

Créé par Nathalie Magin

Université de Bordeaux III Michel de Montaigne

MEMOIRE de

MASTER 2 « Didactique du FLES et Ingénierie Linguistique »

2005 - 2006 (session de septembre)

**Mieux appréhender
le Cadre Européen Commun de Référence pour les
langues grâce à une version Cd Rom**

**Professeur
s :**

**Agnès
BRACKE
Henri
PORTINE**

Cr   par Nathalie Magin

SOMMAIRE

Introduction	4
---------------------------	---

PREMIERE PARTIE .

Contexte de travail	6
---------------------------	---

1.- Qu'est-ce que le CECR ?

1.1 Evolution historique de la didactique des langues dans l'enseignement public	8
a) Avant le XVIII ^e siècle	8
b) A partir du XIX ^e siècle	9
c) Au XX ^e siècle	10
d) Depuis deux décennies	11
1.2 Présentation du CECR	13
a) Ses auteurs	14
b) Le contenu du Cadre Européen	15
c) Quelques concepts clés développés par les auteurs du cadre ..	16
1.3 Moyens de diffusion par l'Education Nationale	18
a) Rapports de jury de concours de recrutement des professeurs d'espagnol (CAPES et agrégation)	19
b) Bulletins officiels, instructions officielles, circulaires, lettres flash	20
c) Stages du PAF (Plan Académique de Formation), convocations à des réunions ou stages internes	23
d) Les publications du CNDP, du CRDP ou du CDDP	24

2.- Le rôle des TIC dans la diffusion et la présentation du CECR

2.1 Inventaire des versions existantes	24
a) La version commercialisée par Didier	24
b) Versions numérisées	25
c) Versions html	26
2.2 Comment l'information est rendue facilement accessible grâce aux TIC	
a) Le site pédagogique de l'Education Nationale Eduscol	27
2.3 Une version Cd Rom pour réorganiser les contenus	28

Introduction

Notre pratique professionnelle de professeur de langue espagnole dans l'enseignement secondaire nous amène aujourd'hui à utiliser de plus en plus l'outil informatique pour la préparation de nos cours ainsi que dans nos classes, face aux élèves. Nous y parvenons d'une part incitée et encouragée par l'Institution mais également d'autre part intéressée et motivée par le souci d'améliorer l'efficacité de notre enseignement.

Nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'utilisation de l'outil informatique pouvait permettre une meilleure application des dernières directives du Ministère de l'Education Nationale concernant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Notre travail se présente en trois parties. Dans la première partie nous essayons, à travers un bref résumé historique de la didactique des langues, de montrer que le Cadre Européen s'inscrit dans son évolution en tant qu'un des derniers aboutissements de travaux menés dans cette discipline. Nous présentons ensuite le CECR ainsi que les moyens adoptés par l'Éducation Nationale pour le faire diffuser et appliquer. Après avoir présenté les différentes versions du Cadre, nous souhaitons montrer que les TIC permettent une meilleure accessibilité du Cadre Européen. Pour terminer cette première partie, nous justifions la production de notre Cd Rom pour contribuer à une meilleure appréhension du CECR

Dans une deuxième partie, nous expliquons les activités mises en place pour arriver à la réalisation de notre produit, en particulier la mise en place de nos enquêtes sur la popularité du CECR. Nous avons par ailleurs exploré différents sites proposant des ressources et applications : il nous a semblé intéressant de les présenter. Nous donnons ensuite deux exemples où le rôle des TIC est déterminant pour l'application du CECR : le projet MELIA de l'académie de Bordeaux et celui de DIALANG du conseil de l'Europe. Puis, nous passons en revue les aspects techniques qui sont entrés en ligne de compte afin d'élaborer le Cd Rom. Nous abordons enfin les aspects conceptuels de cette élaboration : en particulier le choix de l'architecture du Cd Rom, le type de navigation, la méthode d'exportation des pages html ainsi que l'évolution possible du produit.

Dans une troisième partie, nous traitons le CECR dans un cadre élargi : celui de l'enseignement primaire et universitaire, les difficultés rencontrées pour son application. Nous essayons de faire le bilan des conséquences de l'utilisation du CECR à la fin de cette troisième partie.

PREMIERE PARTIE

Contexte de travail

Notre stage professionnel se déroule sur notre lieu de travail, au lycée Montesquieu où nous avons un poste fixe en tant que professeur agrégée d'espagnol. Nous assurons des cours de Langue Vivante 2 en espagnol à des élèves de 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale.

Le lycée Montesquieu est un lycée de centre ville, faisant partie de la ZAP de Bordeaux Nord. Selon les données recueillies dans le projet d'établissement il se situe au cœur d'une zone « privilégiée » à côté du Jardin Public. Il accueille près de 1100 élèves répartis dans 35 divisions. « il cherche à préserver un équilibre entre les trois séries d'enseignement général : la série littéraire, voie très valorisée, la série économique et sociale à laquelle accèdent des élèves par une orientation positive, la série scientifique nourrie par des élèves dont le niveau est certes fortement hétérogène mais qui sait amener à la réussite même les plus fragiles »

Dans le projet d'établissement on trouve le sigle *TICE* dans le premier des quatre objectifs prioritaires :

Aider à la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques : développer la demande de formation continue des enseignants soit par candidature individuelle soit par stage d'équipe. Favoriser l'utilisation du réseau pédagogique dans les pratiques d'enseignement et pour cela familiariser les enseignants aux TICE.

Mais nous remarquerons que l'allusion aux TIC n'apparaît qu'une seule fois et se contente de parler de l'approche et de l'appropriation de l'outil informatique par les enseignants. En ce qui concerne les langues, dans le paragraphe concernant le troisième objectif, une orientation favorable au développement de leur apprentissage est évoquée sans qu'elles soient clairement citées :

Mettre en plus grande cohérence l'ensemble des actions culturelles et des activités associatives : consolider les liens entre le lycée et ses partenaires culturels, *poursuivre les relations avec des lycées étrangers.*

Dans notre lycée, le matériel informatique n'est pas considérable. En salle des professeurs se trouvent cinq ordinateurs avec accès Internet illimité, dont trois d'installation récente (rentrée 2006) car le lycée vient, cette année, de passer au système informatisé de l'édition des bulletins de notes. Le CDI dispose d'une dizaine d'ordinateurs pour les élèves. Les élèves ont droit à deux heures de connexion gratuite par mois à Internet. La salle informatique est dotée de 15 postes pour le travail des élèves (toutes matières confondues) accompagnés de leur professeur. Cette salle est réservée aux TPE pendant une grande partie de l'année et rend son accès impossible sur de nombreuses plages horaires. Elle dispose néanmoins d'un vidéo-projecteur installé en permanence. En ce qui concerne les besoins spécifiques des professeurs de langue, nous trouvons des casques dans l'armoire mais qui ne restent pas installés à côté des PC ; le CDI dispose également de trois vidéo-projecteurs « mobiles » pour les professeurs en prêt sur réservation.

Malgré la pauvreté du matériel à disposition dans ce lycée nous nous efforçons d'intégrer les TIC dans notre pratique pédagogique.

Depuis quelque temps, les réformes se succèdent dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol dans l'Education nationale. D'abord en ce qui concerne les horaires : au lycée, en LV2, l'enveloppe de trois heures par semaine a été diminuée d'une demi heure en seconde et d'une heure en Première et en Terminale et ce, pour toutes les séries. Ensuite, en ce qui concerne la répartition des élèves, les classes ont été dédoublées en demi-groupes (maximum 24 élèves). Les nouveaux programmes qui ont été instaurés pour les 2^{nde} à la rentrée de septembre 2003, pour les 1^{ère} à la rentrée 2004, puis pour les Terminales en 2005 tiennent compte de ces nouveaux horaires et de ces nouvelles répartitions des élèves et tentent de proposer de nouvelles méthodes de travail.

Les nouvelles méthodes de travail préconisées par ces programmes et les inspecteurs d'académie au cours de réunions « inter langues » de professeurs proposent de baser l'enseignement et bientôt l'évaluation des langues vivantes

étrangères sur un outil élaboré par le conseil de l'Europe : *Le Cadre Commun de Référence pour les Langues*.

Nous souhaiterions fournir aux enseignants un outil pratique pour appréhender cet ouvrage très dense de 192 pages qui consisterait en un Cd Rom où serait réorganisée l'information sous forme de liens cliquables.

1. Qu'est-ce que le CECR ?

1.1 Evolution historique de la didactique des langues dans l'enseignement public

a) Avant le XVIII^e siècle

Depuis que l'enseignement public dépend d'un ministère, les professeurs, fonctionnaires de l'administration, doivent suivre des instructions officielles publiées dans les Bulletins Officiels de l'Education Nationale (BOEN) pour élaborer leur pédagogie, leurs contenus d'enseignement et d'apprentissage ou leurs évaluations. Pour les professeurs de langues vivantes, c'est à partir des instructions officielles de 1902 que l'Etat cherche à imposer une méthodologie unique en donnant une définition précise des objectifs et des consignes méthodologiques. Dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Christian PUREN (1988) décrit ce qui a fait la spécificité de l'enseignement des langues dans les établissements secondaires publics en France depuis la création du ministère de l'instruction publique au XIX^e siècle. L'auteur remonte à l'enseignement du latin, qui était l'unique matière inculquée jusqu'au XVIII^e siècle dans les écoles, pour expliquer que la réflexion sur la didactique des langues naît d'une opposition à la prépondérance du latin. Au XIX^e siècle, avec la révolution industrielle se généralise l'idée qu'un enseignement doit être utile à la formation l'enfant qui, devenu homme, devra travailler et agir dans la société. E. DURKHEIM, cité par Christian PUREN explique qu'à partir de la Renaissance on avait déjà commencé à réfléchir à la pertinence des matières enseignées pour la formation de l'homme :

Il semble que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face [...] L'enfant, et par conséquent l'homme est considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action (1938, page252)

En ce qui concerne le domaine de la didactique des langues, la réflexion est amorcée au XVII^e siècle avec les ouvrages de COMENIUS publiés en 1638 ; puis en 1648 ou de MARCEL publié en 1855. Ils sont néanmoins le fruit de travaux personnels sans lien avec les institutions existantes à l'époque et les idées novatrices de leurs auteurs dans le domaine de la didactique des langues ne seront reprises que deux siècles plus tard pour être développées et

appliquées à l'institution. Leurs trois grands principes sont à la base de l'enseignement moderne des Langues vivantes. Premièrement, il faut prendre en compte les besoins, les intérêts, les capacités des élèves. Cela implique de sélectionner des contenus thématiques dans leur monde concret et familier ; d'établir une progression du facile au difficile ; de présenter des contenus linguistiques non plus dans des listes, mais dans des textes authentiques ou fabriqués. Deuxièmement, ces auteurs recommandent de faire appel aux facultés d'appréhension directe par les sens. La vue et l'ouïe étant les deux sens auxquels il est le plus facile de faire appel en classe. Ils conseillent en troisième lieu de solliciter en permanence l'activité des élèves : c'est le dialogue oral professeur-élève qui permettra aux élèves de progresser dans leur apprentissage. DE VALLANGE (1730) proposait même « pour l'apprentissage de la grammaire d'utiliser des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, l'imprimerie, la musique et les doigts de la main » (cité par Ch. PUREN)

b) A partir du XIX^e siècle

A la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, les différents ministres de l'instruction publique souhaitent un enseignement moderne des langues et soulignent dans leurs communiqués l'importance de l'enseignement privilégiant la pratique orale. Ils préconisent d'abandonner la méthode directe au profit de la méthode orale. Mais les lettres des recteurs montrent que ces conseils ne sont pas vraiment pris au sérieux. Dans la pratique, les cours de langues sont des cours de grammaire et de traduction.

Partout l'enseignement des langues vivantes a une tendance à prendre un caractère grammatical. Il s'empare partout spontanément des procédés pédagogiques des langues classiques ; il procède par des exercices de déclinaison, de conjugaisons, d'assemblage de mots, de thèmes, de versions [...] Même parmi les rares maîtres qui emploient la méthode vivante, il n'y aurait pas assez de foi en cette méthode (selon le compte rendu de BAILLY E, 1897). Cité par Ch. PUREN

Par l'instruction officielle de 1902, le ministre tente d'imposer la méthode directe. On appelle méthodologie directe la méthode utilisée vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle. Elle constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Elle décrit un ensemble de procédés et de techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale « scripturée ».

- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

Dans les textes des années vingt, la méthode évolue, celle qui sera conseillée sera la méthode « mixte » car l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait. Certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale. L'objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un « oral scripturé ». La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

c) Au XX^e siècle

A la fin des années 50, la Méthode Audio-Visuelle est recommandée dans les instructions officielles. C'est à cette époque que la technologie fait son entrée dans les salles de cours de langues. Francis WALLET cite un collègue qui rêve ainsi dans *Les langues modernes* n°4 de 1956 :

Nous allons rêver qu'une Administration prévoyante, généreuse, a compris que l'entretien des connaissances de ceux à qui elle confie l'enseignement des Langues Vivantes est, pour eux, une obligation coûteuse, particulière à leur profession et qu'il n'est pas juste qu'ils en supportent seuls les frais. En conséquence, chaque année, un cinquième des professeurs de Langue vivantes reçoit, avec le traitement de juillet un chèque invitation au voyage à l'étranger.

Et ce rêve, conservant pour une fois une texture logique, voici que vous avez la surprise, en revenant en octobre au Collège, de trouver **une vaste salle** de Langues vivantes inconnue : sur le mur **un écran**, en face un **projecteur** installé. De lourds rideaux noirs pendent aux fenêtres. Ouvrant de spacieuses armoires, vous découvrez une colonne de **microsillons** et de **films**, et quelques **magnétophones** ; ces cabines téléphoniques, dans le fond contiennent chacune

un casque-écouteur ; classées et étiquetées dans des tiroirs, d'innombrables **diapositives**, où s'inscrivent scènes et paysages d'Europe et d'Amérique ; ce meuble élégant, à droite de la chaire, c'est un **poste de radio**, doublé d'un **électrophone** de la meilleure facture ; son vis-à-vis, **un poste de télévision**. Vous tournez les boutons, la salle se remplit d'images, de voix que vous reconnaissez, celles qui vous étaient familières, il y a quelques semaines sur les bords de la rivière shakespearienne. C'est votre nouveau domaine, car M. le Censeur a prévu qu'une heure supplémentaire de Langues Vivantes, inscrite à l'emploi du temps, vous permet d'introduire chaque semaine vos classes, réduites à 20 élèves, dans cette salle merveilleuse. Il vient lui-même vous annoncer la bonne nouvelle en ajoutant qu'après accord entre le Ministry of Education et la rue de Grenelle, les classes de Seconde de l'Académie de Paris seront dispersées au troisième trimestre dans les Grammar Schools du Sussex, de la Cornouaille et d'Ecosse, dont les 4th form viendront occuper chez nous les places laissées vides. [c'est nous qui soulignons]

Dans ses principes, ce rêve est encore à l'heure actuelle celui de la plupart des professeurs de langue. Cependant, pour commenter rapidement l'aspect concernant la formation continue : « l'entretien des connaissances », le rêve des professeurs d'espagnol est globalement devenu une réalité. Le ministère organise en effet des séjours en Espagne dont nous n'avons que les frais de déplacement à payer. L'Union Européenne propose aussi, grâce à des programmes européens d'échanges « poste pour poste » entre professeurs espagnols et français de passer quelques mois à l'étranger pendant l'année scolaire. Quant aux déplacements à l'étranger des élèves, (le collègue souhaitait les voir « dispersées au troisième trimestre dans les Grammar Schools du Sussex, de la Cornouaille et d'Ecosse »), ils ne sont pas prévus pour tout le troisième trimestre, mais l'Union Européenne propose des programmes d'échange subventionnés d'une durée de 15 jours (LINGUA).

Pour en revenir à l'utilisation des nouvelles technologies dans les cours de langues, nous avons souligné dans cette citation les éléments technologiques qui, selon l'auteur, à l'époque, auraient pu faciliter son enseignement. Elle concerne d'abord l'importance de l'image projetée à grande échelle pour stimuler la vue de tous les élèves ensemble (l'écran). Elle concerne ensuite l'audio visuel (le poste de télévision), qui permet de faciliter la compréhension en ayant recours à la fois aux images et aux sons et de stimuler l'expression. Elle concerne enfin la technologie permettant d'écouter les sons divers et variés de la langue authentique (poste de radio, électrophone). On peut remarquer en outre que le rêve du collègue n'était pas futuriste, cette technologie existait à l'époque, ce sont les budgets qui ne permettaient pas leur introduction dans la salle. L'auteur parle en effet de « chèque », d'un accord avec les Ministres etc. La technologie de 1956 s'est évidemment améliorée mais ce rêve pourrait être transposé de nos jours car les disparités de mise à disposition des moyens entre les divers établissements est incontestable.

d) Depuis deux décennies

Dans les années 70 à 90, précédant les travaux du Cadre Européen, des *Niveau Seuil* avaient été publiés dans différentes langues. Le site du conseil de l'Europe¹ explique ainsi le contenu de ces ouvrages :

Suite à l'étude de la faisabilité d'un système européen d'**unités capitalisables** concernant les langues dans l'éducation des adultes, des principes de bases, sur lesquels les projets suivants se sont appuyés, ont pu être établis. Un modèle de spécification des objectifs a été élaboré. Celui-ci a servi de base pour l'anglais dans **The Threshold Level** au milieu des années 1970. Cette spécification, conçue en des termes opérationnels, décrit ce qu'un apprenant doit être capable de faire de façon autonome lorsqu'il utilise une langue étrangère. Elle définit également les connaissances et les compétences nécessaires pour atteindre cet objectif. La spécification initiale du Threshold Level pour l'anglais et celle qui a été élaborée pour le français (Un Niveau Seuil) ont servi de modèles de base, qui ont ensuite été adaptés à une trentaine de langues. **Le modèle du Threshold Level a eu une influence considérable dans la planification des programmes linguistiques : il a servi de base pour l'élaboration de nouveaux curricula nationaux et de meilleurs manuels.** Il a également permis la mise en place de cours multimédia destinés au grand public et de méthodes d'évaluation plus adaptées. Un objectif intermédiaire (Waystage) et un objectif supérieur (Vantage) ont été élaborés dans les années 1990. [c'est nous qui soulignons]

Ces propositions, qui ont diffusé ce que l'on a appelé « l'approche notionnelle fonctionnelle » ou « l'approche communicative » concernaient implicitement l'enseignement aux adultes. Elles n'ont commencé à influencer les contenus des manuels scolaires que depuis quelques années. Avant les années 95, elles avaient peu inspiré, par exemple, les publications de manuels pour l'enseignement de l'espagnol. Le choix des auteurs pour la présentation des contenus et de la progression dans l'apprentissage se faisait toujours en fonction des éléments grammaticaux ou lexicaux à comprendre dans les documents ou à acquérir pour la restitution de la compréhension de ces documents. Prenons le manuel scolaire de 1994 *¿Qué pasa ? español 1^{ères}*, l'aide fournie aux élèves en vue de favoriser son autonomie concerne uniquement l'utilisation en contexte scolaire de la pratique de la langue, c'est à dire la méthodologie d'étude de documents, le commentaire de texte, par exemple : « Comentar un documento », (page 178) ou la présentation de document à la classe « para presentar y defender vuestras ideas », (page 180).

Quant à l'évolution de la didactique des langues, Ch. PUREN (1988) fait remarquer dans son ouvrage que le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie est le suivant :

NOUVEAUX BESOINS ET ATTENTES SOCIALES (1)



INSUFFISANCE ET INADÉQUATION DES RÉSULTATS OBTENUS PAR LA
MÉTHODOLOGIE EXISTANTE (2)

1 [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=\\$t/208-1-0-1/documents_intro/common_frameworkf.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=$t/208-1-0-1/documents_intro/common_frameworkf.html)



DÉFINITION DE NOUVEAUX OBJECTIFS (3)



ÉLABORATION D'UNE NOUVELLE MÉTHODOLOGIE (4)

A travers le rappel historique que nous venons de présenter de l'évolution de la didactique des langues et grâce à ce dernier schéma qui nous en offre une vision synthétique, nous observons que les nouveaux objectifs contenus dans les programmes de l'Éducation Nationale publiés depuis 2001 ne dérogent pas à la tradition. En effet, nous constatons depuis quelques années que les citoyens européens sont appelés à une mobilité de plus en plus importante et qu'ils doivent pouvoir avoir recours à plusieurs langues pour communiquer dans leur espace (1). Des enquêtes comparant les résultats ou performance des Européens par pays dans diverses langues étrangères montrent des déficiences de certains pays (2). Dans un premier temps *Le Niveau seuil* puis le *Cadre Européen* sont élaborés (3). Toutefois, dans le cas de cette dernière étape de l'évolution que constitue, en matière de didactique des langues, la publication du CECR, ce n'est pas la nouveauté méthodologique qui est mise en avant par ses auteurs (4). Ils se proposent plutôt d'améliorer la méthode communicative en accentuant par exemple les efforts de l'enseignement sur la compétence efficace en langue étrangère pour aider à contribuer à la mobilité des Européens et sur la prise de conscience par les apprenants de leur capacité à être plurilingues. Ils affirment offrir un cadre de référence mais surtout un outil adaptable à chaque situation.

1.2 Présentation du CECR

a) Ses auteurs :

Le Cadre européen a été publié en 2001, il s'agissait de la version finalisée du document de travail des auteurs terminé en 1996. Il a été élaboré par des membres du Conseil de l'Europe dont le nom n'apparaît pas sur la couverture de la publication mais dans les dernières pages, pages 185 à 192. En quatrième de couverture il est expliqué que « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 États membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation et ont abouti à cette contribution très importante pour la linguistique appliquée et la didactique des langues vivantes ». Pour ne relever que quelques noms parmi les dizaines cités, on remarquera la collaboration de Girard D. et Trim J.L.M. Little D. Devitt S (auteurs de *The Treshold level* dans les années 70), Daniel Coste (*Le niveau Seuil*), Bernard Pottier, Louis Porcher, G Zarate, R Richterich. Ce relatif anonymat concernant les auteurs du Cadre

Européen est critiqué par Ch. PUREN dans son article publié dans *Les langues modernes* (2001, 3).

On est bien obligé de reconnaître que, jusqu'à présent, la politique européenne de l'enseignement des langues s'est élaborée selon la logique qui correspond à la pire image qui s'est malheureusement imposée chez beaucoup de citoyens de nos pays dans d'autres domaines de la construction européenne : des commissions dont les enseignants ne savent pas comment elles ont été constituées (ils en ignorent même l'existence...), désignent sur des critères inconnus, des experts qui vont élaborer des recommandations sur lesquelles les enseignants ne seront ni informés ni consultés, mais dont vont directement s'inspirer par la suite d'autres experts – nationaux cette fois – pour élaborer des programmes officiels que les inspecteurs et formateurs en bout de chaîne, demanderont à chaque enseignant d'appliquer pour tous leurs élèves.

Cette critique est en effet une de celles qui sont formulées dans les salles des professeurs de la part des enseignants réticents à appliquer le Cadre Européen dans l'élaboration de leurs cours.

Il faut souligner que le cadre n'émane pas de la Commission Européenne, mais du Conseil de l'Europe, une des plus anciennes institutions européennes (Convention du 5 mai 1949 entre quarante Etats Membres). Il ne s'agit donc pas d'imposer une conception « normalisée » des langues imposée politiquement par les Etats de l'Union. Le Conseil de l'Europe possède une section « langues vivantes » qui a impulsé depuis une trentaine d'années des orientations didactiques particulières (l'objectif communicationnel et la centration sur l'apprenant). Ainsi, le Conseil de l'Europe est soucieux depuis des années de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues en organisant par exemple dès 1957 la première conférence inter-gouvernementale sur la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement des langues, ou en lançant en 1963 le premier projet majeur dans le domaine de l'enseignement des langues. Pour ce qui est du cadre européen, c'est la première fois que des instances nationales d'éducation adoptent officiellement des outils et des mesures communes aux autres états européens dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation des connaissances en langues. Cela n'empêche pas, de son côté la Commission Européenne d'allouer un budget à la promotion de l'apprentissage des langues par ses concitoyens à travers les programmes européens SOCRATES² : LINGUA, ERASMUS, COMENIUS.

2 Ce volet a pour objectif, à travers le co-financement de projets, de renforcer la qualité de l'éducation et de la formation initiale et de développer la coopération entre établissements au niveau européen. SOCRATES comprend, notamment, les actions COMENIUS : enseignement scolaire, partenariats ; ERASMUS : échanges dans l'enseignement supérieur, GRUNDTVIG : éducation des adultes et autres parcours éducatifs ; LINGUA : apprentissage des langues, Promotion de l'apprentissage des langues: information, mise en réseaux, échanges d'expérience, élaboration d'instruments pour l'apprentissage des langues et l'évaluation des compétences ; MINERVA : enseignement ouvert à distance et nouvelles technologies de l'information, étude ou analyse comparée sur les technologies de l'information et des communications et l'enseignement ouvert à distance; conception de nouvelles méthodes et nouveaux outils; diffusion des résultats ; organisation de conférences et échanges d'expériences.). http://www.info-europe.fr/seb.dir/seb25.dir/seb25_.htm

b) Le contenu du Cadre Européen

C'est en citant le CECR lui-même que nous donnerons la définition suivante du contenu de l'ouvrage (page 19) :

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 ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. [c'est nous qui soulignons]

Le premier point important est l'idée qu'il s'agit d'une part d'un outil pour les enseignants : il leur sert de base à l'élaboration de leurs contenus de cours et de leurs évaluations et que ces dernières sont communes pour chaque pays d'Europe. D'autre part il s'agit, pour les apprenants, d'arriver à acquérir « un comportement langagier efficace » et non pas une maîtrise de la langue comparable à celle d'un locuteur natif, ce n'est pas cette parfaite maîtrise théorique qui doit servir d'aune aux apprenants ou aux enseignants pour se fixer ou proposer des objectifs langagiers et évaluer les connaissances.

Les auteurs du site pédagogique de l'Education Nationale EduSCOL, dans la partie « langues vivantes », ajoutent que cette conception de l'apprentissage de la langue permet d'en apprendre plusieurs, autrement dit, de ne pas se contenter de n'en apprendre qu'une et de viser la perfection de la manipulation de celle-ci.

[Le cadre] n'est ni un manuel ni un référentiel de langues. Le cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de "parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et d'atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel". L'objectif est d'abord politique : **asseoir la stabilité européenne** en luttant contre " la xénophobie " et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres. **On passe donc d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues**, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c'est un outil de promotion du **plurilinguisme**. [c'est nous qui soulignons]

Au sein de nos établissements, la notion de plurilinguisme se traduit dans nos pratiques récentes par des réunions de professeurs convoquées par les Inspecteurs Pédagogiques d'anglais, d'espagnol en même temps (une réunion au lycée Montesquieu au cours de l'année scolaire 2004-2005), ou bien encore par des conseils d'enseignement réunissant tous les professeurs de langues dans

une même salle pour discuter du projet d'établissement à la fin de cette année scolaire. Le mot « inter langues » est souvent utilisé pour désigner ces réunions ou ces nouvelles perspectives.

Dans le synopsis figurant page 7 du Cadre Européen, se trouvent résumées les informations contenues dans chacun de ses chapitres. (cf. Annexe 1)

c) Quelques concepts clés développés par les auteurs du cadre :

La perspective adoptée est « actionnelle », elle est expliquée dans le chapitre 2, page 15 :

[...] en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Le Cadre ne propose pas de nouvelle méthodologie à mettre en place. Il propose de poursuivre et développer la méthode communicative :

À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 2.3.2 (voir page 21) et tout au long du présent document, le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix.

Cette perspective reste donc dans la lignée des *Niveau Seuil*³ bien qu'elle marque une certaine évolution par rapport à ces derniers. Par exemple, les contextes d'apprentissage de la langue décrits dans le Cadre couvrent un éventail plus large d'apprenants en les définissant en tant qu' « acteurs sociaux » :

[qui] développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre 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 convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Ce sont des apprenants adultes mais les termes de la description des situations sont choisis pour pouvoir être adaptés à un maximum de situation

3 Il existe un *Niveau Seuil* pour chaque langue (Nivel Umbral en espagnol, par exemple)

d'enseignement : de l'enseignement à l'école maternelle à l'enseignement en milieu professionnel en passant par le lycée. Nous présenterons par la suite des expériences d'utilisation du Cadre dans ces domaines.

Les objectifs d'enseignement sont définis à partir de « tâches » :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social.

Et ce sont ces objectifs d'apprentissage et d'évaluation que se propose de cibler toutes les batteries de descripteurs répertoriées dans les Chapitres 3 et 4.

Dans le chapitre 1, avant d'en développer les définitions dans les pages suivantes, les auteurs expliquent brièvement ce qu'ils entendent par exemple par *compétence, compétence langagière, activités, tâche* :

- **Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- **Les compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- **Le contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- Le processus **langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- Est définie comme **texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- Par **domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
- Est considéré comme **stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

- Est définie comme **tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente 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. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Toutes ces dimensions de l'apprentissage d'une langue sont en inter-relation. Les apprenants et les enseignants « s'inscrivent nécessairement dans ce jeu entre **focalisation** sur une dimension, et **degré** et **mode** de prise en compte des autres ». [c'est nous qui soulignons]

Dans ce chapitre 2 figure une sorte d'avertissement :

Il faut toutefois clarifier une fois encore le rôle du *Cadre de référence* eu égard à l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues. En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le *Cadre de référence* se veut aussi exhaustif que possible, **ouvert, dynamique et non dogmatique**. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. [c'est nous qui soulignons]

Nous remarquerons que la diffusion de cet ouvrage n'est pas rendue obligatoire par un décret ou une mesure à appliquer, imposée par le Conseil de l'Europe ou la Commission Européenne mais qu'il est recommandé comme un outil pratique permettant aux enseignants et apprenants de se fixer des objectifs clairs. Néanmoins, depuis quelques années, l'Education Nationale par le biais de ses publications officielles en propose l'application dans notre système d'enseignement. Par exemple, et afin de signaler l'importance du dernier BO (n°23) publiant la circulaire du ministre envoyée aux recteurs et rectrices pour les langues vivantes le 8 juin 2006 (cf. annexe 2), notre inspecteur pédagogique a attiré l'attention des professeurs d'espagnol sur sa publication par un courrier à tous les coordonnateurs de discipline (déposé dans leur casier) nous demandant expressément de prendre connaissance de ce Bulletin Officiel.

1.3 Moyens de diffusion par l'Education Nationale

Comme nous avons essayé de le montrer dans la partie 1.1, les enseignants dans le milieu scolaire sont à la fois contraints et guidés dans leur enseignement et l'élaboration de leurs évaluations par les Instructions officielles communiquées dans les Bulletins Officiels de l'Education Nationale (BOEN ou BO), dans les circulaires de rentrée, dans les rapports de jury de concours. Or, depuis 2000 les textes officiels font régulièrement référence au cadre européen pour sa mise en application.

a) Rapports de jury de concours de recrutement des professeurs d'espagnol (CAPES et agrégation)

Dans leur rapport du concours 2003 du CAPES Interne d'espagnol, les membres du jury précisent :

La lecture des Programmes et celle des Documents d'accompagnement édités par le CNDP est indispensable : un trop grand nombre de candidats en ignorent l'existence.

On lira également avec profit le Cadre européen commun de références pour les langues (Didier)

L'année suivante, la référence se fait plus précise :

Le Cadre commun de référence pour les langues propose une entrée par les quatre compétences tant pour l'entraînement que pour les évaluations (qu'il convient de bien différencier). Il précise les savoir-faire à atteindre pour chacune d'entre elles en fonction d'un niveau clairement défini. Cette approche, si elle ne remet pas en cause les objectifs d'ordre culturel de l'enseignement scolaire des langues vivantes, implique en revanche des modifications des démarches d'enseignement et conséquemment, l'élaboration d'évaluations fiables, ciblées en fonction d'objectifs clairement identifiés.

On ne saurait trop en recommander la lecture aux professeurs ou aux candidats qui se préparent à des concours de recrutement.

Dans ce rapport, les membres du jury semblent anticiper les reproches éventuels qui pourraient être faits à l'utilisation du cadre, entre autres celui de négliger l'aspect culturel (Ce reproche apparaît en effet dans les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès de quelques établissements de Bordeaux et que l'on verra dans la deuxième partie de ce mémoire). Page 36 de ce rapport, on trouvera aussi des « suggestions d'exercices écrits prenant appui sur les tâches décrites dans le cadre commun de référence et précisant le niveau de référence correspondant » (de A1 à B2)

Pour ce même concours du CAPES interne, en 2005, « Le jury a noté cette année avec satisfaction que les candidats avaient manifestement consulté le rapport du concours 2004. Toutefois, **la connaissance des programmes ainsi que des textes du Cadre Européen Commun de Référence (C.E.C.R.) laisse encore à désirer.** » Le CECR est cité dans la bibliographie du rapport.

En ce qui concerne l'agrégation, la référence au Cadre Européen n'apparaît que dans le rapport sur les épreuves de 2005. Toutefois la référence est-elle minime car il est mentionné non pas pour en recommander l'usage, mais pour reprocher à un candidat « Une référence mal comprise au Cadre européen commun de référence pour les langues. Par exemple, à propos du dossier n° 3 concernant les chicanos 'je ferai faire un débat sur l'émigration afin de répondre aux compétences B2'. Cette proposition peut être dangereuse et donner lieu à des dérapages si elle n'est pas strictement encadrée par des consignes précises s'appuyant sur les documents étudiés. »

Nous n'avons pas trouvé de référence au Cadre Européen dans les rapports de concours externes. Peut-être parce que la nature du concours est un peu différente, même s'ils se doivent de connaître les textes officiels, les candidats ne sont pas censés avoir exercé le métier de professeur ni avoir préparé le concours dans les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Par contre, les concours internes valident des parcours professionnels en tant que professeur en exercice (3 ans ou 5 ans d'exercice du métier sont demandés pour s'inscrire à ces concours), dans l'esprit de ces concours internes les textes officiels doivent obligatoirement être connus.

b) Bulletins officiels, instructions officielles, circulaires, lettres flash

Le 5 mai 2005, le ministère de l'Education a publié la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Page 8, le BO précise que « **Plusieurs nouveaux programmes entrent en vigueur à la rentrée 2005** [...] dans toutes les séries générales et technologiques, en langues étrangères. »

Nous lisons, plus loin, dans le paragraphe n°5, page 11 :

L'amélioration de la maîtrise des langues vivantes étrangères par les élèves constitue l'un des objectifs majeurs du système éducatif compte tenu notamment des conséquences de l'élargissement et du développement de l'espace européen. Cet objectif passe par une évolution des pratiques pédagogiques de l'enseignement visant à privilégier les compétences de compréhension et d'expression, notamment à l'oral, **en prenant pour base le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe.**

Le dernier programme des lycées pour les langues vivantes, cycle terminal, publié le 9 septembre 2004 contenait déjà ces remarques

Il convient de rappeler qu'en raison des conditions dans lesquelles il s'effectue, l'apprentissage en milieu scolaire d'une langue étrangère ne peut mener l'élève à la compétence du locuteur natif. Le milieu naturel est en effet l'environnement le plus favorable à la pratique d'une langue, et tout particulièrement en ce qui concerne l'interaction orale. C'est pourquoi le niveau de compétence attendu, nécessairement relatif, même dans l'excellence, ne peut être évalué de façon globalisante. **On se reportera ici au cadre européen commun de référence pour les langues qui présente les différents domaines de compétence et en analyse les éléments constitutifs**

Le bulletin officiel reproduit un tableau définissant les niveaux de compétence attendus en fin de terminale selon le choix LV1, LV2, LV3, effectué par l'élève, ils s'échelonnent de A2 à B2 pour chaque activité langagière. (cf. annexe n°3)

Pour chacune de ces activités, **selon les types de compétences communicatives définies par le cadre européen commun**, et en tenant compte des objectifs spécifiques de l'École rappelés ici, on situera les niveaux

attendus en s'inspirant des tableaux suivants. Dans le cas de deux niveaux indiqués simultanément, il s'agit d'une fourchette large entre exigence minimale et exigence maximale, selon les séries.

Tenir compte des objectifs spécifiques de l'École (avec un *e* majuscule...) signifie que « conformément à ses missions intellectuelles et éducatives fondamentales, les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par les contenus culturels »

Le BO n° 7, du 28 août 2003 publié pour la classe de Première et préparant la rentrée 2004, signalait aux professeurs la publication du CECR et en recommandait l'utilisation. Dans les objectifs de fin de cycle terminal, nous lisons les mêmes mots que ceux qui seront utilisés l'année suivante pour compléter les indications. Le même tableau proposant des équivalences entre LV1, LV2, LV3 et niveau de compétence à atteindre de A2 à B2 est utilisé. (cf. Annexe n°4)

Auparavant, tous les nouveaux programmes pour l'enseignement de l'espagnol n'avaient pas explicitement fait référence au Cadre Européen. Par exemple le BO n°7 du 3 octobre 2002 contenant les nouveaux programme d'enseignement en Seconde. Dans ce BO, il est recommandé aux professeurs l'enseignement d'une langue de communication :

[...]traditionnellement considérée en espagnol comme la classe d'initiation à la civilisation, les enseignants auront pour mission d'atteindre cet objectif en exploitant judicieusement le cadre de référence⁴, en se servant avec discernement des supports les plus divers (prose, poésie, théâtre, iconographie, audiovisuel, technologies de l'information et de la communication, etc.), et en proposant de façon variée les activités les plus propices à développer la compréhension des phénomènes culturels abordés. L'étendue géographique ainsi que la variété démographique et culturelle de la civilisation hispanique trouveront là matière à développer un enseignement original et vivant. Néanmoins, et malgré l'intérêt suscité par les questions de civilisation et la motivation qu'elles engendrent, **l'objectif culturel ne doit jamais se substituer à l'objectif linguistique** qui reste absolument prioritaire, même s'il est admis qu'il revêt à partir de la classe de Seconde une importance qu'il n'avait pas au collège. Il ne peut s'agir en effet de transmettre un savoir encyclopédique au détriment du développement de l'autonomie de l'élève dans les quatre grands domaines de compétences. Le professeur veillera donc à respecter scrupuleusement cette exigence et à ne pas déséquilibrer un enseignement dont la vocation première reste **le développement d'une aptitude réelle à la compréhension et à l'expression orale et écrite en langue étrangère.**

Il n'est encore question dans ce programme pour la rentrée 2003 que de développer l'autonomie des élèves dans les quatre domaines de compétence, sous-entendu : « Compréhension écrite, Expression écrite, Compréhension orale, Expression orale » alors que le CECR fait la distinction, à l'oral entre l'expression orale « en continu » et l'expression orale « en interaction », il en résulte désormais 5 domaines de compétences.

4 Ici, celui que propose l'Inspecteur pour les contenus linguistiques et culturels

La Lettre flash du ministère, publiée le 20 octobre 2005 signale l'adoption du cadre européen commun de référence pour les langues par l'Education Nationale :

La mesure phare de ce plan est l'adoption du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, **la France est le premier pays à inscrire dans les textes réglementaires cette référence européenne** qui définit six niveaux de compétences en langues – de A1 (première découverte) à C2 (utilisateur expérimenté s'exprimant couramment sur des sujets complexes).

Pour terminer nous citerons le BO n°23, du 8 juin 2006 que notre inspecteur nous demande de lire

La présente circulaire a pour objet de présenter le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères que le ministère met en place afin de répondre aux attentes maintes fois exprimées à cet égard ainsi qu'à l'objectif de **maîtriser deux langues en plus de la langue maternelle fixé par l'Union européenne** (1). Il s'agit de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux. Un enseignement rénové, dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et de privilégier l'apprentissage de l'oral, notamment au cours de la scolarité obligatoire.

Les mesures que comporte le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 (2) relatif à l'enseignement des langues vivantes fournissent une assise réglementaire à ce plan.

Le titre premier du décret consacre l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour l'enseignement des langues dans les écoles et établissements secondaires publics et privés sous contrat. Les objectifs du cadre européen concernent tous les aspects de la communication langagière, l'oral comme l'écrit, sans omettre les contenus culturels qui doivent constituer l'entrée privilégiée dans les apprentissages ; une priorité doit cependant être assignée à l'oral (compréhension, expression, interaction) dès l'école primaire et le collège. Dans tous les cas, les contenus culturels constituent une entrée privilégiée dans la manière d'aborder les apprentissages. La note de présentation du CECRL annexée au décret est reprise à la fin de la présente circulaire. On s'y reportera pour mieux en comprendre le fonctionnement. [...]

Dans la circulaire est soulignée l'expression « privilégier l'apprentissage de l'oral ». Comme nous le remarquons plus haut, ces nouvelles propositions de méthode d'enseignements des langues semblent apparaître à la suite d'un besoin social ressenti de pouvoir parler plus qu'écrire une langue vivante. Le BO reproduit un tableau en arborescence des niveaux A1 à C2 mais rappelle que c'est le niveau B2 qui doit être atteint à la fin des études secondaires. De « nouveaux modes d'enseignement des langues » sont préconisés, en particulier la répartition des élèves par « groupes de compétence ». De nombreux liens renvoient aux décrets déjà parus, au site Eduscol qui propose des comptes rendus d'expérience sur ces nouveaux modes de fonctionnement

c) Stages du PAF (Plan Académique de Formation), convocations à des réunions ou stages internes.

Au plan académique de formation figurait pour l'année scolaire 2005-2006 le stage intitulé UTILISER LE CADRE EUROPEEN DES LANGUES dont l'objectif, selon le descriptif fourni en ligne dans la rubrique « Langues et international »⁵ était « l'harmonisation des pratiques par rapport au cadre européen des langues. » Ses contenus : « Présentation du cadre européen. Sensibilisation des enseignants. Stratégies d'apprentissage pour améliorer les quatre compétences en classe de langue, l'objectif étant d'amener les élèves à se rapprocher de l'évaluation proposée dans le cadre européen » ; Cible : Professeurs de langue lycée et collège ; Durée 1 jour ; nombre de places 30. L'inscription à ce stage était « volontaire » par opposition à certaines qui peuvent nous être imposées : Stage à public « désigné ». Le stage est placé dans le sous-menu « Inter langues », il n'y a pas de stage prévu pour l'information sur le CECR par langue.

Pour ne donner que quelques exemples parmi les nombreuses réunions qui ont lieu dans les différentes académies, nous citerons cet extrait de compte rendu de la réunion de la JOURNÉE DES LANGUES organisée par le CRDP d'Orléans, le 25 mai 2005

La dimension européenne : un recensement des ressources numériques européennes est en cours, en particulier d'outils d'auto évaluation basé sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

A Lille, une réunion d'information pour les professeurs de langues a eu lieu à propos de la mise en application à la rentrée prochaine des indications du BO n°5 du 25 août 2005. Dans son compte rendu, une collègue note que l'inspectrice pédagogique régionale, Mme Richard précisait :

Le plan de rénovation des langues, commun à toutes les LV a pour vocation « d'améliorer l'efficacité de l'enseignement des LV » et de « renforcer les capacités de maîtrise des activités langagières (et surtout de l'oral) ». [...] Ce plan repose sur : un allongement de l'apprentissage, à la fois dans l'anticipation de l'entrée de l'apprentissage de la langue (LV1 au CE2 et LV2 en 5°) et dans le développement des sections européennes qui permettent une meilleure exposition à la langue. [et sur] la mise en place d'un parcours balisé, adossé au CECRL, définissant des paliers, une échelle.

A une question directe sur les groupes de niveau de compétence, Mme Richard affirme qu'ils sont effectivement implicites dans cette notion de parcours, mais pas obligatoires dans l'académie de Lille. Seules des équipes volontaires les mettront en place à la rentrée prochaine. On doit tendre vers une généralisation de la mise en place des groupes de niveau de compétence... mais à quelle échéance ?⁶

5 <http://formation.ac-bordeaux.fr/formation/paf.html#inscr>

6 Information disponible (pour les abonnés) dans les comptes-rendus sur la liste de diffusion <http://websites.ac-orleans-tours.fr/wws/info/interlangues>

A Bordeaux, au lycée Montesquieu, le 24 avril 2005 a eu lieu une réunion « Inter langues » où les inspecteurs d'anglais, d'espagnol, d'allemand ont réuni les collègues coordonnateurs de disciplines de ces langues ainsi que de l'italien ou du grec moderne pour les informer sur les nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes en utilisant les principes du CECR.

d) Les publications du CNDP, du CRDP ou du CDDP⁷

Dans le catalogue général des publications pour les langues vivantes étrangères du CNDP (SCÉRÉN⁸), plusieurs ouvrages font référence au CECR, par exemple *Évaluer la production orale des élèves en classe de langue* dont les auteurs disent qu'il est « En conformité avec les nouveaux programmes de langues vivantes et le cadre européen de référence »...

Nous n'avons pas répertorié les différentes publications comme celles des *Langues modernes* ou du *Monde de l'Éducation* qui traitent souvent du cadre européen car elles n'émanent pas directement de notre ministère bien qu'elles n'aient certainement pas beaucoup d'autres lecteurs que ses émissaires.

2.- Le rôle des TIC dans la diffusion et la présentation du CECR

2.1 Inventaire des versions existantes

a) La version commercialisée par Didier

Les enseignants qui ne disposent pas de l'outil informatique pour accéder aux versions numérisées (voir plus bas) peuvent se procurer en librairie la version commercialisée par DIDIER. Ses références figurent dans presque toutes les publications officielles où le Cadre est mentionné. Elle est parue le 2 novembre 2005, elle est assortie d'un DVD et coûte 23 €. Il est possible de se la procurer dans les librairies. Sur la page du site de DIDIER on trouve la fiche descriptive en ligne où figure une liste de liens dirigeant l'internaute vers la version intégrale imprimable au format PDF. Constatant cela, nous nous sommes demandé qui dans ce cas achetait l'ouvrage ? Interrogée à ce sujet, la personne responsable de la diffusion commerciale de la maison d'édition nous a répondu que certains utilisateurs préfèrent une version brochée, reliée, pour un meilleur confort de lecture à des pages imprimées par leurs propres soins. Cette version éditée n'est pas mise en page différemment que celle mise à disposition sur le site. Quant au DVD, il contient des exemples de production orale d'apprenants classés selon les échelles de niveaux du CECR.

Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'une « version » du CECR, nous citons ici l'ouvrage de Francis GOULLIER paru aux éditions Didier au prix de lancement de 9,50 € au

7 CNDP, CRDP, CDDP : Centre National, Régional ou Départemental de Documentation Pédagogique

8 SCÉRÉN est un réseau d'établissements publics ayant une mission commune

lieu de 15 € jusqu'au 31 mars 2006... Dans cet ouvrage, F. GOULLIER, inspecteur général de l'Education nationale s'adresse aux enseignants, il reprend, développe et explique les principes du Cadre. Il se donne pour objectif « de définir quelles sont les contributions du *Cadre* et du PEL⁹ à une rénovation de l'enseignement des langues vivantes ; d'illustrer le plus concrètement possible comment un enseignant de langue peut exploiter les ressources de ces outils ; et enfin de montrer que ces deux outils ne représentent pas une orientation fondamentalement différente dans la dynamique de l'enseignement des langues depuis plusieurs années mais qu'ils sont, bien plus, des leviers essentiels pour atteindre les objectifs qui sont déjà les nôtres. » La première partie explique à travers de nombreux exemples pris dans des manuels scolaires récents d'anglais, d'espagnol et d'allemand que le Cadre et le PEL sont deux outils pour décrire et analyser les matériaux et les démarches pédagogique. La deuxième partie précise comment le cadre peut contribuer à enseigner une langue vivante et à développer l'autonomie des élèves.

b) Versions numérisées

Il existe deux versions du Cadre Européen disponibles gratuitement au format pdf sur le site du Conseil de L'Europe. L'une se compose de 192 pages, l'internaute intéressé peut le lire en ligne ou l'imprimer¹⁰ :

L'ouvrage est composé de 9 chapitres, sa présentation est dense, de nombreux sous-chapitres comme le chapitre 1 ou 3 sont numérotés simplement 1.1 à 1.6 et 3.1 à 3.9. Mais le chapitre 4, par exemple, contient 5 sous-chapitres et l'on arrive à la numérotation 4.6.3 pour la rubrique 'textes écrits' dans la rubrique 'genre et type de texte'. Le Cadre se termine par 4 annexes (A,B,C, D) d'une dizaine de pages chacune présentant des exemples d'élaboration de descripteurs de compétences, échelles de démonstration, les échelles de DIALANG (logiciel d'évaluation, les spécifications de ALTE¹¹.

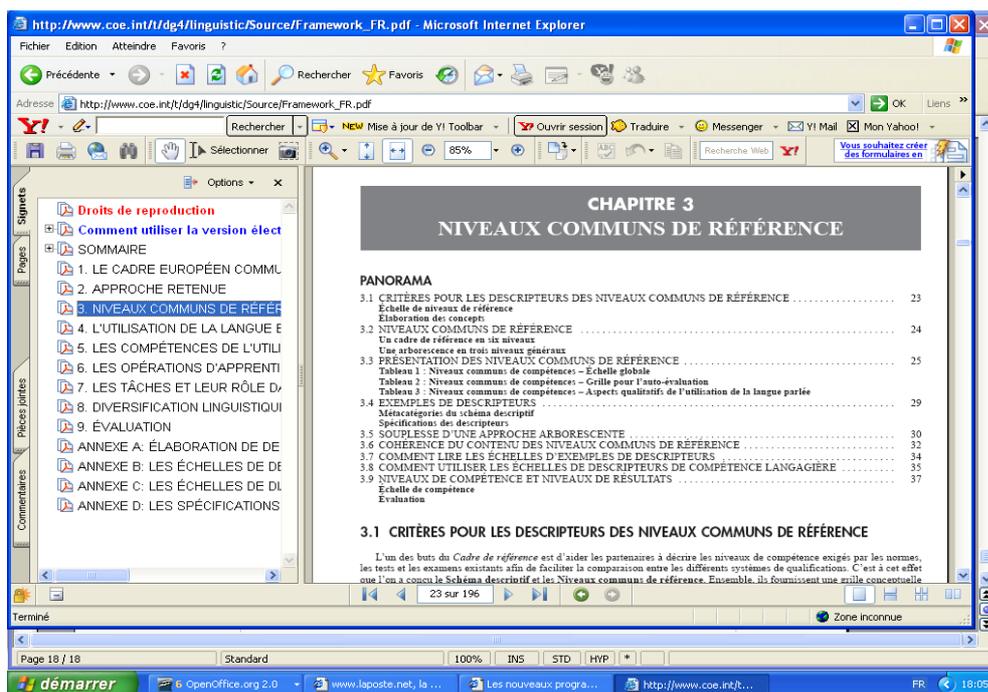
L'autre est une version interactive (également au format pdf) dans le sens où le lecteur a la possibilité de naviguer aisément d'un endroit à l'autre du texte au moyen de liens hypertextes¹². Cette version permet en effet d'accéder rapidement au détail du contenu des 9 chapitres et annexes depuis les chapitres listés sur la partie gauche de l'écran, le sommaire de chacun de ces chapitres est lui même « cliquable ». Dans un paragraphe intitulé « Comment utiliser la version électronique », on nous explique la présence des signets sur le côté gauche. Toutefois, on ne trouve pas dans le corps du texte d'autres hyper liens permettant de naviguer à travers les concepts, les notions, les chapitres et de plus, la navigation dans les signets est inutile puisque les commentaires et pièces jointes sont vides.

9 Portfolio Européen des Langues

10 <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

11 Association of Language Teachers in Europe

12 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf



C'est *Acrobat Reader*® (Adobe)¹³ qui permet l'ouverture de ces deux documents. Le lecteur dispose de toutes les fonctionnalités de ce logiciel pour l'aider dans le repérage des informations auxquelles il désire avoir accès. En effet, dans l'une ou l'autre de ces versions numérisées, le logiciel *Acrobat Reader*® propose par exemple une recherche dans le contenu des pages de tout le document, le lecteur accède ainsi très rapidement à la notion voulue. Exemple pour la requête « compétence » : 543 occurrences, classées par ordre d'apparition dans les pages. Une autre façon d'atteindre facilement une information consiste à taper le numéro de la page souhaitée dans le bas de l'écran.

c) Versions html

Plusieurs sites académiques se proposent d'expliquer ce qu'est le CECR. Entre autres, le site de l'anglais de l'académie de Paris¹⁴ La page d'accueil nous annonce que « Cette introduction est le texte de la présentation du Cadre, faite par les inspecteurs d'anglais dans l'Académie de Paris, les 11 et 12 avril 2005 »

Signalé par Laurence Bernard dans un mail du 13 avril 2006 à la liste de diffusion inter langues de l'académie d'Orléans-Tours, l'académie de La Martinique met à disposition des enseignants internautes une version cliquable du CECR accompagnée de multiples liens renvoyant à des exemples d'actions réalisées pour l'application de l'outil¹⁵.

¹³ Dernière version 7.07 de ce logiciel libre disponible sur le site officiel d'Adobe

¹⁴<http://lve.scola.ac-paris.fr/anglais/cecr.php>.

¹⁵ http://cms.ac-martinique.fr/anglais/file/cecr_texte.php

2.2 Comment l'information est rendue facilement accessible grâce aux TIC

a) Le site pédagogique de l'Education Nationale Eduscol

Les TIC permettent à l'Education Nationale de diffuser l'information au sujet de l'utilisation du cadre dans les établissements scolaires, par le biais de son site pédagogique Eduscol, elle est présentée ainsi :

Conformément aux dispositions du décret 2005-1011 du 22 août 2005, la progression de l'apprentissage scolaire des langues vivantes sera mesurée à l'aune de l'échelle des niveaux communs de référence fournie par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

Les objectifs à atteindre ont été définis grâce à cette échelle de la façon suivante :

- A1 à la fin de l'école primaire
- B1 à la fin de la scolarité obligatoire,
- B2 à la fin des études secondaires, dans la voie générale ou professionnelle.

Ces objectifs ont été retenus dans la loi organique aux lois de finance (LOLF) comme critères d'évaluation du système éducatif dans le domaine de l'enseignement des langues.

Selon le site, un effort de formation est mis en place par le ministère afin d'informer les enseignants au sujet des nouvelles implications qu'introduisent la mise en œuvre du CECR (« L'apprentissage des langues sera désormais abordé à travers l'accomplissement d'actions », « Afin de favoriser la pratique en classe, notamment la pratique orale, un effort sera entrepris pour que les groupes d'élèves de langues étrangères n'excèdent pas 20 élèves »...) un agenda des différents regroupement est donné en fin de page :

Afin de permettre aux enseignants de se familiariser avec cette nouvelle approche, des actions de formation sont mises en place :

- A l'échelon national tout d'abord, grâce à l'inscription de ce plan de rénovation au Programme national de Pilotage de la formation continue des enseignants à travers des actions de formation destinées à un public de formateurs :
 - un séminaire national à Paris les 8 et 9 novembre 2005
- 3 séminaires inter-académiques (10 académies par séminaire) :
 - les 27 et 28 mars 2006 à Bordeaux,
 - les 5 et 6 avril 2006 à Paris,
 - les 10 et 11 avril 2006 à Lyon.

A l'échelon académique, des stages destinés aux enseignants seront progressivement mis en place.

Avec l'utilisation du CECR dans notre enseignement, il faudrait par conséquent nous préparer à réorganiser les heures de cours indépendamment du groupe classe, la formation de ces groupes reposerait sur un niveau de compétence équilibrée entre les élèves, dans l'idéal les élèves devraient être souvent en mesure de passer d'un groupe à l'autre selon leurs progrès.

En ce qui concerne l'évaluation, elle devrait aussi être modifiée dans les prochaines années :

La direction de l'Enseignement scolaire, en lien avec les autres directions concernées (notamment la direction de la technologie), prépare la mise au point d'outils d'évaluation qui seront mis en ligne sur le site ÉduSCOL. Par ailleurs, les sites académiques pourront fort utilement favoriser la mise en commun et le partage des pratiques mises au point par les équipes enseignantes.

Il semble que la diffusion et la mise en application du Cadre Européen bénéficient d'un contexte favorable largement facilité par l'Internet. Nous avons déjà parlé par exemple des versions numérisées répertoriées par tous les moteurs de recherche en commençant par « Google ».

En tant que professeur, nous pouvons par ailleurs nous tenir au courant des multiples expérimentations menées en France par le biais de nos listes de diffusion professionnelles. Nous avons signalé la liste « Interlangues » mais sur celle des professeurs d'espagnol dont le webmestre est David Cottrel, les fils de discussion de nombreux messages montrent que les professeurs s'interrogent, s'inquiètent, demandent des explications. Grâce à des questions directes, nous obtenons de nos collègues les références d'un BO, d'un livre, d'une expérience traitant du sujet.

2.3 Une version Cd Rom pour réorganiser les contenus.

Nous avons constaté tous les jours en lisant les posts des enseignants inscrits sur la liste de diffusion « Interlangue » d'Orléans-Tours que les professeurs ont besoin d'avoir à disposition un outil pratique qui les aiderait à composer eux-mêmes les « menus » de leurs contenus de cours et de leurs évaluations. Beaucoup ont chaleureusement remercié l'enseignante de La Martinique pour le remarquable travail de compilation des items du CECR qu'elle a réalisé. Des collègues ont laissé à disposition des autres des grilles et fiches diverses pour s'entraider dans le repérage des objectifs d'enseignement à mettre en œuvre.

Depuis la publication du dernier BO pour l'organisation des programmes de Langue Vivante nous savons que nous aurons à nous servir du CECR dans notre enseignement. Or, il ressort qu'à l'heure actuelle, comme le montre notre enquête auprès d'enseignants de Bordeaux et notre enquête en ligne, que les enseignants connaissent peu ou mal cet outil. C'est pour cette raison que nous pensons qu'un Cd Rom réorganisant l'information essentielle contenue dans le CECR pourrait être utile aux professeurs ; il pourrait également servir aux formateurs ou aux intervenants désignés pour conduire des stages PAF ou des stages d'équipe afin d'illustrer leur exposé d'information sur le Cadre.

DEUXIEME PARTIE

1.- Activités mises en place pour justifier la réalisation du Cd Rom

1.1 Sondages sur la compréhension et l'utilisation du Cadre Européen (cf. annexe 5 et 6)

Nous avons voulu vérifier certaines intuitions que nous avons quant à la connaissance, l'utilisation et la mise en place du Cadre Européen par les collègues d'espagnol du lycée. Au début de l'année scolaire 2005-2006, lors du conseil d'enseignement des professeurs d'espagnol du lycée, avait été évoquée l'idée d'un socle commun minimum de connaissances linguistiques à faire acquérir et à évaluer en fin d'année aux élèves de nos douze classes de seconde. Ayant entendu parler du Cadre Européen nous avons proposé aux collègues d'utiliser cet outil comme base d'évaluation. Deux des collègues présentes n'ont pas souhaité utiliser le cadre et n'ont pas désiré entendre les arguments qui auraient permis de justifier notre proposition. Une des collègues a, à la suite de la réunion, cherché à faire l'inventaire des faits de langue que l'équipe aurait pu retenir pour l'évaluation finale évoquée. Il était possible de le réaliser en s'appuyant sur ce que proposent les derniers programmes pour l'enseignement de l'espagnol. Finalement, nous ne sommes pas arrivées à nous mettre d'accord sur les contenus d'évaluation ; par conséquent, devant l'impossibilité de travailler ensemble sur ce projet d'évaluation commune, il a été abandonné.

Ainsi, au début de cette année scolaire, nous avons été surprise par le rejet dont faisait l'objet le CECR. L'enquête diffusée auprès de nos collègues de LVE à la fin de cette même année scolaire nous permet d'élargir la perspective et de faire un bilan sur le rejet ou l'acceptation des propositions de l'ouvrage.

Avant d'établir ce bilan grâce à notre enquête, il serait peut-être intéressant de rappeler ce qui fait la particularité de la didactique de l'espagnol, et permettrait de comprendre un peu mieux ce qui peut provoquer une éventuelle méfiance de la part des collègues d'espagnol pour le CECR, outil issu des travaux du conseil de l'Europe. Comme le précise en mars 1999 Ch. PUREN dans la première partie des *Actes des « Journées angevines » sur la didactique de l'espagnol*, la démarche didactique du professeur d'espagnol va du texte à la proposition d'activités pédagogiques :

En espagnol, la logique qui prévaut le plus souvent dans les choix d'activités que font les enseignants est celle du document. Plus il est authentique, plus il est de qualité, plus le projet de l'enseignant gagne en validité. Dans la tradition didactique hispanique, le choix du support d'enseignement constitue un enjeu essentiel. Si le document est « bon », le reste est censé aller de soi.

Les documents sont le plus souvent choisis en espagnol en fonction des contenus thématiques et linguistiques, c'est ce type de choix qu'induisent les instructions officielles en vigueur. Les instructions insistent également sur l'importance de l'authenticité des documents choisis. Cette insistance constitue un principe de légitimité pour la démarche didactique retenue : toutes les activités prévues sur ce type de document sont bonnes a priori puisque le document est authentique. Dans ce contexte, la typologie des activités tend à être unique : travail sur les quatre habiletés, lexique, grammaire normative, phonétique, approche culturelle. D'autre part, cette typologie est mise en oeuvre sur un support unique. Cette forme d'intégration didactique, qui s'est généralisée dans toutes les classes de langue de second cycle, compte tenu des exigences liées au baccalauréat, commence dès le collège en didactique scolaire de l'espagnol. En outre, la séquence de travail commence obligatoirement par de la compréhension orale, pour se conclure par de la production écrite. En classe, le commentaire du document associe le plus souvent compréhension de l'écrit et expression orale. De manière paradoxale, l'authenticité revendiquée des documents peut être ce qui occulte le caractère inauthentique des activités mises en oeuvre (communication exclusivement scolaire sur le document authentique de base). (p.31)

Dès mars 1999, cet enseignant-chercheur, qui connaissait la publication du conseil de l'Europe, proposait « d'inverser la logique », d'organiser la séquence pédagogique non plus à partir du document mais à partir de la tâche envisagée ce qui permet, d'après lui, de mieux réfléchir sur le dispositif à mettre en place, sur le travail effectif à faire faire aux élèves.

On peut noter que la notion de « tâche communicative » est très sous-estimée en espagnol, en commentaire de document, puisque la communication n'est qu'un moyen dans ce cadre de travail, elle lui est asservie. « Communiquer » autour d'un texte n'est que ce qui permet de faire un commentaire collectif oral. La communication en elle-même (communiquer quoi, à qui, dans quel but) n'est pas envisagée dans le dispositif classique de l'enseignant d'espagnol. (p. 31)

Nous nous permettrons d'apporter notre point de vue sur cet état des lieux.

D'une part, d'après nous, c'est surtout lorsqu'il enseigne en classe de Terminale (où l'examen consiste en une présentation de liste de textes) que le professeur d'espagnol axe sa démarche pédagogique à partir d'un texte choisi selon les différents critères évoqués par Ch. PUREN plus haut. En revanche à d'autres niveaux ou dans des classes d'examen où l'épreuve est à l'écrit, il nous semble qu'en amont de notre travail de réflexion à l'élaboration d'une séquence pédagogique se trouve plutôt l'axe « thématique » et plus particulièrement celui de la civilisation des groupes humains parlant espagnol sur la planète. Ce qui nous conduit à organiser une séquence autour de thèmes comme par exemple (pour en prendre quelques uns parmi beaucoup d'autres) celui du travail des enfants au Pérou, des enfants des disparus de la dictature en Argentine, les femmes battues en Espagne etc., thèmes que l'on retrouve parfois aussi bien au collège qu'au lycée. Le texte choisi l'est en fonction de son pouvoir estimé de déclencher la parole des élèves. Même si l'on peut considérer que vouloir « déclencher la parole des élèves » au sujet de thèmes aussi dramatiques peut être contestable, ils sont assez courants. Les exemples que nous fournissons ne sont pas fictifs, il suffit de consulter les manuels scolaires ou les archives de la liste de diffusion des professeurs d'espagnol pour le vérifier.

D'autre part, même si les observations que faisait Ch. PUREN en 1999 sont encore tout à fait appropriées en ce qui concerne la pratique de classe, l'évolution de la didactique des langues ces dernières années a influencé aussi celle de notre matière. La lecture de manuels scolaires récents montre que l'entrée par la tâche est aussi effectivement possible dans notre matière. Les auteurs de *Cuenta conmigo*¹⁶, pour la classe de première déclarent dans leur présentation du déroulement d'une unité qu'après la phase d'observation et/ou d'écoute des documents, les élèves ont à travailler en équipe :

Des tâches à réaliser en atelier pour entraîner les élèves aux cinq compétences langagières du Cadre Européen Commun de Référence.

Après avoir lu quelques lignes sur les principes affichés par le Cadre Européen, les collègues d'espagnol craignent peut-être de perdre la dimension « commentaire de texte », et surtout l'entrée par la civilisation qui fait la spécificité de notre enseignement.

a) Lieux de distribution de l'enquête et public visé

Nous avons élaboré un questionnaire afin de vérifier l'hypothèse de départ selon laquelle le CECR, est peut-être mal connu et relativement mal accepté par les collègues. Il figure pourtant en ces termes dans le dernier bulletin officiel (8 juin 2006, annexe 2) :

16 *Cuenta Conmigo*, classe de Première, Editions Hatier, 2006, sous la direction de Ch ; Brion.

Le titre premier du décret consacre l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour l'enseignement des langues dans les écoles et établissements secondaires publics et privés sous contrat. Les objectifs du cadre européen concernent tous les aspects de la communication langagière, l'oral comme l'écrit, sans omettre les contenus culturels qui doivent constituer l'entrée privilégiée dans les apprentissages ; une priorité doit cependant être assignée à l'oral (compréhension, expression, interaction) dès l'école primaire et le collège. [c'est nous qui soulignons]

Nous avons déposé le questionnaire dans les vingt et un casiers de professeurs de langue du lycée où nous enseignons. Nous avons voulu étendre notre champ d'action en le déposant dans d'autres lycées et collèges de la CUB. C'est ainsi que pour la réalisation de ce travail universitaire, nous n'avons pas réussi à obtenir l'autorisation de l'administration d'un grand lycée de Bordeaux situé à côté de la gare. Dans un autre grand lycée où est enseigné un nombre important de langues étrangères, nous avons pu obtenir l'aimable coopération de la secrétaire du Proviseur mais nous n'avons recueilli que deux enquêtes sur la trentaine distribuée dans les casiers des professeurs de langue. En ce qui concerne deux autres lycées, des collègues et amis ont déposé les enquêtes pour nous dans le casier des enseignants. Nous avons obtenu très peu de réponses. En insistant auprès de nos propres collègues, nous avons réussi à recueillir la moitié des questionnaires distribués. Dans les autres lycées, environ moins d'un tiers. Pour le collège, nous avons obtenu quelques réponses d'un collègue de la CUB grâce à un ami, enfin, nous avons déposé les documents dans un collège proche du Jardin Public, sur 12 enquêtes 3 seulement ont été retournées dans le casier du CDI. Le documentaliste, auquel nous avons demandé de réceptionner les enquêtes, s'est obligeamment acquitté de la tâche en rappelant à ses collègues de remplir le feuillet. Il nous a ensuite rapporté au cours de notre rencontre la remarque suivante d'un professeur : « Nous ne connaissons pas ce Cadre Européen ». Notre enquête comportait une question concernant cette éventualité dont nous aurions souhaité évaluer la proportion dans les six établissements concernés (quatre lycées et deux collèges) ; or, nous n'avons reçu qu'un questionnaire où était cochée la réponse « non » à la question « Connaissez vous le Cadre Européen ? ». Nous ne savons pas si nous pouvons en conclure que le nombre relativement peu élevé de questionnaires recueillis est dû, en partie, à un manque de connaissance du CECR de la part des professeurs.

Pour compléter ces observations au sujet des endroits où ont été distribuées les enquêtes et des personnes à qui elles l'ont été, nous soulignerons que nous n'avons pas souhaité les diffuser ailleurs qu'à Bordeaux. D'une part, à cause du manque de temps pour trouver des collègues volontaires pour la distribuer dans d'autres villes, d'autre part, dans un souci de cohérence : sur quels critères aurions-nous sélectionné les villes de France où les distribuer ? Nous nous sommes par conséquent limitée à la ville où nous enseignons.

b) Le sondage en ligne

L'enquête réalisée sur papier était nécessaire parce que nous voulions sonder la popularité du CECR parmi des professeurs qui n'utilisent pas forcément l'outil informatique. Nous sommes parvenue également à la diffuser électroniquement. Le public visé dans ce cas n'est pas catégorisé en fonction de la région ou la localité où il habite mais en fonction du simple fait que l'enseignant utilise l'outil informatique et Internet quotidiennement et a reçu le mail que nous leur destinions par l'intermédiaire des listes de diffusion des professeurs de langue. Nous souhaitons de cette manière vérifier notre deuxième hypothèse, celle qui consiste à dire que ce sont les professeurs qui utilisent l'outil informatique qui connaissent le mieux le Cadre Européen. Cette hypothèse est certes difficilement vérifiable dans la mesure où nous n'avons eu qu'un seul retour de questionnaire de professeur répondant « non » à la question sur leur connaissance du Cadre (il n'utilise pas l'informatique). Ainsi nous ignorons, quand ils ne le connaissent pas, s'ils utilisent ou pas l'outil informatique ni si les deux pratiques (CECR et outil informatique) sont corrélées. En fait, au vu de quelques enquêtes, elles n'ont pas l'air liées car on peut avoir lu ou parcouru le CECR et ne pas utiliser l'outil informatique et *vice-versa*.

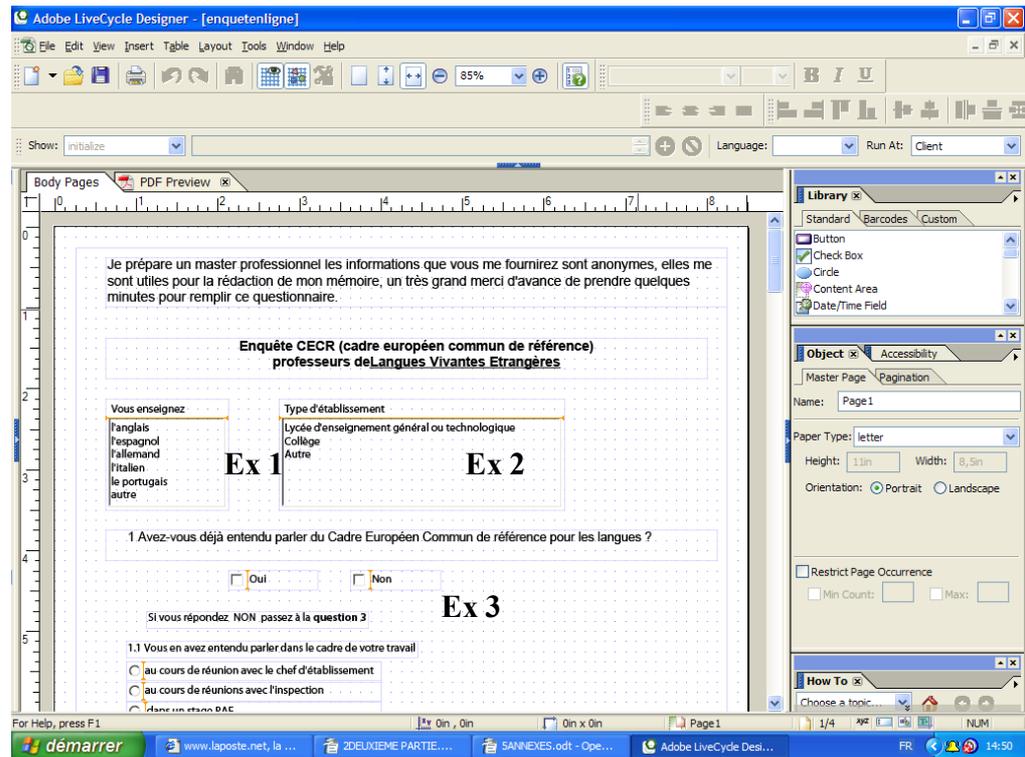
Il aurait peut-être été possible, par exemple, faire héberger l'enquête par la liste de diffusion des professeurs d'espagnol : « yahoo groupes » ou par celle d'« interlangue ». Finalement, grâce aux conseils avisés de notre frère, nous avons finalement choisi d'éditer un formulaire en langage php et de le mettre en ligne sur notre site personnel¹⁷ pour l'instant uniquement consacré à cette enquête. Il pourra peut-être par la suite être utilisé dans notre pratique professionnelle car il permet aussi la création d'une liste de diffusion ou d'un blog.

► Edition du formulaire

Pour éditer le formulaire nous avons utilisé la version d'évaluation téléchargeable en anglais de l'entreprise Adobe, *LiveCycle Designer* qui permet de présenter un questionnaire ayant le même aspect que sa version sur papier. Pour l'élaborer il suffit, comme l'explique l'animation commerciale « flash » du site¹⁸ (cf. « Visite guidée du produit ») d'ouvrir un document, de glisser déposer les items présent sur le volet gauche sur la page blanche qui occupe la partie de droite.

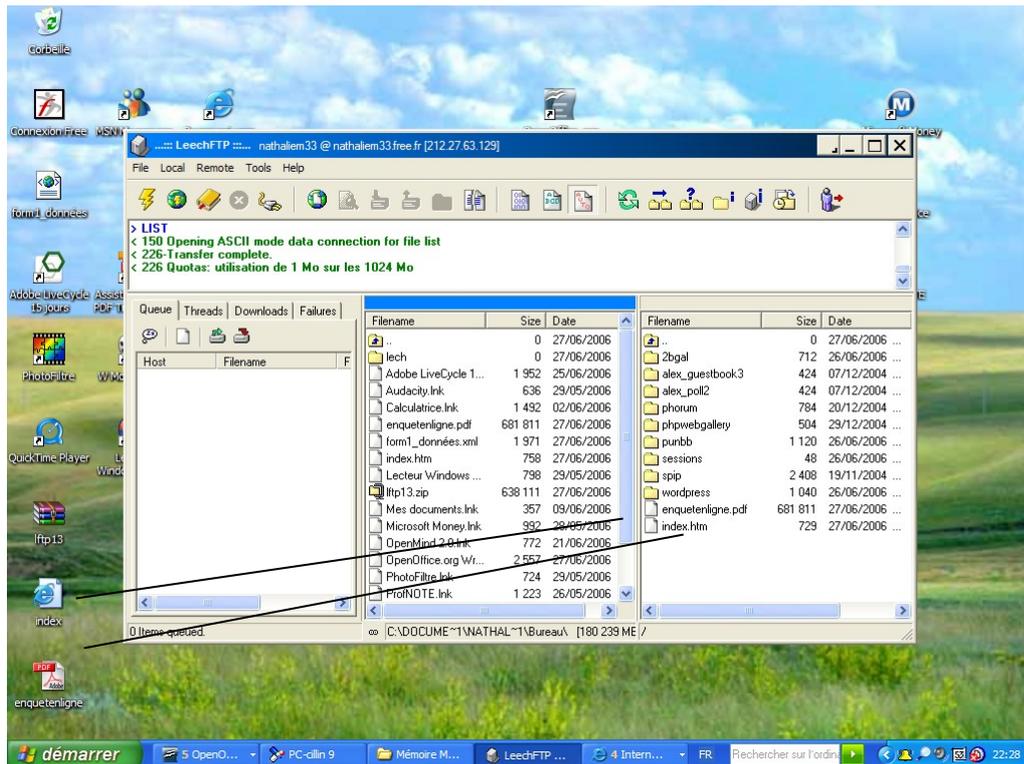
17 <http://nathaliem33.free.fr>

18 <http://www.adobe.com/fr/products/server/adobedesigner/index.html>



Comme dans l'enquête « papier », nous avons d'abord expliqué l'utilisation qui serait faite des données ; puis nous avons utilisé les items « standard » pour concevoir l'enquête : insertion d'une « list box » (exemple 1), des « check box » ou des « radio buttons » (exemple 2, 3). La commande « insert / new body page » permet d'insérer de nouvelles pages à l'enquête. À la fin de la quatrième page, nous avons placé le bouton « submit » qui se trouve toujours dans la partie droite de l'écran, nous avons tapé notre adresse e-mail dans la ligne de propriétés prévues à cet effet et enfin en repositionnant le curseur sur le bouton nous avons pu changer le libellé en anglais pour un libellé en français « Envoi des données par mail ». Il suffit de cliquer sur l'onglet « PDF preview » pour obtenir une vue du document tel qu'il apparaîtra lorsqu'il sera mis en ligne. Afin que l'utilisateur puisse sélectionner plusieurs entrées dans les boîtes (check box), nous lui avons précisé, en ajoutant un paragraphe « text », de maintenir la touche « ctrl » appuyée en même temps que le bouton gauche de la souris afin d'opérer plusieurs sélections.

Pendant ce temps, notre site personnel était activé. Nous avons utilisé un petit utilitaire *LeechFTP* afin de mettre en place une page d'accueil d'aspect très rudimentaire, mis au point avec le logiciel *Frontpage* et contenant un lien vers le fichier PDF. Pour mettre l'enquête en ligne, il suffit de glisser et de déposer les fichiers présents par exemple sur le bureau (voir en bas à gauche de la capture d'écran figurant ci-dessous) dans la partie droite de la fenêtre de l'utilitaire pour envoyer les fichiers *Index.html* et *enquetenligne.pdf* de notre disque dur client sur le serveur de Free.



Nous avons ensuite fait transmettre à des listes de diffusion de professeurs d'espagnol, d'allemand, d'anglais et d'italien un mail sollicitant les enseignants pour qu'ils se rendent sur le site afin de remplir le questionnaire.

Le problème a été d'arriver à gérer les réponses renvoyées automatiquement par mail par nos collègues : les données sont stockées dans un fichier html attaché à ce mail. Nous avons de nouveau choisi la solution d'un logiciel d'évaluation, dans ce cas *Adobe® Acrobat® 7.0 professional*. En effet, comme il est expliqué dans le corps du message renvoyé par les sondés de façon automatique :

Le destinataire de ce fichier de données doit l'enregistrer sur son disque dur sous un nom unique. Adobe Acrobat Professional 7 ou version ultérieure le réimporte dans le formulaire vierge ou crée une feuille de calcul à partir de plusieurs fichiers de données.

Au fur et à mesure que les enseignants nous les envoyaient dans notre boîte électronique, nous avons donc enregistré ces fichiers sur notre disque dur avec le même nom : *enquetenligne_1*, *enquetenligne_2*, *enquetenligne_3*, et ainsi de suite. Au bout de 3 jours, nous avons rassemblé 55 fichiers html, nous avons ensuite réimporté les données sous forme de feuille de calcul, nous avons récupéré 85 formulaires en tout.

► Traitement des données :

Un utilisateur chevronné peut réaliser des formules permettant de compter automatiquement les résultats dans une feuille de calcul Excel. Un logiciel

d'adobe le fait également automatiquement. Nous avons dû faire réaliser ces formules pour obtenir un premier « dépouillage ».

c) Remarques sur les éléments sondés des enquêtes.

Nous avons classé les questions en fonction du niveau d'enseignement des professeurs sondés (collège, lycée). Nous avons gardé une distinction entre les différentes langues pour évaluer la connaissance ou pas du CECR par les professeurs ainsi que pour évaluer celle de leur connaissance du Portfolio et de leur utilisation de l'outil informatique. Nous avons voulu en premier lieu savoir d'où leur était parvenue l'information sur le CECR : du milieu du travail ou d'un milieu extérieur à lui ? En second lieu, nous avons essayé d'estimer leur façon d'apprécier les différents aspects de l'outil (le travail par tâches, les descripteurs d'objectifs d'évaluation), c'est à dire ses qualités et ses défauts attendus. En dernier lieu, les personnes sont interrogées sur la pertinence du support à utiliser afin de rendre plus accessible le Cadre Européen : un support traditionnel imprimé ou une version sous forme de Cd Rom ?

Nous avons rédigé l'enquête de façon à ce que les personnes sondées n'aient que des cases à cocher, (tout en leur laissant la possibilité de compléter par une rubrique « autre »), de sorte qu'elles puissent remplir le questionnaire rapidement. C'est pour cette raison également que nous avons choisi de réunir toutes les questions sur une seule page au risque de distribuer un document d'aspect touffu. Nous avons pensé que la présentation sur deux pages n'engagerait pas les professeurs à répondre par peur de perdre trop de temps. Pour ce qui est du formulaire mis en ligne, nous avons apporté quelques modifications infimes par rapport à la version papier, par exemple dans le libellé de l'explication du sondage. Nous avons par ailleurs enlevé les demandes de précisions au sujet du type de pratique de l'informatique pour la préparation des cours ou dans les classes car ce n'est pas une précision importante pour cette enquête sur le CECR. Nous avons par contre ajouté quelques éléments non sondés dans la version papier : connaissance du CECR par le BO ou par un stage syndical.

d) Analyse des résultats des enquêtes

► Enquête distribuée

Parmi les 34 enquêtes recueillies 27 proviennent de professeurs de lycée (13 professeurs d'anglais, 3 d'allemand, 6 d'espagnol, 3 d'italien, 1 de portugais, 1 de russe), 7 proviennent de professeurs de collège.

Un seul professeur de lycée disait ne jamais avoir entendu parler du CECR ; parmi tous ceux qui le connaissent 7 ne l'avaient ni lu ni parcouru alors que 3 professeurs ont annoté au crayon l'avoir « mal » ou « peu » parcouru ; autrement dit, un peu plus d'un tiers des professeurs sondés ne connaissent pas ou connaissent mal le Cadre Européen. Pour le lycée, 38,5 % des professeurs d'anglais, déclarait l'avoir **lu**, tandis que 2 professeurs d'allemand et d'italien sur 3 et 5 professeurs d'espagnol sur 6, l'avaient simplement **parcouru**. Ils

avaient appris l'existence du CECR au cours de réunions avec leur inspecteur pédagogique pour la plupart (48,1 %) ; d'autres s'étaient inscrits volontairement à un stage du plan académique de formation (PAF) pour en savoir plus (18,5%). Certains collègues d'allemand avaient reçu une formation au Goethe Institut ou avaient lu des articles publiés dans des revues professionnelles spécialisées comme l'ADEAF pour ces professeurs d'allemand, New Standpoint pour les professeurs d'anglais. Les Bulletins Officiels n'ont pas été mentionnés dans la version papier de l'enquête, nous l'avons ajouté dans la version en ligne puisque nous avons vu dans la première partie de ce travail qu'ils étaient le moyen privilégié de communication et de diffusion des instructions aux professeurs. Nous avons oublié de même la possibilité pour les professeurs de recevoir des informations de la part de leur syndicat. C'est ainsi que deux professeurs ont noté avoir suivi un stage syndical du SNES pour la mise en application du CECR et des groupes de compétence. Comme le constate 26 % des collègues, les manuels scolaires de publication récente, (cette année en particulier) font tous référence au CECR. (manuels cités : *Juntos* pour l'espagnol, *Planet* pour l'allemand). En conséquence, c'est par le biais de ces manuels que les enseignants connaissent et se familiarisent avec le CECR. Nous ajouterons à ce sujet que pour être homologué, il faut savoir qu'un manuel doit recevoir l'approbation de l'inspecteur général de la langue concernée, étant donné que l'incitation à l'application du CECR est relayée par ces inspecteurs, si leurs concepteurs veulent les voir publiés, les nouveaux manuels se doivent d'y faire référence. Dans une moindre proportion, les professeurs de lycée ont reçu une information sur le Cadre Européen au cours de réunions avec le chef d'établissement (3 professeurs) au cours de stages d'équipes organisés par le chef d'établissement (2 professeurs), ou par l'intermédiaire des cours du CNED (un seul). Pour le collège, les 7 collègues avaient entendu parler du CECR, 2 l'avaient lu 5, l'avaient parcouru. C'est aussi grâce à des collègues qu'ils le connaissent ou au cours de réunion avec l'inspection (2), ou bien alors en participant volontairement à des stages PAF (5)

Au chapitre des appréciations apportées au CECR par les professeurs de lycée ou de collège, nous avons essayé d'anticiper aussi bien des remarques positives que des remarques négatives (plusieurs réponses sont données en général). Aucun des professeurs ne trouve le CECR « inutile », bien qu'un professeur d'anglais le juge « inepte »... A ce propos, je n'ai pas pu retenir sa fiche pour mon étude car les remarques au sujet par exemple de l'auto évaluation étaient désobligeantes « pourquoi ne pas laisser les élèves s'évaluer eux-mêmes au bac ? ». Je ne sais pas si cet accès d'animosité était induit par le CECR lui même ou dû au contexte de la fin de l'année où la « fatigue professionnelle » se fait particulièrement ressentir. Il ressort des enquêtes recueillies que les enseignants considèrent le CECR « utilitariste » à 11,7 % ou qu'il ne prend pas en compte la dimension culturelle de l'enseignement des langues : 14,7 %) ; beaucoup sont en train de s'adapter (26,4%) ou déjà adaptés (20,5%). Ce qui ressort de ces enquêtes c'est qu'une grande proportion d'enseignants trouvent le CECR « non adapté au système » ou « trop compliqué à mettre en place » : 29,4 %. les commentaires ajoutés à ce propos pour justifier les réponses sont que les

effectifs en classe sont trop nombreux. Un professeur ajoute à la main que le rapport entre le bénéfice et l'organisation lui paraît disproportionné.

Dans ce sondage, la distinction opérée entre les cinq compétences à acquérir a été pertinente dans le sens où les réponses des professeurs ont été distinctes suivant qu'ils évaluaient l'une ou l'autre. En général, plusieurs réponses étaient cochées et celle qui l'a été le plus, à 44,1%, a été la qualité « bien ciblés » pour les descripteurs concernant la compétence de lecture, d'écoute et d'écriture. Ces descripteurs ne sont bien ciblés que pour 32,3% des professeurs sondés pour définir des objectifs ou évaluer l'expression orale (Parler en interaction et Parler en continu). La critique qui est le plus souvent faite est celle d'être compliqués à mettre en oeuvre : 20,4 % des enseignants, pour l'activité ou l'évaluation de l'écoute. Cette critique monte à 29,4 % pour l'activité ou l'évaluation de l'expression orale.

La moitié des professeurs ne connaît pas le Portfolio (contre un seul collègue déclarant ne pas connaître le CECR), qui est l'outil annexe du Cadre Européen pour l'auto évaluation des apprenants/utilisateurs d'une langue étrangère. Ils ne considèrent pas son usage comme une perte de temps (1 seule réponse cochée). Néanmoins, 23,5 % des sondés reconnaissent une fois encore qu'il est compliqué à mettre en oeuvre. Certains ajoutent « à cause des effectifs » ou précisent qu'il serait un bon outil « pour les élèves motivés », d'autres le déclarent intéressant « comme outil consultatif » ou de complément, ou bien pour son aspect « curriculum personnel pour les langues ».

Les professeurs sondés utilisent l'outil informatique pour presque 60 % d'entre eux.

Pour terminer au sujet des enquêtes déposées dans les casiers des enseignants, tous ont déclaré vouloir mieux connaître le CECR, peut-être par obligation professionnelle comme l'a précisé quelqu'un sur l'un des formulaires (cf. la circulaire déjà citée, parue le 31 mai 2006, publiée dans le BO du 8 juin). Ils déclarent à 38,2 % vouloir se procurer une version condensée imprimée. 11,7% seulement se lancerait dans une lecture de l'ouvrage complet et 17,6% souhaiterait consulter une version sous forme de Cd Rom.

► Enquête diffusée en ligne

En transmettant l'adresse de l'enquête sur Internet j'ai obtenu en 36 heures autant de réponses qu'en 15 jours dans les casiers... Nous avons fait remarquer aux enseignants que le questionnaire était anonyme, or une personne m'a indiqué que cet anonymat était relatif puisque les sondés envoyaient une réponse à travers leur boîte électronique contenant leur nom la plupart du temps. Mais, comme le soulignait ensuite cette personne : « J'oubliais qu'avec un compte de type hotmail, qui était une option proposée pour t'envoyer la réponse, les réponses garderont l'anonymat (relatif, peut-être) à condition que le compte hotmail ne divulgue pas de renseignements perso, ce qui est le cas avec le mien ... que je n'ai pas utilisé. » Par ailleurs, il a été impossible à

plusieurs de répondre à l'enquête en ligne car un message d'erreur apparaissait : « fichier endommagé », le professeur qui nous a contactée pensait qu'il s'agissait peut-être d'un problème avec son « Mac ». Le fichier n'était sans doute pas lisible par des versions plus ou moins anciennes d'*Acrobat*. Dans le corps du mail qu'ils ont renvoyé avec leurs données, les enseignants ayant répondu à l'enquête en ligne ont fait d'autres remarques à propos de l'aspect technique du sondage. Par exemple, nous avons oublié de laisser un cadre « libre expression » afin que ces remarques puissent être ajoutées. Un professeur disait ne pas avoir pu remplir le questionnaire car nous avons oublié que des enseignants pouvaient être à la fois en collège et en lycée, et il leur était impossible de valider les deux réponses à la fois. D'autres ont déclaré ne pas encore pouvoir donner d'opinion sur le CECR et nous n'avions pas prévu l'éventualité : « sans opinion » dans le sondage. Un enseignant a utilisé le courrier électronique pour nous faire observer qu'il était « trop tôt pour se faire une opinion ». Une autre enseignante au Lycée Français de Valence (Espagne) déclare « Je trouve votre enquête ciblée sur le négatif et non sur le positif, elle aurait dû être plus neutre en tout cas. Pas assez de moyens pour moduler la réponse ». Je lui ai proposé de me suggérer des qualificatifs positifs à utiliser au sujet du CECR, elle m'a signalé :

Je trouve que certains descripteurs sont difficilement adaptables à notre enseignement actuel mais ils nous invitent à renouveler notre enseignement en étant plus proches des besoins réels de communication. Le CECRL nous invite à faire participer nos élèves à l'enseignement qu'ils reçoivent, (auto évaluation) j'ai beaucoup apprécié le côté non impératif du CECRL. Certaines questions qui y sont posées nous donnent des idées. (Margarida Da Silva)

Il me semble que c'est en effet un résumé congruent des aspects positifs de ce que peut apporter le Cadre dans notre pratique d'enseignement : être plus proches des besoins actuels de communication et faire participer les élèves à leur enseignement. Reste à traduire pédagogiquement les nombreuses pistes de réflexions offertes.

Même s'il n'y avait pas de cadre prévu dans le sondage pour les observations, beaucoup de professeurs ont utilisé le courrier automatique qui s'affichait dans la fenêtre pour les faire. Une enseignante considère ainsi que les items des descripteurs du CECR sont soit « beaucoup trop vagues » soit contiennent « beaucoup trop de choses en même temps. Ce qui manque, c'est un listing détaillé –voire très détaillé– des différents objectifs »... à nous de les compléter, améliorer, adapter comme nous y incitent les auteurs du cadre.

► Analyse de l'enquête en ligne

A partir des 85 fichiers xml, un fichier *Excel* a été obtenu et des formules ont permis de trouver que presque la moitié des 85 professeurs ayant répondu à l'enquête enseigne en lycée d'enseignement général ou technologique, 35% en collège, 7% à un autre niveau (9 % n'a rien répondu). Ce sont des professeurs d'anglais (32%) et d'allemand (31%) qui ont pris la peine de donner leur opinion sur le CECR pour ce travail universitaire ainsi que 18% de professeurs

d'italien et seulement 14% d'espagnol ; 6% n'avaient rien répondu à cette question. Tous les professeurs ayant rempli le questionnaire en ligne avaient entendu parler du CECR. Nous avons ajouté la possibilité de cocher la réponse « dans les BO » pour la question concernant le moyen par lequel les enseignants avaient connu le Cadre Européen : c'est ainsi qu'ils sont informés à 48% ; ils sont ensuite informés au cours de réunion avec l'inspection : 46% a coché cette possibilité alors que l'enquête déposée dans les casiers n'avait obtenu que deux réponses pour cette possibilité. 12% des professeurs s'inscrivent volontairement à un stage PAF pour en savoir plus sur le Cadre Européen, ce qui représente à peu près la même proportion que les réponses de l'enquête papier (14%). Un cinquième des professeurs en a entendu parler dans la salle des professeurs. (Plusieurs réponses étaient possibles). Les professeurs ayant répondu en ligne ont été plus nombreux, ainsi, nous avons obtenu plus de réponses libres que dans les enquêtes « papier » pour la question suivante. Lorsqu'il s'agit d'entendre parler du CECR en dehors du travail, ont été cités des médias tels que la radio (Europe 1) ou le journal télé, des éditeurs tels que Didier contribuent à la diffusion des informations sur le CECR. Sur Internet les listes de diffusion des professeurs de chaque langue (e-teach pour l'anglais), cyber-langues, le site de l'APLV, de l'ADEAF pour les enseignants d'allemand, le site du conseil de l'Europe, primelangue (site pour l'enseignement des langues dans le primaire) ainsi que les sites des académies apportent des renseignements divers.

Les contenus du CECR paraissent en général « tout à fait » (44%) ou « un peu » novateurs (40%). Plusieurs réponses étaient possibles pour la question sur l'organisation du travail par « tâches ». Les professeurs voudraient une formation (36 réponses cochées), ils travaillent souvent déjà par tâches (28 réponses) ou sont en train de s'adapter (20 réponses). Comme pour l'enquête distribuée dans les casiers (20,4% des réponses), beaucoup de professeurs (40%) trouvent le CECR « compliqué à mettre en œuvre ». Ce dernier chiffre concerne des enseignants répondant « en connaissance de cause » car le reste de leurs réponses montre qu'ils ont une pratique plus large du CECR que les enseignants ayant répondu par écrit. Ils le trouvent également soit « utilitariste » soit « oublieux de l'aspect culturel » soit « inadapté à notre système (respectivement 14, 12 et 11 réponses.)

La partie concernant l'opinion sur les items du CECR devait être trop longue et trop fastidieuse à remplir, beaucoup d'enquêtes étaient incomplètes, les chiffres sont donc difficiles à analyser. Il ressort des réponses que la qualité du CECR appréciée est celle de « bien cibler les objectifs » : entre 16 et 13 réponses cochées pour l'écrit ou l'oral, mais « compliqué à mettre en œuvre » : entre 20 et 12 réponses cochées. Puisque la réponse « inadapté à notre système » n'est presque jamais choisie (2 à 4 réponses), il nous semble que cela signifie que les professeurs sont d'accord pour utiliser le Cadre Européen, lui reconnaissent des qualités, qu'il est adaptable au système scolaire mais qu'il nous faut les moyens de le mettre en œuvre.

Contrairement à ce que pensent les auteurs de la page d'information sur le Portfolio numérique (expérience MELIA, académie de Bordeaux, cf. notre travail page 47), la plupart des professeurs ne connaissent pas le Portfolio : c'est vrai pour 96% des personnes ayant répondu à l'enquête en ligne. Ceux qui le connaissent considèrent, comme pour le CECR qu'il « cible bien les objectifs mais qu'il est « compliqué à mettre en œuvre ».

Pour apprendre à mieux connaître le CECR, les réponses font apparaître que 16% lirait le Cadre dans son intégralité, 27% voudrait une version condensée « papier », 28% souhaiterait une version Cd Rom. (29% sans réponse).

1.2 Exploration de sites¹⁹ et produits qui proposent des ressources ou applications du Cadre Européen

a) Site du conseil de l'Europe

On n'y trouvera pas seulement, comme nous l'avons signalé dans la première partie de ce travail, le texte intégral (avec et sans hyper liens) du Cadre Commun. On découvrira également une enquête sur l'utilisation du cadre dans l'institution de l'internaute (cf. annexe 7). En introduction au document où figurent les questions, le rédacteur précise que « les résultats de l'enquête seront analysés et résumés dans un rapport qui sera publié ultérieurement sur les sites web de la Division des politiques linguistiques ». Nous avons complété l'enquête et nous l'avons renvoyée par mail dans le corps du courrier en faisant un copier-coller. Le logiciel de traitement de messagerie a considéré notre courrier électronique comme un « spam ». Constatant cela, nous ne savons pas quels utilisateurs du cadre réussiront à renvoyer leurs réponses aux questions ni dans quelle mesure pourront être analysés ces résultats par le Conseil de l'Europe. Sur la page d'accueil du site, nous voyons aussi une liste de onze liens renvoyant à onze versions du CECR déclinées dans différentes langues, de l'anglais à l'espagnol en passant par le japonais, le russe ou le tchèque. Les grilles d'auto évaluation et de niveaux sont également disponibles dans différentes langues lorsque l'on clique sur l'onglet « niveaux ». Sous l'onglet « documentation » sont réunis de nombreux guides, études et rapports d'expérience ou de réunion, par exemple au sujet de la façon dont les examens et certifications peuvent être harmonisés pour que les niveaux soient équivalents d'un pays à l'autre. Un espace « Validation » permet d'accéder directement aux modalités de validation des projets de portfolio. « Portfolio » contient la liste des Portfolios validés ainsi que leurs éditeurs dans les différents pays ; dans la page « événements » sont recensés les conférences et séminaires datés, de plus, quelques rapports sont rendus disponibles.

b) Site pédagogiques de quelques académies

Il serait certainement long et fastidieux de chercher académie par académie, matière par matière les ressources et comptes rendus d'expérience d'application

19 Voir la sitographie pour retrouver les références exactes des sites mentionnés

du CECR disponibles sur le site des différentes académies de France. Par conséquent, nous avons réuni un ensemble de sites signalés par les collègues sur les listes de diffusion. Étant abonnée aux listes de diffusion des professeurs d'espagnol, Cyberlangues et Interlangues (cette dernière, créée par Pascale Catoire à Orléans est spécialisée dans la mise en commun d'informations sur le CECR), nous conservons les références des sites particulièrement intéressants quand les collègues signalent, par exemple, le dépôt de documents sur le site de leur propre académie ou les ressources découvertes lors de leurs explorations personnelles.

Sur le site Interlangues, nous apprenons ainsi que tel compte rendu d'information sur le CECR est disponible sur le site de l'académie de **Lille** car la collègue fournit le lien²⁰. Lorsque nous nous y rendons, nous trouvons en effet le compte-rendu d'expériences de collègues d'anglais dans ce document au format pdf et rédigé par les IPR d'anglais. Par contre, si l'on effectue une recherche en entrant par la page d'accueil du site, même en se rendant dans la partie consacrée à l'anglais « English teacher corner » ou dans la partie « CECR », ce document n'apparaît pas. Il n'y a pas de page consacrée aux langues vivantes en général, il faut se rendre directement sur le site pédagogique de chaque langue.

L'intérêt du site de l'académie de **Strasbourg**, c'est que l'on ne clique sur les onglets désignant chaque langue vivante qu'après être passé par une page d'accueil générale « langues vivantes ». C'est sur cette page que l'on voit le logo du conseil de l'Europe, le lien est actif et renvoie au site du Conseil de l'Europe examiné dans notre première partie. A partir des dossiers-titres de couleur orange, l'internaute a accès aux informations recherchées sur les applications du CECR. Les collègues d'allemand, sous la rubrique « utilisation du PEL en classe de langue » ont rédigé et mis en ligne des conseils concrets qu'ils peuvent fournir aux professeurs après avoir mis en place son utilisation dans leurs cours. Ils nous disent : « La mise en place du Portfolio suppose une procédure à respecter que nous vous suggérons ci-dessous ». Toutefois, il faut aller dans l'espace consacré à chacune des langues pour trouver des illustrations d'applications possibles du CECR en classe. Pour ne prendre qu'un exemple, le professeur webmaster pour l'espagnol, Rosa Marquesan a réuni dans une section intitulée « CECR écouter » les descripteurs généraux d'évaluation pour les niveaux A1 à B2 (les élèves de fin de cycle terminal doivent avoir atteint ce dernier niveau). Elle propose ensuite des exercices élaborés à l'aide du logiciel « hot potatoes » à réaliser sur la base de documents audio-vidéos fournis.

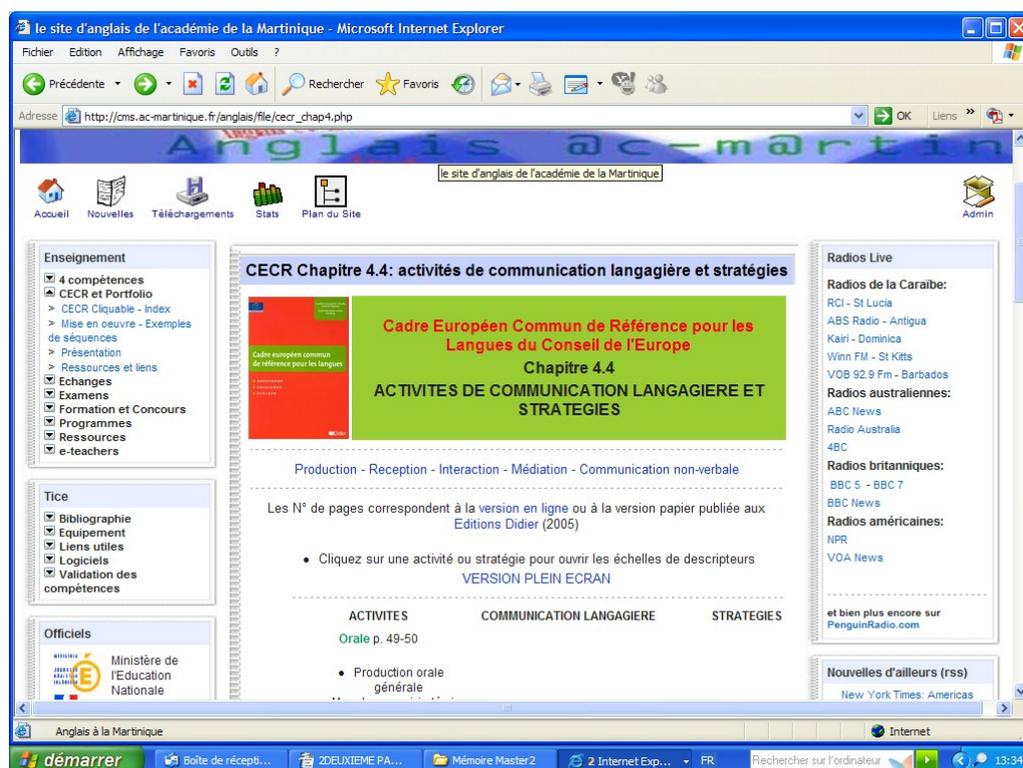
L'académie de **Nancy** présente une entrée « enseignements » puis « langues vivantes » où apparaissent directement les langues vivantes proposées dans l'académie : anglais, russe, portugais, hébreu, allemand, espagnol, italien. Sur un logo de couleur plus claire on peut lire « Langues régionales » et en haut à droite, on peut cliquer sur un espace dédié à « l'Interlangues ». C'est dans cette dernière rubrique que le professeur de langue retrouvera à « ouverture internationale », la version numérisée du CECR cliquable. La page pour

20 <http://www4.ac-lille.fr/~anglais/Documents%20words/gnc.pdf>.

l'enseignement de l'espagnol répertorie les liens habituels vers des journaux de langue espagnole, vers les bulletins officiels, des dictionnaires en ligne ou d'autres sites de ressources pour les professeurs d'espagnol.

Nous trouvons d'autres ressources comme ces sujets de **l'évaluation** expérimentale en fin de 3^o qui sont disponibles sur le site académique de Strasbourg, rubrique "Langues vivantes" en anglais, allemand, espagnol et portugais avec les fichiers téléchargeables pour CO.

Une de pages du site de l'académie de **La Martinique** se présente ainsi :



Non seulement Laurence Bernard propose un tableau synoptique récapitulant par thèmes les descripteurs comme nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, mais encore est-il possible de lire des comptes rendus d'expérience d'application du CECR pour l'anglais. Par exemple une collègue y décrit une séquence pédagogique consacrée à la compétence orthoépique²¹ des élèves. D'autres séquences pédagogiques pour l'anglais élaborées par deux enseignantes stagiaires de l'IUFM sont disponibles sur ce site accompagnées de leurs documents « prêts à exploiter » : fiches pour les élèves etc. Dans un tableau d'évaluation ces collègues tentent de répertorier des critères du CECR et de leur donner un équivalent chiffré afin d'obtenir une note sur 20. De

21 « [...] les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite » Chapitre 5 du CECR, page 81

nombreux liens nous renvoient vers d'autres ressources disponibles en ligne. Il existe par exemple un lien vers le site de l'APLV où un débat sur le forum de l'association est proposé par Ch. PUREN ; nous avons aussi un lien vers le site de l'académie d'Orléans-Tours et la liste de diffusion dont nous avons déjà parlé. Nous pouvons même aller sur un site personnel où l'auteur nous propose de tester nos connaissances des descripteurs du CECR en répondant à un quizz élaboré avec le logiciel *hot potatoes* !

c) Site Eduscol

Dans le menu de la partie gauche on trouve « À l'affiche » :

- Cadre européen commun de référence pour les langues
- Nouveaux modes d'organisation
- Plan de rénovation de l'enseignement des langues
- Plan de relance de l'allemand
- Enseignement des langues vivantes
 - à l'école
 - au collège
 - au lycée général et technologique
 - au lycée professionnel
- Rubriques associées
 - Les programmes scolaires
 - Sections européennes
 - Des langues bien vivantes

Dans ce menu, le Cadre Européen figure en tête de liste. On remarque sur ce site que les langues ne sont pas déclinées par discipline : pas de rubrique spécifique à l'anglais l'allemand ou l'espagnol par exemple. Dans la page consacrée au Cadre Européen sont rappelés les correspondances entre les niveaux A1, A2 etc. et les classes de collège ou de lycée. Des liens conduisent aux BO concernant les réformes des langues vivantes et des commentaires sont faits au sujet des nouveautés introduites par le CECR. Sous la rubrique « Nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes au lycée » se trouve un lien qui nous permet d'accéder à un document officiel datant de juin 2005 recensant les lycées ayant mis en place le travail par groupe de niveaux de compétence. Nous trouvons aussi des comptes rendus d'expériences rapportées lors du séminaire du 15 novembre 2004 qui s'est tenu dans l'amphithéâtre du siège de la MGEN à Paris.

d) Site du « Café pédagogique »

Des articles publiés depuis quelques années dans cette revue en ligne peuvent être recherchés sur le site grâce à la fonction « recherche sur le site » situé en bas de la page de contenus. Selon les auteurs du site :

"Le Café Pédagogique" est une publication de l'association Coopérative pour l'Information et l'Innovation Pédagogique. Celle-ci a été constituée à l'initiative d'un réseau d'enseignants et de chercheurs intéressés par l'innovation pédagogique.

L'association C.I.I.P. a pour but d'aider et de promouvoir l'innovation pédagogique et l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. Ses moyens d'action sont notamment le développement de sites télématiques et la publication de magazines électroniques.

Réalisé par des enseignants et pour des enseignants, "Le Café Pédagogique" est né fin mars 2001 et s'est fixé trois objectifs :

Faciliter l'intégration des TICE dans l'enseignement [...] ; Soutenir l'innovation [...] Faire connaître les réalisations des enseignants de terrain

Le site a été visité par plus de deux millions de personnes en 2003 avec une moyenne mensuelle pour cette année là d'environ 176 000 visiteurs. En tapant la requête « cadre européen... » nous avons trouvé 219 résultats proposant de nous rediriger vers des articles traitant du sujet. Un article en particulier, celui du n°64 était consacré en juillet 2005 au CECR, les auteurs, Christine Reymond et Katrin Goldman, respectivement professeurs d'anglais et d'allemand rassemblent des liens vers des ressources disponibles en ligne, des présentations Power Point de conférences expliquant et résumant le CECR.

e) Site de la liste Interlangues consacrée au CECR

Il est ouvert depuis février 2005, comme nous l'avons précisé plus haut, sa modératrice est Pascale Catoire. Il est un peu difficile de se repérer dans les archives car les abonnés ne sont pas très précis dans les objets de leurs mails il n'est donc pas aisé de retrouver les thèmes des fils de discussion. Quelques questions sont posées par les usager au sujet des différentes activités langagières à mettre en place autour du CECR, des comptes rendus d'expériences ou de conférences sont donnés par les abonnés. Les règles de messagerie autorisent les fichiers attachés, certains usagers peuvent ainsi envoyer directement leur contribution aux professeurs. Les messages de la modératrice concernent souvent le signalement d'une mise à disposition de document dans la partie « Document » du site. Cette partie contient une mine d'informations. Celle-ci est classée dans différents dossiers : Comptes rendus, exemples d'activités, CECR et Portfolios, exemples de Portfolios, séquences et scénarios... Nous avons utilisé des éléments figurant dans cette partie pour la conception de notre Cd Rom avec le consentement de leurs auteurs.

c) Exemple de blog

Nathalie Cadot, une collègue professeur d'anglais à La Martinique présente les exemples de séquences pédagogiques structurées à partir des descripteurs du CECR. Ces séquences apparaissent aussi sur le site de son académie. Elle propose de plus aux élèves des exercices en ligne, des documents sonores déjà abordés en classe.

En passant en revue les travaux en ligne nous constatons que grâce à l'outil informatique la mutualisation est possible car beaucoup de travaux sont accessibles. En tant qu'enseignants, nous pouvons nous inspirer d'expériences menées pour mettre en œuvre le CECR. Elles sont consignées dans les comptes rendus, elles nous permettent de tester par exemple des évaluations ainsi mises à disposition ou des séquences pédagogiques

1.3 Rôle des TIC : deux exemples d'utilisation actuelle du Cadre Européen

a) MELIA : l'auto évaluation (basée sur le Portfolio) en ligne de l'académie de Bordeaux

Nous nous sommes intéressée au projet pour nos élèves en vue de la préparation de l'année scolaire 2006-2007. Le site du CATICE ne propose pas les coordonnées des professeurs coordonnateurs des différents projets mais indique seulement leur nom dans le bas de la page d'accueil du site du CATICE. L'explication suivante est donnée au sujet du projet MELIA (Modèle d'Évaluation Linguistique Informatisée Adaptable) dans un document de 11 pages disponible au format pdf :

Par une application en ligne, baptisée MELIA (sous licence GPL), l'élève peut d'ores et déjà accéder, après s'être identifié par un nom d'utilisateur et un mot de passe, à un outil intuitif et simple lui proposant une liste d'items adaptés à son niveau (A1/A2, pour le collège, B1/B2, pour le lycée).

Pour établir cette liste, nous avons repris terme à terme les items recensés dans la grille d'auto évaluation du cadre européen commun de référence des langues (p.26-27). Puis avec un groupe de professeurs de langues de l'Académie de Bordeaux, nous les avons décomposés en plusieurs parties, pour une meilleure lisibilité. Nous avons été attentifs à ne pas cloisonner les niveaux. Un élève de quatrième pourra donc sans problème revenir sur une compétence du niveau A1 s'il le juge nécessaire, ce qui correspond parfaitement aux pratiques habituelles de construction des savoir-faire linguistiques.

Cet outil permet à l'apprenant, par une relation qui peut être différée, d'émettre, après avoir suivi le déroulement normal d'une ou plusieurs séquences élaborées par son professeur, des propositions de validation des compétences linguistiques qu'il estime avoir acquises.

Un espace est réservé à l'élève pour qu'il décrive dans quel contexte, il pense avoir acquis l'item. Ce message accompagnant sa demande de validation de l'item est envoyé dans la boîte de réception de l'enseignant. Celui-ci peut accepter ou rejeter cette proposition en justifiant ou non son choix.

A l'aide de ce même outil l'enseignant peut à tout moment, de n'importe quel ordinateur connecté à Internet accéder à un paysage, sous forme de grille, des compétences acquises et non acquises de ses élèves. Ces compétences peuvent être représentées sous forme de tableaux ou diagrammes pour l'ensemble des classes, pour une classe, pour un élève, offrant un outil qui permet en temps réel

de mesurer écart et progression. Par exemple, les enseignants pourront voir, après quel type d'exercices ou d'activités les élèves ont l'impression d'avoir acquis une compétence particulière ou encore quelle est la compétence la plus demandée par les élèves, et donc, ce sur quoi ils devront mettre l'accent dans la suite de leur séquence.

Par-là même on exploiterait pleinement les possibilités du numérique en ligne qui permet de regrouper facilement les données ce que ne permet pas le support papier.

Pour les élèves, l'enjeu est majeur : en leur offrant une boussole et une carte, pérennes et lisibles, dans leur parcours de progression, l'application cherchera à favoriser la prise de conscience de la part des apprenants des objectifs parfois trop implicites, et sera propre à amener une implication accrue, et une réflexion sur les motifs de leur apprentissage.

L'avantage du Portfolio est d'abord d'aider l'élève à faire un bilan positif de ses connaissances, de comptabiliser son bagage linguistique. Il permet ensuite d'impliquer les élèves dans leur apprentissage, de lui donner du sens. Nous essayons de le faire dans nos pratiques mais cette description minutieuse des items à accomplir dans le Portfolio concrétise les objectifs à atteindre ou atteints. En ce qui concerne MELIA, il faut pourtant remarquer que même si le projet a pour objectif l'auto évaluation, dans sa pratique, il s'agirait plutôt d'une évaluation « mixte ». Comme l'explique le 4^e paragraphe de la présentation citée plus haut du projet, le professeur **valide** l'item que l'élève pense, en s'auto évaluant, avoir acquis. Pour finir, nous pensons que l'utilisation du Portfolio peut favoriser la reconnaissance du plurilinguisme : MELIA est d'ailleurs disponible en Anglais, allemand et en espagnol.

Nos collègues rappellent ici les avantages liés à l'utilisation de l'outil informatique :

L'environnement dans lequel s'opère l'enseignement des langues s'enrichit graduellement de l'apport des TICE. Ceci répond à des préoccupations diverses. Qu'il s'agisse, sous l'objectif général d'une efficacité pédagogique accrue, de permettre une plus grande autonomie des élèves, une individualisation des parcours, de rendre le cours plus attrayant, de varier les supports ou de tisser de nouveaux échanges, les TICE s'imposent progressivement. Dans ce contexte général il semble naturel de proposer aux élèves et aux enseignants un outil numérique d'évaluation des compétences en langues adossé au cadre européen, qui viendra enrichir leur univers de travail.

Outre l'intérêt de bénéficier d'un contexte favorable aux TICE, il y a bien un intérêt intrinsèque à l'utilisation du support numérique comme vecteur d'une évaluation des compétences linguistiques. Ce sont les avantages généraux de l'informatique qui sont ici à mettre à profit : possibilité de réutilisation des données, manipulation statistique, etc.

Nous pourrions ajouter de nouveau que la version électronique de ce Portfolio oblige à la validation des items par l'enseignant, ce que ne propose pas la version imprimée du Portfolio.

Dans la présentation qui est faite du Portfolio dans le « guide_MELIA.pdf », les auteurs déclarent que les professeurs connaissent cet outil du Conseil de l'Europe, ou le confondraient même avec le CECR :

Malgré les principes fondamentaux exprimés dans le cadre européen commun de référence pour les langues, ce document s'implante lentement dans les classes de langues.

Son utilisation par les élèves et par les enseignants se fait la plupart du temps sous forme d'un portfolio papier qui intègre trois volets : un passeport, une « biographie langagière », et un dossier.

Nous ne partageons pas cette opinion, même si notre sondage n'a pas de valeur probante, il en a résulté, comme nous l'avons observé dans le paragraphe 1.1.d de notre travail, que la moitié des 34 professeurs sondés ne connaissait pas le Portfolio contre un seul pour le CECR..

b) DIALANG : le logiciel d'auto évaluation pour tout apprenant

Le Conseil de l'Europe a développé un outil d'auto évaluation : DIALANG il est présenté ainsi sur la page d'accueil du site :

DIALANG vous permet de déterminer votre niveau en langues étrangères, et d'identifier vos points forts et vos lacunes.

DIALANG est un outil souple et facile d'emploi pour mesurer vos progrès dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Vous pouvez tester vos connaissances en lecture, en rédaction, en écoute, en grammaire, et en vocabulaire.

Les 14 langues visées par DIALANG sont : l'allemand, l'anglais, le danois, l'espagnol, le finnois, le français, le grec, l'irlandais, l'islandais, l'italien, le néerlandais, le norvégien, le portugais, le suédois.

Les consignes et le feedback sont disponibles dans les 14 langues proposées.

DIALANG vous propose de nombreux conseils et un feedback permanent.

Il s'agit ici d'un véritable outil auto évaluatif, par conséquent non validé par une institution délivrant un éventuel certificat par exemple. Cet outil informatique pourrait être mis à profit en classe. D'après le témoignage d'un enseignant abonné à la liste de diffusion des professeurs d'espagnol, l'utilisation de DIALANG dans les établissements est assez difficile : installation sur chaque poste pour les élèves. De plus, le temps qu'il faut consacrer à l'évaluation est assez long. Le logiciel ne conserve pas les données d'une séance d'auto évaluation à une autre. Notre collègue a utilisé le logiciel *Audacity* pour enregistrer les documents sonores correspondant à la compréhension orale de niveau A2, il a ensuite transcrit les questions et les réponses. Nous pouvons

utiliser ce matériel afin de créer d'autres évaluations sur ce modèle. Par la suite, nous avons nous même ajouté le niveau B1 en utilisant le même logiciel. Nous avons rassemblé ces documents dans notre Cd Rom.

c) Autres technologies pouvant aider à l'application du CECR

Lors de nos lectures du CECR et des derniers bulletins officiel, nous ne pouvons pas ne pas observer que les professeurs de langues sont fortement sollicités pour trouver des moyens d'améliorer la compréhension et l'expression orale. Nous venons de citer *Audacity*, ce logiciel libre nous permettra de faciliter nos travaux d'enregistrement et de diffusion aux élèves de ces documents sonores qui leur permettront d'améliorer cette compréhension orale. L'enregistrement de leur voix afin de les entraîner à la prise de parole en continu est aisément exploitable (cf. la pratique du Cd Rom « tâches » , rubrique « espagnol » et les enregistrements de nos élèves en cours).

La technique du Podcasting est aussi à l'heure actuelle une manière simple de récupérer des ressources audio pour entraîner à la compréhension de l'oral. En parallèle, la technologie RSS (really simple syndication) permet de répertorier et de classer les fichiers audio et textes sur une base thématique.

Dans l'optique de l'organisation de la progression par tâches que nous avons abordée dans la première partie de ce travail, nous pouvons avoir recours dans le domaine de l'expression écrite à l'élaboration de cyber-enquêtes, de blogs, d'écriture de romans en ligne, entre autres.

Nous ferons remarquer pour terminer que l'Éducation Nationale cherche à recenser les pratiques des enseignants en matière de nouvelles technologies, d'abord au niveau du collège, puis du lycée.

Le projet SCHENE (schéma numérique de l'éducation) consiste à recenser la façon dont les collègues utilisent les ressources numériques dans leur classe (en particulier les logiciels RIP - Reconnu d'Intérêt Pédagogique-) ainsi que leurs besoins pour orienter les propositions des éditeurs en ce sens.

Comme nous pouvons le constater dans les paragraphes 1.2 et 1.3, beaucoup d'expériences intéressantes sont menées mais elles sont éparses et perdues sur la toile. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons souhaité rassembler sur un seul support (un Cd Rom) les principaux contenus de l'ouvrage ainsi que les comptes rendus ou références d'expériences d'application du CECR .

2.- Aspects techniques de la conception du Cd Rom

2.1 Démarches effectuées pour le choix du langage ou du logiciel à utiliser

Nous désirons dans un premier temps présenter une version du Cadre Européen permettant aux professeurs d'accéder facilement aux outils contenus dans l'ouvrage qui permettent d'en comprendre ses principes et objectifs, et de

pouvoir visualiser rapidement les tableaux descripteurs d'objectifs d'apprentissage et d'évaluation. Dans un deuxième temps, nous souhaiterions fournir des liens, rassembler des comptes rendus d'expériences qui permettront aux professeurs d'élaborer un cours et de concevoir des évaluations.

a) Elaborer des pages html

Pour réaliser notre produit, nous avons pensé élaborer directement des pages en langage html sans l'intermédiaire d'un logiciel d'éditeur de pages plus ou moins puissants de type *Frontpage express*, *Nvu*, *Dreamweaver* ou autres. L'avantage est que le Cd Rom peut, de cette manière fonctionner sous n'importe quel PC (dans un navigateur de l'environnement Windows ou Linus) et certainement sous mac ; grâce à des lecteurs (navigateurs) gratuits. D'autre part, le poids total des pages terminées est en général moins « lourd » qu'avec un logiciel permettant de les élaborer ce qui permet de faire fonctionner le Cd Rom sur des ordinateurs dont les caractéristiques techniques sont moins récentes. Nous avons également la possibilité de mettre facilement les pages en ligne sur l'Internet. À notre niveau, le résultat de cette façon d'élaborer des pages html reste assez sommaire. Nous avons également beaucoup de documents sonores, de documents pdf à insérer dans le Cd Rom, il nous semblait qu'il nous fallait trouver une autre solution.

b) Utiliser le logiciel *Dreamweaver*

Ce logiciel permet d'éditer des pages html et d'insérer tous les documents d'un format autre que htm ou html. Il s'agissait de commencer à élaborer une architecture du site avant toute autre opération. Or, en commençant ce travail, nous ne savions pas précisément quel aspect final aurait notre Cd Rom. Ce logiciel nous semblait manquer de souplesse au niveau de l'élaboration de l'architecture du site pour l'utilisateur que nous sommes.

En recherchant des logiciels permettant de créer des Cd Rom ou des sites Web nous avons découvert *OPENMIND2*. Il s'agit d'un logiciel permettant de créer des Mind Map®. Notre choix s'est finalement porté sur ce logiciel. Nous expliquons pourquoi ci-après.

2.2 Choix retenu : présentation du logiciel OpenMind 2

Le logiciel est présenté sur le site officiel²² de la société britannique Matchware. Sur ce site nous avons la possibilité de choisir la langue de l'interface : anglais, allemand ou français. On y trouvera les deux autres produits commercialisés par cette entreprise : *Mediator8*, et *Screencorder4*. Il est possible de télécharger leur version d'évaluation et également celle d'OpenMind2, c'est cette version que nous avons pu tester pendant une semaine avant de nous décider à l'acquérir. Les enseignants font apparemment partie du public visé privilégié car une offre spéciale « Éducation » est prévue par les

22 <http://www.matchware.net/fr/default.htm>

commerciaux. Dans la rubrique « Didacticiels », une douzaine de présentations vidéo expliquent les différentes fonctions du programme. Dans la rubrique « Support », nous découvrons une FAQ (Foire Aux Questions), ces questions sont classées selon le logiciel concerné Mediator, ScreenCorder, ou OpenMind, ainsi que selon les trois langues. Nous découvrons également un forum où le client s'inscrit en demandant un mot de passe. De plus, il existe un lien vers une adresse électronique, ce qui permet de poser directement une question aux techniciens. Nous avons posé trois questions, nous avons obtenu une réponse dans les 24 heures à l'une d'elles.

a) Qu'est-ce qu'une Mind Map ?

Selon les auteurs du manuel de l'utilisateur (disponible au format PDF une fois le logiciel installé, dans la rubrique « Aide ») :

Une Mind Map, encore appelée topogramme, schéma heuristique ou carte mentale, constitue un outil extrêmement efficace d'extraction et de mémorisation des informations. Il s'agit d'une méthode créative et logique pour prendre des notes et consigner des idées, qui consiste littéralement à « cartographier » votre réflexion sur un thème.

Toutes les Mind Maps disposent d'éléments communs. Articulées autour d'un noyau central, elles mettent en œuvre des lignes, des symboles, des mots, des couleurs et des images illustrant des concepts simples et faciles à mémoriser. L'élaboration d'une Mind Map permet de transformer une longue liste de données rébarbatives en un diagramme attrayant, coloré, logique et hautement structuré, en harmonie avec le fonctionnement naturel du cerveau.

Une analogie avec un plan de ville va nous permettre de mieux comprendre la structure d'une Mind Map : le centre de la ville représente le sujet dominant ; les principales artères partant du centre représentent les grandes idées de votre réflexion ; les rues secondaires représentent les idées de deuxième plan et ainsi de suite. Les images ou formes spéciales représentent les jalons décisifs ou les points revêtant un intérêt particulier.

La Mind Map constitue un miroir externe de votre propre réflexion naturelle ou « radiant thinking », facilitée par un processus graphique puissant, lequel fournit une clé universelle permettant de débrider le plein potentiel du cerveau humain.

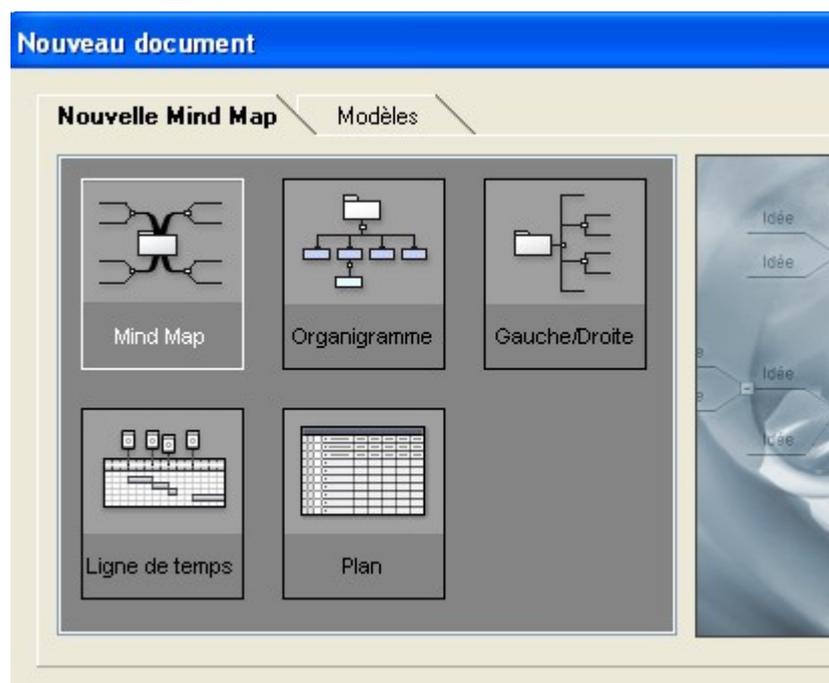
Les cinq caractéristiques essentielles d'une Mind Map sont les suivantes :

- le sujet ou thème de la Mind Map est symbolisé par une image centrale ;
- les idées ou rubriques principales sont disposées autour de l'image centrale sous forme de branches ;
- chaque branche s'accompagne d'une image-clé ou d'une expression-clé dessinée ou imprimée sur la ligne qui lui est associée ;
- les idées périphériques sont représentées en tant que "rameaux" de la branche connexe ;
- l'ensemble des branches forme un arbre dont les nœuds sont liés les uns aux autres.

b) Les atouts de ce logiciel

Pour ce qui est de l'élaboration d'une Mind Map, copier, déplacer, ajouter formater des branches se réalise de façon simple et rapide. Par exemple en utilisant la souris, en maintenant le bouton gauche enfoncé, en faisant glisser les éléments d'un endroit voulu à un autre autour de la racine. Ainsi, ce logiciel fonctionne de manière « intuitive » et répond aux exigences de « convivialité » des utilisateurs actuels non spécialistes de l'outil informatique. Toujours à propos des branches, nous pouvons créer des liens entre les branches, filtrer les informations que nous voulons voir apparaître à l'écran. Nous faisons appel aux icônes « +/- » ou aux icônes Niveaux, ou nous cliquons avec le bouton droit sur une branche pour masquer toutes ses sous-branches. Ce qui est pratique si nous souhaitons nous concentrer sur les branches d'un niveau spécifique au sein d'une Mind Map de grande taille.

Par ailleurs, l'utilisateur dispose de multiples fonctions : nous pouvons visionner les Mind Maps dans différentes vues et passer de l'une à l'autre à tout instant : vue Mind Map pour les sessions remue-méninges, vue Organigramme ou Gauche/Droite pour les données structurées, vue Plan pour la navigation linéaire et vue Ligne de temps pour les événements de nature chronologique.



Une des fonctions les plus intéressantes est celle qui consiste à pouvoir faire un choix parmi les modèles de conception contemporaine proposés par OpenMind pour l'exportation vers PowerPoint ou vers Word lorsque nous souhaitons créer une présentation ou un rapport. Il s'agit d'exportation et d'importation car si nous souhaitons revoir la structure de notre document dans OpenMind avant de continuer à l'étoffer sous Word, nous pouvons le réimporter dans OpenMind tout en préservant les modifications effectuées dans Word. La structure arborescente de la Mind Map d'origine est également préservée. Nous pouvons

tout aussi bien importer dans OpenMind des documents conçus directement dans Word. Dans ce cas, la structure arborescente de la nouvelle Mind Map est fondée sur l'architecture du document Word. Comme avec Word, nous avons la possibilité de réimporter dans OpenMind les documents exportés vers PowerPoint, y compris toute nouvelle diapositive, image ou commentaire ajoutés directement dans la présentation PowerPoint. La structure arborescente de la Mind Map d'origine est préservée dans la mesure du possible. Nous pouvons également importer dans OpenMind des présentations conçues directement dans PowerPoint.

Quant à l'exportation au format html, comme le signalent les auteurs :

Nul besoin de programmation ! Faites appel à l'assistant d'exportation ou exportez votre Mind Map en un seul clic. Libre à vous d'inclure un bouton "Plan du site" (menant à une représentation interactive de la Mind Map) et un chemin "Vous êtes ici" sur chaque page de votre site web. Intègre un gestionnaire de transfert FTP.

Lorsque l'utilisateur dispose du logiciel d'élaboration de sites Web Mediator8, il constate que les deux outils sont complémentaires :

La structure arborescente de la Mind Map d'origine est préservée dans la mesure du possible. Les éléments spécifiques à Mediator (tels événements et actions) sont également préservés lors de la réexportation de la Mind Map vers Mediator. Pour finir, il est possible d'importer dans OpenMind des présentations Mediator conçues directement dans Mediator.

Il me semble que ce genre de logiciel ne peut que nous aider dans la présentation de nos travaux professionnels, il apporte une aide à la réalisation de ces travaux, l'aspect technique qui peut être parfois rébarbatif passe au deuxième plan, l'informatique redevient pour nous un outil et non plus une matière difficile à appréhender avant de pouvoir l'utiliser comme support dans notre enseignement. C'est pour cette raison que nous avons choisi le logiciel OpenMind2 pour élaborer tout d'abord l'architecture notre Cd Rom puis tout l'agencement du Cd Rom.

3.- Aspects conceptuels

3.1 Sélection des contenus à faire apparaître dans le Cd Rom

Il s'agissait de relire le « grand livre rouge » (comme certains l'appellent sur la liste de diffusion « Interlangues » qui lui est consacrée) en sélectionnant les passages les plus significatifs, les passages qui permettraient aux professeurs de comprendre quelles sont les approches retenues par les concepteurs de l'outil. Le chapitre 2 est consacré à cette question mais tout au long de l'ouvrage les auteurs reviennent sur des définitions, rendent plus claires quelques notions en donnant des exemples de contexte ou d'utilisation en situation d'apprentissage. Nous nous sommes basée sur les discussions des

listes de diffusion et sur les résultats de l'enquête pour choisir les termes qui devaient apparaître illustrés. Nous avons utilisé par ailleurs un utilitaire téléchargeable gratuitement *Dico*, permettant comme *Lexico* d'effectuer un comptage statistique des éléments lexicaux se trouvant dans un document texte. Ils apparaissent classés par ordre de fréquence. Ainsi, nous avons tout d'abord enregistré le Cadre Européen (dont nous avons une version au format doc) au format txt et nous avons ouvert ce fichier dans le logiciel *Dico*. Ainsi, le mot *langue(s)* apparaît 877 fois, *évaluation* 486, *apprentissage(s)* 486, *compétence(s)* 528, *apprenant(s)* 566, *niveau(x)* 672, *activités* 251, *descripteur(s)* 234, *échelles* 216, *tâches* 267. Nous les avons retenus pour figurer dans la partie « Dictionnaire » de notre Cd Rom.

Nous avons effectué une deuxième lecture en surlignant les passages caractéristiques correspondant à la liste des termes adoptés. Lors de la réalisation du Cd Rom, la recherche exhaustive des termes s'est effectuée grâce à la fonction prévue à cet effet de *Acrobat Reader*.

La partie la plus importante et intéressante, celle qui va être utile au professeur dans la pratique de l'enseignement est celle qui est contenue dans les chapitres 3 et 4 : elle concerne les descripteurs des échelles de niveaux de compétence. Ces grilles peuvent servir aussi bien d'objectifs d'enseignement/apprentissage que d'évaluation, elles doivent être adaptées aux contextes particuliers d'enseignement. Nous avons considéré profitable de fournir aux enseignants deux possibilités d'accès aux données de ces grilles : par niveaux et par objectifs langagiers. Nous avons un moment considéré la possibilité de ne consigner que les niveaux A1 à B2 utiles au collège et au lycée. Mais dans la perspective d'une utilisation dans le supérieur de ce Cd Rom, nous avons finalement décidé d'intégrer les niveaux C1 et C2

C'est en parcourant les archives du site « Interlangues » et en lisant les contributions (*posts*) de nos collègues nous avons décidé de sélectionner certains documents, liens, mails ou URL concernant le CECR. Sa modératrice, Pascale Catoire propose beaucoup de documents personnels d'un très grand intérêt aussi bien pour l'enseignement de l'anglais que pour celui des LVE en général. D'autres enseignants dont les noms sont mentionnés dans les fichiers et qui nous ont donné l'autorisation d'utiliser leurs travaux pour ce travail universitaire ont décidé de « mutualiser » leurs travaux pour permettre à tous de progresser. Nous avons en outre utilisé nos propres séquences de cours. Nous avons rassemblé ce matériel pédagogique dans la partie « Travail par tâches » du Cd Rom.

Nous avons réuni quelques exemples d'évaluations principalement recueillis sur le site de l'académie de Strasbourg. Il s'agit d'expériences menées depuis deux ans pour des élèves de fin de 3^e volontaires. Les professeurs évaluent les performances des élèves pour les cinq activités langagières : Lire, Ecouter, Comprendre, Parler en interaction, Parler en continu. Ceux-ci obtiennent une certification de niveau A2 ou B1. (Voir les documents « bilans » au format pdf disponibles sur le Cd Rom).

Nous avons réservé à l'annexe du CECR, le Portfolio, une rubrique dans le Cd Rom. Dans un sous-menu, nous avons offert la possibilité de télécharger le logiciel « DIALANG » qui est un logiciel d'auto évaluation comme nous l'avons vu au paragraphe 1.3.b

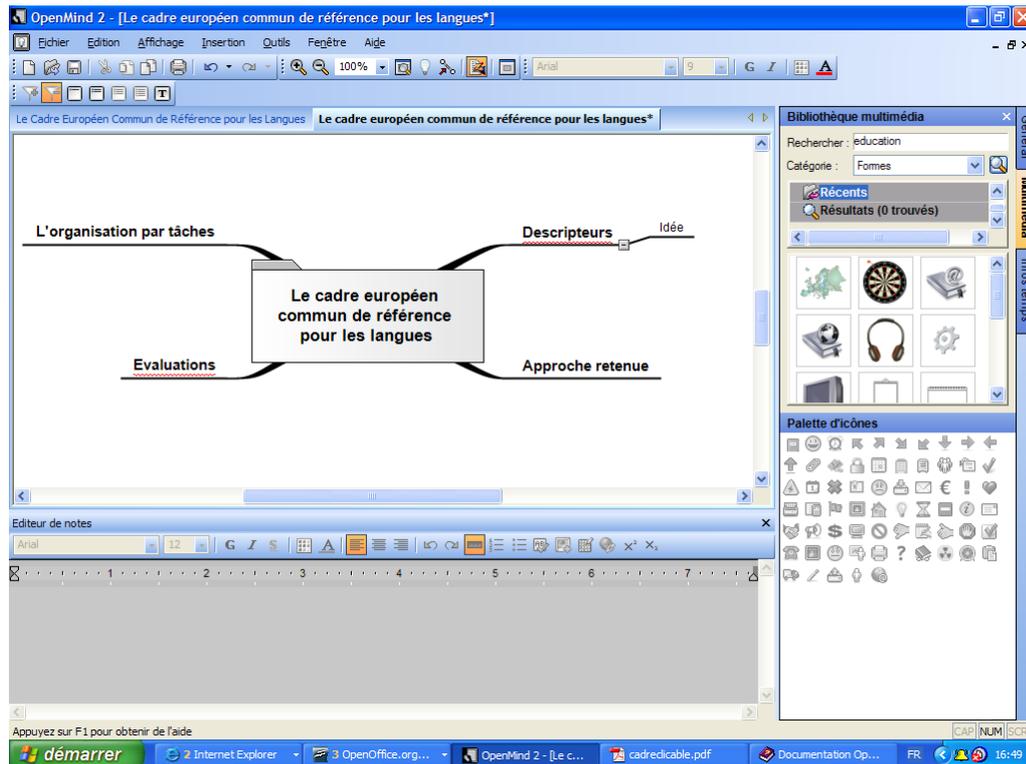
3.2 Choix de l'architecture et type de navigation

a) L'organisation des informations en branches et sous branches

Lorsque nous avons décidé de l'architecture globale du Cd Rom, nous l'avons fait en utilisant la fonction « création de branches » du logiciel. Nous avons choisi de présenter le CECR ainsi que les travaux et expériences des collègues en cours sous la forme de 4 branches principales libellées « Approche retenue », « Descripteurs », « Organisation par tâches », « Evaluation ». Nous voulions placer sur la droite la partie « théorique », c'est à dire les contenus du Cadre Européen agencés de façon à appréhender facilement l'essentiel : en haut, les notions importantes sont répertoriées sous le titre « Approche retenue ». En bas, les tableaux contenant les échelles de niveaux de compétence qui peuvent aussi constituer des objectifs d'apprentissages. Ces tableaux sont accessibles de deux façons : par niveaux de A1 à C2 ou par objectifs langagiers.

Pour créer ces branches nous avons appuyé sur Entrée après avoir sélectionné « nouveau modèle » dans la fenêtre de bienvenue du logiciel. La première branche s'est affichée. Elle portait le libellé par défaut « Idée ». Nous avons tapé « Descripteurs » et appuyé sur Entrée. Nous avons appuyé de nouveau sur Entrée pour insérer la deuxième branche. Nous avons tapé « Approche retenue » et appuyé sur Entrée. Et ainsi de suite.

Nous avons pu constater, qu'OpenMind2 insérait les branches autour de la racine dans le sens des aiguilles d'une montre. Lorsque nous avons voulu inverser les deux libellés, placer en bas les descripteurs, il a suffi de sélectionner la branche à déplacer en cliquant dessus avec le bouton gauche de la souris. Tout en maintenant le bouton gauche de la souris enfoncé, nous avons fait glisser la branche vers son nouvel emplacement. Le pointeur de la souris a pris une forme différente, et une ligne bleue en pointillés a indiqué où la branche allait être insérée lorsque le bouton de la souris serait relâché.



Pour insérer une sous branche; il nous a suffi de cliquer deux fois sur le libellé de la branche à laquelle nous avons voulu rattacher cette sous-branche

b)Exemple d'apport de données à une branche et une sous-branche

À partir de la racine « Cadre Européen... », nous avons créé la branche « Approche retenue » puis les sous-branches « Objectifs » et « Termes utilisés ». Nous avons inséré un commentaire qui s'ouvre, lorsque le curseur se positionne sur l'icône correspondant. Étant donné que nous ne pouvions insérer qu'un seul commentaire auto-formaté de couleur jaune, nous avons choisi des informations significatives, assez courte à insérer dans ces commentaires. Nous avons par contre la possibilité d'insérer plusieurs notes. C'est par conséquent sous la forme de notes que nous avons inclus les définitions de nombreux termes dont la connaissance est intéressante pour l'approche didactique que propose le Cadre Européen.

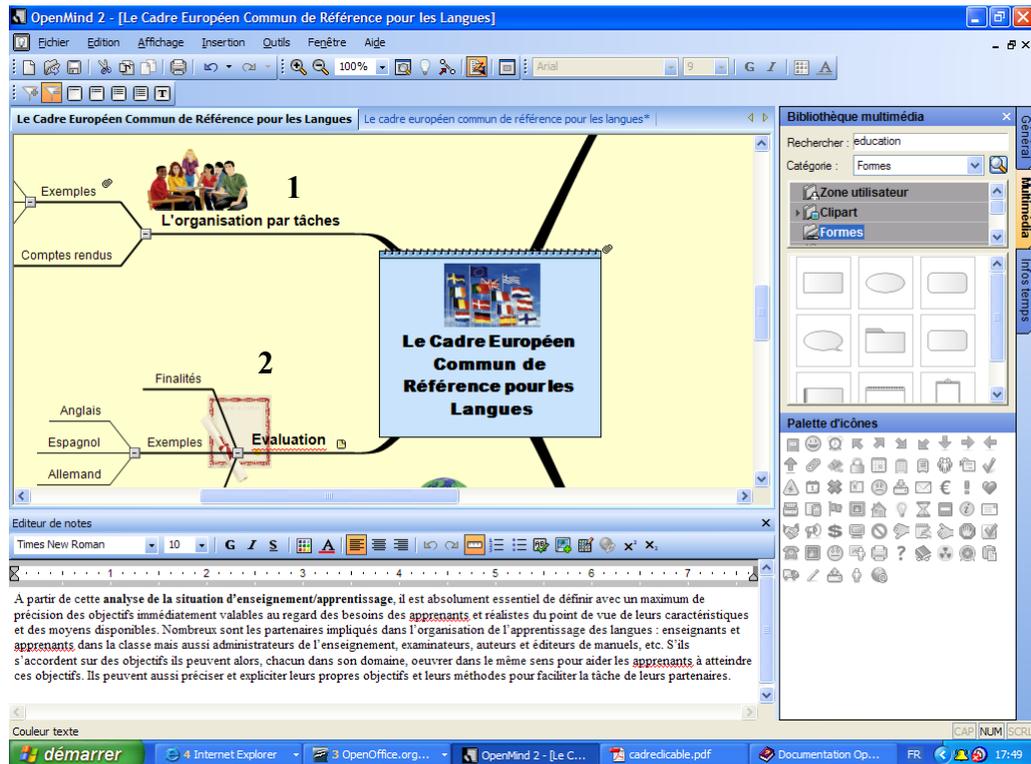
Tout au long de l'élaboration de la Mind Map, il est possible de changer la disposition des branches mais aussi de déplacer les commentaires, objets et les notes d'une branche à une autre. Nous avons décidé par exemple finalement de placer des notes définissant les objectifs du CECR au niveau de la racine. Nous avons par conséquent copié la liste des notes de la sous-branche initiale « Objectifs » pour la coller au niveau de la racine « CECR ». Nous avons ensuite fait disparaître la sous-branche « Approche retenue » qui ne semblait pas pertinente. Comme nous pouvons l'observer dans l'annexe 8, les libellés des branches principales sont finalement devenus « Dictionnaire »,

« Descripteurs », « BO et liens », « Travail par tâches », « Groupes de compétences », « Portfolio », « Évaluation »

Les notes correspondant à la branche principale deviennent le contenu de la page d'accueil du Cd Rom lorsque le projet est exporté au format html, par conséquent, nous avons décidé de faire évoluer ce contenu : les objectifs du CECR ont été déplacés vers le « dictionnaire » et nous avons choisi de laisser sur la page d'accueil un bref descriptif des principes du Cadre ainsi que des liens vers sa version intégrale, ou des résumés de têtes de chapitres au format doc. Les autres notes que nous avons insérées sont principalement les textes des définitions extraites du Cadre Européen ainsi que les grilles des descripteurs par objectifs langagiers. Il nous a été possible d'insérer les fichiers de traitement de texte, des images, les enregistrements audio, vidéos, documents, power point à chacune des branches là où cela était nécessaire.

c) Mise en forme

Comme nous pouvons le constater ci-dessous le logiciel permet un formatage de tous les aspects de la Mind Map. Le libellé de la racine s'inscrit par défaut dans une forme de dossier comme nous pouvons le voir dans la capture d'écran précédente du logiciel, en cliquant dans l'onglet « multimédia » « formes » présent sur le côté droit de la fenêtre et en glissant déposant cette forme à la place de l'encadré ayant la forme d'un dossier, il prend automatiquement la forme d'un carnet à spirale si nous le préférons. Une image « intégrée » est associée aux termes de la racine (ou de n'importe quelle branche), elle peut être prise dans la bibliothèque multimédia fournie par le logiciel ou dans son propre répertoire d'images. Cette image peut aussi être « flottante » (voir ci dessous : 1) et on peut en varier l'opacité (2).



Il est possible aussi de changer la couleur des branches, du fond du plan de travail, des libellés, de changer la police de caractère des notes, des libellés etc.

3.3 Exportation format html sous forme de site

a) Présentation des possibilités

Il s'agit pour moi de l'aspect le plus intéressant du logiciel. La méthode d'exportation d'*OpenMind2* permet de convertir la Mind Map en pages html. Nous obtenons ainsi un site web de « belle allure » très rapidement, sans avoir à connaître les techniques de conception de sites web. Il est possible d'exporter un document au format html sans qu'un navigateur web soit installé sur l'ordinateur (mais un navigateur sera nécessaire pour visionner le site web créé). *OpenMind2* prend en charge plusieurs navigateurs web, parmi lesquels : Internet Explorer 5.0, Firefox 1.0.4 et Opera 8.02 ou versions ultérieures.

Les pages html exportées sont placées dans un sous-dossier automatiquement appelé « OMHtmlExport » du dossier d'exportation de notre choix. Toutes les images du document sont placées dans un sous-dossier de « OMHtmlExport » portant le nom « img ». Les images utilisées par le modèle d'exportation sont placées dans un sous-dossier intitulé « omfiles ». Tous les autres fichiers externes auxquels notre document fait appel sont placés directement dans « OMHtmlExport ». *OpenMind* modifie automatiquement toutes les références à ces fichiers externes de façon à ce qu'elles pointent vers le dossier approprié.

L'exportation rapide nous permet d'exporter votre Mind Map sur la base des paramètres par défaut OpenMind ou des derniers paramètres d'exportation choisis. Dans ce cas, chaque branche, y compris la racine, est exportée sous la forme d'une page html portant le même nom que la branche. Par ailleurs, chaque page contient un menu de toutes ses sous-branches et, selon le modèle d'exportation choisi, un menu des branches principales. Par défaut, un bouton Accueil permettant de retourner à la page racine est inclus sur chaque page html. De même, un bouton « Plan du site » contenant un lien vers une image interactive de la Mind Map et un chemin « Vous êtes ici » indiquant le chemin d'accès complet à partir de la page d'accueil sont inclus par défaut sur chaque page html.

Il existe aussi une manière personnelle de pouvoir agencer le site que l'on désire obtenir, cela peut se faire au moyen de « l'assistant d'exportation ». Nous retrouvons les mêmes fonctions que précédemment (bouton d'accueil, plan du site intégré automatiquement et interactif...) L'assistant nous permet d'abord de faire un choix parmi divers modèles professionnels dotés de styles de navigation différents. Nous avons tout de même la possibilité de personnaliser le modèle choisi à notre gré. Ainsi, nous pouvons indiquer les éléments de notre Mind Map à exporter et la manière dont ils doivent être traités. En outre, si nous avons créé une structure de dossiers spécifique pour les fichiers externes auxquels notre document fait appel, nous pouvons faire en sorte que *OpenMind2* préserve cette structure lors de l'exportation vers html en spécifiant la liste des dossiers à inclure. C'est ce que nous avons fait par exemple dans la partie « le travail par tâches », « espagnol » : les séquences de cours élaborées dans le fichier ppt intégrant des outils multimédias que nous avons dû exporter manuellement. Pour ce qui est de tous les objets attachés à une branche donnée, ceux-ci sont exportés l'un sous l'autre et alignés sur la gauche de la page. Les branches de la Mind Map sont exportées dans l'ordre dans lequel elles sont disposées dans la vue Mind Map, en allant dans le sens des aiguilles d'une montre à partir de la première branche en haut à droite. Nous aurions pu toutefois exclure de l'exportation des branches et sous-branches entières en désactivant la propriété « Exporter branche et sous-branches » de leur boîte de dialogue Propriétés.

En ce qui concerne les images que nous désirons inclure dans notre Mind Map, nous pouvons obtenir qu'une description s'affiche dans le navigateur web lorsque nous amenons le pointeur de la souris sur l'une des images de notre document, il faut saisir cette description dans le champ « Nom » de la boîte de dialogue « Propriétés de l'image » en question (image intégrée à la racine ou à une branche, image flottante ou objet Image attaché). Durant l'exportation, OpenMind insère automatiquement cette description dans la balise Alt associée à l'image dans la page html.

Les paramètres d'exportation choisis sont enregistrés directement dans le document OpenMind et réutilisés lors de l'exportation suivante de la Mind Map au format html. Par conséquent, il n'est pas nécessaire de les redéfinir chaque

fois que nous apportons une légère modification à notre Mind Map et que nous souhaitons la réexporter.

Le tableau ci-dessous indique comment les divers éléments et objets OpenMind sont exportés dans la page HTML.

Elément OpenMind	Exporté sous HTML en tant que...
Nom de branche	Titre de la page
Note	Inséré sous forme de texte
Image intégrée	Insérée en tant qu'image
Image flottante	. Lorsque l'image flottante est connectée à une branche, elle est insérée en tant qu'image. . Lorsqu'elle n'est pas connectée à une branche, elle n'est pas exportée.
Annotation	Lorsque l'annotation est connectée à une branche, elle est insérée sous forme de texte. . Lorsqu'elle n'est pas connectée à une branche, elle n'est pas exportée.
Commentaire	Inséré sous forme de texte
Lien entre branches	Selon votre sélection, inséré en tant que lien sur bouton ou lien hypertexte
Objet OpenMind	Exporté sous HTML en tant que...
Fichier texte	Selon votre sélection, inséré en tant que lien sur bouton ou lien hypertexte
Fichier image	Inséré en tant qu'image
Fichier vidéo	Inséré en tant qu'objet Media Player
Fichier son	Selon votre sélection, inséré en tant que lien sur bouton ou lien hypertexte
Bouton	Inséré en tant que lien sur bouton
Hyperlien	Inséré en tant que lien hypertexte
Fichier Flash	Inséré en tant que fichier Flash (incorporé)

Au fur et à mesure de l'élaboration de notre Mind Map, nous avons constaté que les commentaires étaient insérés sans mise en forme. Nous avons choisi de les éliminer et d'éditer tout texte sous forme de note. Comme nous l'avons déjà indiqué, la dernière boîte de dialogue de l'assistant d'exportation propose de mettre en ligne directement le site ou de mettre à jour les fichiers en ligne.

b) Application personnelle

Nous avons vu dans le paragraphe précédent les correspondances entre les éléments de la Mind Map et le résultat affiché dans le site créé à partir de la Mind Map. Ce sont ces correspondances qu'il est souhaitable d'avoir à l'esprit si l'on ne désire pas travailler avec la Mind Map en tant que produit final. Nous voulons dire qu'une Mind Map est une présentation de travail en soi comme l'est une présentation élaborée grâce au logiciel OpenOffice ou Power Point et qu'elle pourrait en rester à ce stade. Nous pouvons alors naviguer d'une branche à une autre, développer les commentaires, visualiser les objets insérés. Le

problème c'est qu'elle ne peut pas se lire sur un ordinateur où Open Mind n'est pas installé, il est donc difficile puisque le programme n'est pas encore répandu de travailler sur une Mind Map sans l'exporter.

Nous avons voulu dans un premier temps rassembler les données et informations sélectionnées dans le Cadre Européen. Nous avons ainsi choisi d'insérer des notes qui sont les éléments ensuite exportés sous formes de pages de contenus. Nous avons tapé ces notes sans nous soucier de leur mise en forme, pensant pouvoir à la fin du travail de compilation les formater toutes en même temps. Nous avons exploré les différentes propriétés, nous avons laissé un mail en ce sens sur le site qui propose une assistance technique mais finalement notre question est restée sans réponse. Cette fonction n'existe pas dans le logiciel.

Nous avons essayé une première exportation rapide puis au cours des exportations suivantes, nous avons testé les modèles proposant une assistance à l'élaboration d'un modèle de site personnalisé. Au fur et à mesure que nous ajoutions des éléments à notre Mind Map et que nous l'exportions au format html, nous avons ainsi utilisé la fonction « assistant d'exportation » et choisi le style de site que nous désirions retenir. En cliquant sur chacun des modèles nous pouvions en avoir un aperçu avant de le choisir. Lorsque nous avons porté notre choix sur le modèle que nous avons finalement retenu, le logiciel nous a proposé ensuite de modifier ses caractéristiques par défaut.

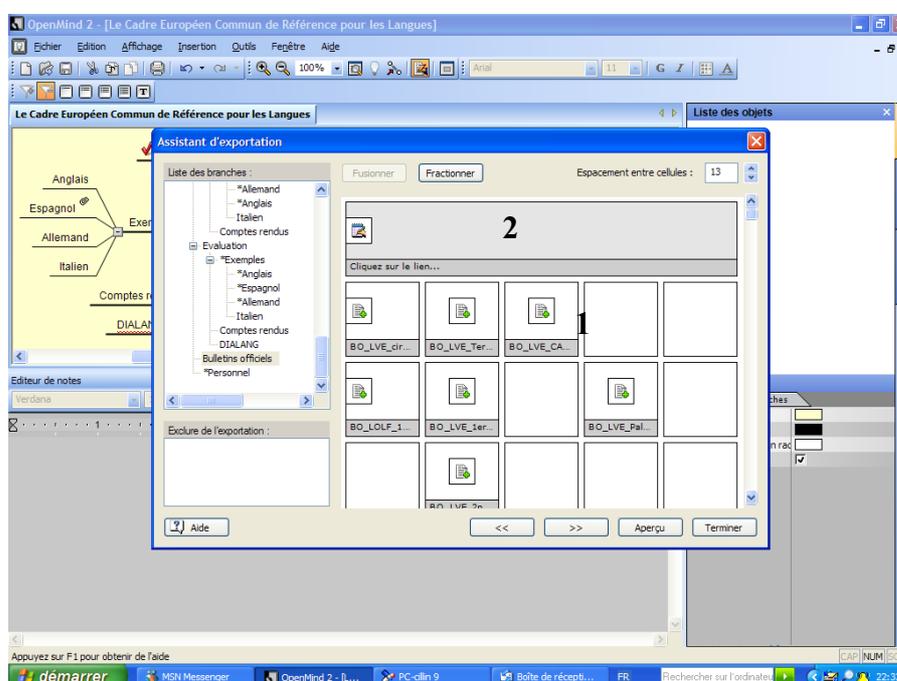
C'est ainsi que nous avons décidé d'avoir un menu latéral et non plus supérieur et latéral, nous avons changé la police de caractère des titres ainsi que la couleur de fond des pages de contenu. Nous avons également modifié l'apparence du modèle de conception choisi en changeant l'image du cadre supérieure. Nous avons sélectionné une image de drapeaux sur Internet, nous l'avons découpée dans *Photofiltre* de telle sorte qu'elle ait la taille d'un carré et nous avons intégré dans le cadre du haut. Ces premières exportations étaient nécessaires car elles nous ont permis de voir les couleurs du site proposées par le logiciel. Le formatage des notes devenait nécessaire et plusieurs tentatives pour harmoniser ces couleurs ont été indispensables. Étant donné que la couleur de fond des pages de contenu était choisie à l'exportation de la Mind Map il ne s'avérait plus utile de formater les notes en leur attribuant une couleur de fond de page dans la Mind Map. Des ajustements ont dû être opérés à ce moment sur les notes auxquelles nous avons déjà attribué un style.

De cette manière, nous avons également changé la police de caractère proposée et choisi « verdana » pour les menus et les titres. Nous avons choisi de faire apparaître les liens vers les autres rubriques sur des boutons dont plusieurs modèles étaient proposés, tandis que les liens vers les fichiers externes sont libellés en texte. Nous avons déterminé la police « verdana » et une taille de caractère pour le libellé de ces boutons ou textes. Les titres des liens sont les libellés des objets insérés au cours de l'élaboration de la Mind Map : fichiers textes (au format doc ou pdf), fichiers sons. Il est possible d'éditer un titre différent que celui du fichier d'origine : le logiciel permet de changer le nom du

fichier. Ainsi, si notre fichier s'appelle BO_LVE_2nde_3-10-02.pdf par exemple, il est possible de renommer le libellé de l'objet : « Programmes classe de 2nde » si l'on veut.

Nous avons remarqué que nous pouvions changer de place, par un glisser-déposer, la place des objets présents dans la partie droite de l'écran de travail du logiciel. En exportant le projet au format html, nous avons constaté que ce déplacement n'était pas pris en compte pendant l'exportation. Si nous avons décidé finalement de faire apparaître le paragraphe, (c'est à dire la note dans le projet Mind Map), en haut de la page de contenu alors que nous avons ajouté cet objet en fin de liste dans la Mind Map, le paragraphe apparaissait toujours en fin de liste sur la page de contenus du site exporté. Nous avons posé la question au service technique qui ne nous a pas répondu à ce sujet. Il fallait en fait atteindre la dernière page de l'assistant d'exportation où il nous est proposé de positionner les objets dans la page. Cette fenêtre se présente sous la forme d'un tableau formé de petits carreaux, les objets (dans notre exemple, les notes) sont à déplacer par un glissé-déposé dans le carreau voulu figurant la page de contenu. C'est de cette manière que nous avons pu intégrer quelques images pour illustrer le Cd Rom.

Dans la capture d'écran ci-dessous, nous pouvons observer comment nous avons pu disposer sur trois colonnes les boutons « liens » dans la page de contenu « Bulletins officiels » (1). Le logiciel permet de fusionner les cellules du tableau proposé pour gérer la disposition des objets dans la page ainsi, nous avons obtenu une phrase occupant toute la largeur de la page. (2)



Nous avons pu, en outre disposer des images « à côté » des textes par exemple dans la partie « personne » où une photo est placée à côté du premier

paragraphe, puis, dessous, un texte occupe de nouveau toute la largeur de la page.

Comme nous venons de le voir, ce logiciel est d'une grande puissance (nous n'avons pas décrit la totalité de ses fonctionnalités) et d'une grande aide pour des utilisateurs peu expérimentés qui souhaitent tout de même organiser leurs informations pour les présenter ensuite sous forme de site. Il présente toutefois quelques limites de peu d'importance à notre avis : ne pas pouvoir choisir quel type de lien nous voulons attribuer à chaque objet ou qu'il n'y ait pas de fonction de répétition attribuée à une touche de clavier (comme F4 dans Word).

3.4 Evolution du produit

a) Distribution du produit

Si celle-ci se réalise sous forme de Cd, au moment de la gravure du Cd il faudrait prévoir que la lecture de celui-ci soit compatible avec un ordinateur Macintosh.

Si celle-ci s'opère sous forme de site Internet, il serait envisageable de transférer les dossiers sur notre site personnel hébergé par le fournisseur d'accès Free. Certaines rubriques du Cd Rom restent incomplètes, par conséquent, il s'agirait de les compléter au fur et à mesure de nos nouvelles découvertes sur le Cadre Européen. L'information aux enseignants de la parution de ce nouveau site consacré au CECR peut être relayée par les listes de diffusion, en particulier celle d'Orléans-Tours. Il ne me semble pas judicieux de faire héberger ces informations dans un espace officiel de l'Éducation Nationale, par exemple celui du site pédagogique d'espagnol de l'académie où nous enseignons car il concerne finalement l'enseignement des langues vivantes en général. Par ailleurs, nous avons effectué un travail personnel, il serait nécessaire d'obtenir l'aval de notre inspecteur pédagogique pour qu'il soit publié sur un site de l'Éducation Nationale. S'il était amélioré, complété par une équipe, son emplacement dans un espace officiel se justifierait. Il faudrait de toutes manières continuer à relayer l'information par les listes de diffusion. Nous constatons en effet que nous disposons de nombreux outils et ressources que beaucoup désirent mutualiser mais l'éclatement des endroits où les trouver est problématique. En tant que professeur d'espagnol, nous avons nos habitudes pour trouver les informations dont nous avons besoin même si elles sont toujours nécessairement incomplètes. Cela est encore plus manifeste lorsqu'il s'agit de trouver des ressources sur le CECR, comme il concerne l'enseignement des LVE en général, il faudrait pouvoir accéder facilement aux ressources de chaque discipline.

b) Prévoir la possibilité d'une version imprimée

A la question concernant la meilleure présentation de cet ouvrage que nos textes officiels nous ont invité, de façon réitérée, à connaître, beaucoup de

professeurs ont répondu dans les enquêtes distribuées qu'ils préféreraient une version condensée imprimée. Grâce au logiciel *OpenMind2*, nous pourrions exporter le travail au format Word. Nous obtenons une version « texte » de notre site de 78 pages : des têtes de chapitres sont insérés à la place des libellés des branches, un sommaire est automatiquement créé. Les objets sont placés sur la page, ils sont cliquables afin d'être ouvert dans l'application où ils ont été créés.

Nous avons pris très rapidement en main le logiciel afin de créer notre Cd Rom. Ses applications sont multiples, par exemple dans le cadre d'un cours de langue où nous aurions la possibilité d'utiliser un vidéo-projecteur. Nous pouvons alors regrouper tous nos documents, supports (fiches de grammaire, dictionnaire, documents audio et vidéos) et séquences de cours par niveau et créer un site à l'aide du logiciel. Dans le cadre d'un cours vidéo-projeté également, pourquoi ne pas scanner et regrouper les pages de notre manuel scolaire utilisé en classe pour disposer sur l'écran de nos textes et documents sonores ?

Nous désirons toutefois que le Cd Rom puisse être utilisé seul, sans support écrit. Nous l'avons donc doté d'un fichier autorun.exe, d'un petit logo réalisé avec le logiciel Photofiltre et d'un fichier inf pour permettre son démarrage automatique. Puis, l'utilisateur trouve des indications pour utiliser le Cd Rom sur la page d'accueil du Cd Rom, c'est à dire une page de « notes » dans OPEN MIND 2 qui est devenue le fichier « index.htm » et qui s'intitule « Présentation générale du CECR ». Ensuite, il peut naviguer d'une notion à l'autre d'un BO à un compte rendu d'expérience, s'informer sur des évaluations expérimentales ou trouver des séquences de cours avec vidéo intégrées.

Il faut cependant remarquer que l'information fournie directement par le ministère semble faire défaut aux collègues qui précisément n'utilisent pas l'outil informatique. D'autre part, les enseignants qui essaient de mettre en pratique le Cadre Européen avec l'appui des TIC paraissent manquer de moyen pour le faire plus largement : aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire ou supérieur.

TROISIEME PARTIE

1.- Le Cadre Européen dans un contexte élargi

Le CECR en dehors de l'enseignement secondaire en France

1.1 Dans l'enseignement primaire

Dans le premier degré la nouveauté au niveau des langues vivantes est introduite en 1989 lorsque l'enseignement de l'une d'elle est rendue obligatoire. La première classe à bénéficier de cette mesure a été le CM2, (dernière année de cycle 3, cycle des approfondissements). Les programmes officiels parus en 2002 établissent que cette mesure doit s'appliquer aux classes suivantes pour concerner toutes les classes du premier degré à la rentrée 2006 :

Les dispositions prévues à l'article 2 et relatives à l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales au cycle des apprentissages fondamentaux entreront en vigueur à partir de la rentrée 2005 en première année de ce cycle (grande section de l'école maternelle) puis, à compter de chaque rentrée scolaire suivante, dans les classes qui suivent (BO du 14 février 2002).

Selon les informations recueillies sur le site officiel « primlangue » de l'Éducation Nationale, l'apprentissage des langues vivantes doit permettre de construire des compétences de communication et, au-delà, **contribue à la maîtrise de la langue nationale et de la lecture**. Outre les compétences

linguistiques devant être acquises par les élèves à la fin de chaque cycle, les connaissances sur les réalités culturelles des pays et régions où la langue est parlée sont précisées. Sur le site, nous remarquons que les auteurs insistent sur le fait que langue et culture sont liées et indissociables. « Nous apprenons notre langue maternelle en contexte et ainsi se développe notre image du monde. Cette connaissance du monde est large. Elle englobe celle des lieux, des institutions, des faits, de la géographie, de la vie économique, politique, des classes d'entités, mais aussi les savoirs socioculturel (vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, langage du corps, savoir vivre, rituels...) et participe à la prise de conscience interculturelle. » L'auteur de cette remarque dans la FAQ du site ajoute, en faisant référence au CECR : « On notera que l'Union Européenne associe la dimension culturelle et interculturelle à la dimension linguistique avec pour objectif l'éducation à la citoyenneté et à la paix. (cf. Cadre Européen Commun de Références pour les langues chapitre 5 Editions Didier). Le maître a à encourager et à aider l'élève dans cette découverte et compréhension de l'autre qui passe par une prise de conscience de sa propre culture. »

Les programmes de 2002 pour l'Ecole Primaire précisent que l'enseignement d'une langue vivante au cycle 3 contribue à construire des connaissances linguistiques ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée. On en conclut donc qu'il convient d'intégrer la découverte de la culture étrangère à l'apprentissage linguistique et non pas tant de mener des leçons de civilisation et ce pour susciter chez l'élève l'envie de connaître l'autre, de le comprendre et renforcer la motivation.

Le domaine d'investigation est à fonder sur la vie quotidienne (règles de politesse, rythmes de la journée, nourriture, fêtes, loisirs, sports...) pour application et mise en œuvre quasi-immédiate en situation de communication. De plus, des liens peuvent ainsi être construits avec d'autres disciplines. Le point de départ de l'activité est essentiel. Il est à concevoir dans cette perspective comme moyen d'atteindre les objectifs linguistiques, mais aussi culturels.

Par ailleurs, on soulignera en la matière d'une part l'importance de l'affichage en salle de langue, d'un coin langues en BCD où les élèves pourront librement rencontrer la culture du pays étranger, son actualité, dans leur langue maternelle (documentaires, chants, histoires, contes.....) et d'autre part la richesse des échanges et des correspondances.

Les contenus d'enseignements ne sont pas uniquement culturels. À l'école primaire, les enseignants s'interrogent sur la place du jeu dans la pédagogie. Un expert répond à une question envoyée sur le site en précisant les avantages du jeu ou de l'activité ludique : « il s'agit d'une vraie situation de résolution de problème ou de communication. L'élève est actif car il cherche réellement ; c'est une source facile de motivation naturelle, à laquelle s'ajoute l'attrait inhérent à la satisfaction de gagner ; la répétition y est acceptée souvent ad libitum ! De plus, les jeux peuvent servir à introduire un élément langagier en situation de communication ; initier un début de réflexion linguistique car la réaction de l'interlocuteur est immédiate et signifiante : si la consigne n'est pas

respectée, cela ne fonctionne pas / l'erreur est formatrice ; fixer des structures (qui seraient peut-être rébarbatives autrement) car le jeu peut être répété souvent. Il est sans doute difficile de concevoir le jeu comme élément unique d'apprentissage, ce qui tendrait à démontrer que l'on apprend sans effort... mais l'on aurait tort de s'en priver ! » On retrouve dans ces remarques la perspective actionnelle développée dans le Cadre Européen adaptée au jeune public.

D'après le témoignage d'une enseignante, lorsque l'apprentissage d'une langue vivante dans le primaire a été introduit, les instructions préconisaient une approche entièrement orale de l'enseignement. La perspective a évolué dans le sens du passage à l'écrit et à la réflexion grammaticale. Comme le précisent les experts du site : « La réflexion sur la langue concerne aussi bien la syntaxe que le lexique ou que les faits culturels. L'ensemble ne peut donner lieu à une observation qu'après maîtrise orale sûre de la structure cible. On procède par comparaison, analogie, déduction, contraste par rapport à de multiples occurrences dans la langue elle-même puis par rapport au français. L'enseignant doit maîtriser la grammaire de l'énonciation afin d'avoir compris quelques concepts clés. »

Les enseignants disposent depuis ces dernières années de ressources pédagogiques comme les comptines, contes, chants adaptés à cet enseignement. Les méthodes parues dernièrement précisent que leurs contenus se basent sur le CECR comme le montre cette fiche descriptive d'une méthode publiée en 2005

Das neue Deutschmobil 1 et 2²³

Cet outil paru en Allemagne est composé de trois niveaux de quatorze unités chacun et s'appuie sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (vol.1 : niveau A1, vol.2 : niveau A2, vol.3 : niveau B1). Chaque chapitre propose une succession d'activités permettant d'entraîner de façon ciblée, mais avec une grande cohérence d'ensemble, la compréhension auditive, l'expression orale ainsi que la compréhension et l'expression écrites.

Les activités proposées sont marquées par un souci constant de motiver les élèves dans leur apprentissage par une approche culturelle et communicative. Une grande souplesse d'utilisation est laissée au professeur.

L'horaire consacré à l'enseignement est de une heure minimum par semaine et de deux heures maximum (sur 26 heures d'enseignement), il est inclus dans l'enseignement « maîtrise du langage et de la langue française »

Selon le bulletin officiel du 25 août 2005

Article 1 - Les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées relevant de l'enseignement public ou privé sous contrat sont fixés, conformément au référentiel de niveaux de compétence figurant en annexe au présent décret, de la façon suivante :

- **à la fin de l'école élémentaire, le niveau A1** dans la langue vivante étudiée ;

23 S. Xanthos-Kretzschmer, J. Douvitsas-Gamst, E. Xanthos. Editeur : Klett, 1997 (vol.3 à paraître fin 2005).

[...] Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs.

Article 2 - Les enseignements de langues vivantes étrangères peuvent être dispensés en groupes de compétences, indépendamment des classes ou divisions ; les principes de constitution de ces groupes sont adoptés par le conseil d'école sur proposition du conseil des maîtres, dans le cadre du projet d'école, ou par le conseil d'administration dans le cadre du projet d'établissement. [...]

Il apparaît dans ce texte la même volonté de la part du ministère d'organiser les cours de langue en groupe de niveau de compétence (article 2) sans tenir compte de la division dans laquelle est inscrit l'élève. C'est le cas pour le secondaire sans que ce souhait soit, dans la pratique, imposé aux chefs d'établissements. Les articles suivants traitent de la certification dans l'enseignement scolaire en général.

Les enseignants du primaire chargés de l'initiation des enfants aux langues doivent eux même passer une habilitation dans la circulaire du 29 octobre 2001 il est précisé « Le niveau attendu des candidats à l'habilitation provisoire est le niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues du conseil de l'Europe pour la compréhension orale et le niveau B1 pour l'expression orale ». L'épreuve de langue vivante au concours de recrutement est obligatoire, sans programme, elle fait partie de la seconde partie de l'épreuve orale d'admission.

L'épreuve se fonde sur un texte situé au niveau B2 du cadre européen commun de référence (article sur des questions contemporaines, texte actuel en prose). Elle doit permettre de vérifier chez le candidat :

- l'aptitude à comprendre un texte et en dégager les grandes lignes ;
- l'aptitude à communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance suffisant ;
- l'aptitude à s'exprimer de façon claire et détaillée sur une gamme de sujets variés et à développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.

Le texte sur lequel s'appuie l'épreuve ne doit pas avoir de connotation trop littéraire ni faire appel à des notions techniques. L'entretien peut porter aussi sur la vie de la classe.

L'évaluation prend particulièrement en compte la fluidité de l'expression et la qualité, notamment phonologique, de la langue.

Pour les enseignants n'ayant pas eu à subir ces épreuves dans les concours antérieurs, l'Éducation Nationale recrute des intervenants extérieurs payés par les collectivités locales. Ce sont souvent des natifs des pays dont ils initient les élèves à la langue. Les professeurs de langue de l'enseignement secondaire peuvent aussi effectuer des heures supplémentaires dans le primaire. Les professeurs d'école n'ayant pas eu à subir ces nouvelles épreuves de langue ayant une licence en langue sont habilités à l'enseigner. Dans les faits, il se charge souvent de l'enseignement de cette langue à tous les enfants, alors qu'il est déchargé de l'enseignement d'une autre matière.

1.2 Dans l'enseignement supérieur

L'évolution dans l'enseignement des langues à l'université (nous n'évoquerons que l'enseignement des langues vivantes pour étudiants non spécialistes) fait partie de la réforme LMD (Licence Master Doctorat) opérée ces dernières années. Il s'agit d'une réforme fondée sur une volonté commune des Etats, considérant en la matière, les procédures de l'Union européenne trop lourdes. Cette politique lancée en 1998 par quatre pays (Allemagne, Grande-Bretagne, Italie et France) concerne désormais 36 Etats de la « Grande Europe ». Elle vise essentiellement deux buts : faire du continent européen, un vaste espace permettant facilement la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs et rendre cet espace lisible et attractif à l'échelle du monde entier. Ses objectifs sont d'abord de permettre les comparaisons et les équivalences des diplômes au niveau européen. Ensuite, de développer la professionnalisation des études supérieures tout en préservant la nature généraliste de l'enseignement.

D'après une déclaration commune des ministres européens de l'éducation le 19 juin 1999 à Bologne et selon les informations recueillies sur le site de l'université de Clermont Ferrand²⁴ dans le domaine des langues la réforme LMD vise à

- . renforcer l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques.
- En vue de :
- . Favoriser la mobilité de l'étudiant
 - . Favoriser l'accès de l'étudiant au monde du travail en Europe
 - . Permettre à l'étudiant de construire progressivement un parcours de formation personnalisé.

Dans un communiqué de presse daté du 18 avril 2000, a été évoqué un plan pour les langues dans l'enseignement supérieur. Jack LANG a souhaité que le CNESER (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) - qui se réunissait le 17 avril pour la première fois depuis la nomination du nouveau gouvernement - examine en priorité la création d'un Certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur (CLES). Ce certificat atteste, selon trois niveaux, le degré de maîtrise des langues étrangères pour les étudiants de toutes disciplines. Ce certificat a pour objectif de favoriser et valoriser la formation en langues des étudiants de l'enseignement supérieur principalement ceux inscrits dans des filières non spécialisées en langues. Indépendant du diplôme de spécialité, le CLES lui sera pourtant joint afin de permettre la reconnaissance officielle d'un niveau en langues étrangères. Les diplômés pourront donc s'en servir dans leurs démarches d'insertion professionnelle.

Offert à titre facultatif pour le moment, il sera mis en œuvre progressivement dans les universités volontaires.

Jack LANG définit une ambition plus forte : à terme, tout diplômé de l'enseignement supérieur français doit maîtriser deux langues vivantes

24 <http://www.u-clermont1.fr/index.php?Id=11&Lang=es>

étrangères. C'est ce qu'il propose à la communauté universitaire en ouvrant dès son arrivée au ministère un large débat sur cet objectif.

Pour le ministre de l'éducation nationale, il y a là un enjeu majeur pour les étudiants et les universités dans le contexte de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et à l'heure où tous les étudiants doivent être préparés aux échanges mondiaux et à de futures mobilités.

Cette première mesure s'inscrit comme une préfiguration de la prochaine présidence française de l'Union européenne et du choix des autorités européennes de faire de l'année 2001, "l'année des langues".

Le CNESER a adopté ce texte par 15 voix pour et deux abstentions

Sur un site de l'Université Marc Bloch de Strasbourg consacré au CLES (Certificat de Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur²⁵), nous constatons que les objectifs d'évaluation ne sont pas explicitement mis en rapport avec les niveaux de compétence définis par le CECR. En effet, dans un menu « Niveaux Cles » apparaissent trois sous menus indépendants les uns des autres : « Niveaux européens » rappelant les niveaux communs de référence ; « Descriptifs Cles » regroupés en deux niveaux : référentiels CLES 1 et 2 ; « Niveaux Cles » décrivant les compétences évaluées.

En ce qui concerne les contenus d'enseignements, nous pouvons citer l'expérience originale menée par l'université de Bordeaux II, Victor Segalen afin d'intégrer l'enseignement d'une langue vivante au cursus des étudiants sans que son évaluation comptent dans les UE : l'Espace langues. Ces formations ne font pas partie de la formation initiale des étudiants. L'Espace Langues a vu le jour au Département de Langues Vivantes Pratiques, à la Victoire. Ce service dispense des formations en langues de diverse nature à tout membre de la communauté de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 : étudiants, enseignants-chercheurs, personnel IATOS. Ce service est entièrement gratuit. Une vaste salle, équipée d'ordinateurs, téléviseurs-magnétoscopes, magnétophones à K7, télévision étrangère en direct et livres de référence (grammaire, dictionnaires, etc.) forme le cœur de ce dispositif. Ayant passé en ligne, sur place un test de niveau dont le résultat est exprimé en termes du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), les apprenants peuvent améliorer leurs connaissances de leur langue cible à l'aide du matériel pédagogique mis à leur disposition. Un enseignant-conseiller est présent aux heures d'affluence accrue. Il est possible de s'inscrire périodiquement à des ateliers de 'conseils parcours pédagogique', ceci de façon à permettre aux apprenants de faire le point sur leur apprentissage linguistique. En complément d'enseignement, l'université offre des ateliers de pratique de l'anglais oral : ateliers de discussion animés par un enseignant de langue. Il est prévu d'adosser au service un certain nombre d'enseignements libres.

Dans un rapport du Sénat publié en novembre 2003, Jacques Legendre préconise, afin d'inciter tous les étudiants à étudier les langues étrangères, « la

25 <http://webcles.u-strasbg.fr/>

mise en place de certifications obligatoires, le renforcement de la mobilité ou l'offre de structures étrangères attractives dans les universités (cf. le centre franco-russe de mathématiques appliquées ouvert à l'université de Moscou). » (page 104)

Ainsi, outre le développement de l'utilisation des TIC à l'université comme nous l'avons vu plus haut dans l'exemple de l'université de Bordeaux II, l'enseignement supérieur bénéficie de programmes favorables aux échanges internationaux comme le volet ERASMUS du programme SOCRATES

2.- Difficultés rencontrées dans l'application du CECR dans l'enseignement

2.1 Dans le primaire

A l'école primaire, le caractère obligatoire relativement récent de l'enseignement d'une langue vivante étrangère est marqué par une hétérogénéité des conditions de mise en œuvre (statut et qualification des intervenants, horaires...) qui ne permet pas une continuité des apprentissages à l'arrivée au collège.

S'agissant de l'enseignement de l'anglais, une évaluation conduite en 2002 dans 7 pays européens sur les compétences des élèves de 15 à 16 ans selon un protocole déjà utilisé en 1996 par la Suède, l'Espagne et la France parvient à des conclusions particulièrement inquiétantes pour notre pays. En 1996, les élèves français avaient un niveau nettement inférieur à celui des élèves espagnols. En 2002, leurs performances sont très inférieures à celles des élèves des 6 autres pays. Le ministère de l'Education nationale met directement en cause les enseignants qui auraient une représentation de l'apprentissage de la langue beaucoup trop axée sur la correction grammaticale et inhibante pour les élèves (note de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective - mars 2004).

Par contre, les responsabilités de l'institution elle-même ne sont jamais invoquées. L'enseignement de l'anglais s'inscrit depuis peu dans la logique du cadre commun européen qui privilégie la communication orale mais aucune réorganisation des conditions d'enseignement et d'évaluation n'a été envisagée pour autant.

L'enseignement langues vivantes va mal ? Oui et cela pourrait encore s'aggraver. Tirons la sonnette d'alarme mais ne nous arrêtons pas à un constat de faiblesse et à la désignation de boucs émissaires (tiens, les enseignants ont souvent une bonne tête de boucs émissaires...). Il ne s'agit pas d'incriminer l'évaluation européenne, celle-ci ou une autre, mais les faiblesses de notre institution qui refuse de se remettre en cause. De ce point de vue, nos ministres successifs n'ont eu jusqu'à présent ni le courage ni les moyens de leur ambition.

Selon des intervenants sur le site « primlangues » consacré à l'enseignement des langues dans le primaire : « La médiocrité de nos résultats dans la maîtrise orale des langues vivantes étrangères n'est pas une fatalité ». Pour y remédier, il conviendrait de :

- ▶ faire évoluer les pratiques d'évaluation. Il s'agit notamment de préparer une réforme du baccalauréat pour agir sur les pratiques en amont en développant à côté des épreuves écrites, un contrôle en cours de formation qui certifiera des compétences de communication et d'action ;
- ▶ systématiser les groupes réduits d'élèves pour les cours de langues ;
- ▶ développer la formation initiale et continue. Sortons de la culture mono-disciplinaire, offrons des possibilités de qualifications plurielles qui enrichissent les pratiques
- ▶ proposer une rénovation des concours (CRPE, CAPES) ;
- ▶ reconsidérer la diversification de l'offre linguistique en prenant en compte que l'anglais est devenu une langue de communication internationale ;
- ▶ soutenir les langues à faible diffusion par une dotation horaire spécifique pour les protéger des conséquences des restrictions budgétaires.

Ces propositions sont ambitieuses et sans doute difficiles à mettre en œuvre mais elles ont incontestablement... à moins d'accepter le maintien du statu quo. On pourra alors continuer à déplorer le faible niveau en langues vivantes de nos élèves, pour le plus grand plaisir des officines privées qui vendent à nos jeunes diplômés une maîtrise de la langue outil de communication en quelques semaines.

2.2 Dans le secondaire

Le journal du SNES (syndicat majoritaire dans l'enseignement secondaire) a fait paraître le 23 mai 2006 un numéro spécial langues vivantes . Un article juge inquiétante la circulaire du mois de mai (déjà citée et parue le 31 mai puis dans le BO du 8 juin 2006). Ce qui est critiqué dans ce numéro du journal syndical, c'est l'absence de moyen mis en œuvre pour appliquer les principes du CECR.

Selon Thérèse Jamet-Madec La partie consacrée aux LV montre la filiation entre loi d'orientation, plan de rénovation de l'enseignement des LV et décret d'août 2005. L'objectif du plan est la maîtrise par les élèves de deux langues vivantes en fin de scolarité, **ce qui nous semble très irréaliste dans les conditions actuelles d'enseignement**. Les autres objectifs précisés, à savoir « préparer à la mobilité européenne » et « intensification des échanges internationaux » **sont très réducteurs**. Le ministère répète comme un leitmotiv la nécessité de privilégier l'oral mais **seuls les élèves de Terminale et en LV1 pourront bénéficier de conditions normales en groupes restreints** pour privilégier l'oral. Et les autres ? Les élèves de Terminale de séries

technologiques et professionnelles ne seront pas exclus à cette rentrée 2006, contrairement à la rentrée 2005, ce que nous avons condamné.

Cependant la réforme des STG enlève une heure d'enseignement en Première et Terminale, seule la série Communication et Gestion garde six heures LV1/LV2. Les élèves de collège et des premières années de lycée continueront à subir trop souvent des conditions insupportables d'apprentissage. Cette circulaire annonce une note de service qui précisera les modalités des nouvelles épreuves de langues en STG. Nous rappelons notre rejet du contrôle en cours de formation envisagé par le ministère pour l'évaluation de l'oral. Le palier 1 des nouveaux programmes de collège sera appliqué à la rentrée 2006 en LV1 et en LV2 **mais peu de collègues ont été formés et certains n'ont même pas été informés**, ce qui est choquant. De nombreux collègues vont donc être pour le moins déconcertés par ces programmes conçus à partir du CECRL et cependant obligés de les appliquer. Il conviendra de veiller à ce qu'aucun ne soit pénalisé lors d'une inspection. Il faudra une réelle formation et du temps pour que les collègues s'approprient ces programmes. La circulaire exerce une pression pour qu'un « nombre plus important » d'établissements adoptent les nouveaux modes d'organisation par groupes de compétence. **Il convient de rappeler que l'adoption de ces groupes n'est pas une obligation** (voir décret) et que l'adoption d'un tel mode d'organisation par les équipes pédagogiques doit être soumis au conseil d'administration. Le SNES rappelle le danger d'une telle organisation en dehors du groupe classe en langues vivantes dans un premier temps, mais qui pourrait être généralisée aux autres disciplines. Le ministère présente les nouveaux modes d'organisation comme la solution miracle qui permettra à la France d'obtenir de bons résultats en LV alors qu'**ils ne peuvent à terme qu'engendrer une désorganisation de l'école et un accroissement des inégalités entre les élèves**. En ce qui concerne la **diversification, elle sera le privilège de quelques établissements** (deux groupes : école, collège, lycée par académie) qui auront des sections internationales de LV. Quant à l'allemand, le ministère rappelle son objectif : + 20 % d'élèves apprenant cette langue alors que sur le terrain, rien n'est fait pour construire une politique cohérente.

Comme nous l'avons souligné ce syndicat critique la mise en place insuffisante de groupes de langues réduits, le travail par groupe de niveaux de compétence, et, dans les faits, une offre peu variée de langues.

Plus loin, l'auteur de l'article commente ainsi la répartition des élèves qui devrait s'organiser, selon la circulaire citée:

« ... Non plus en fonction du moment du début d'apprentissage de la langue, mais par groupes constitués en fonction des besoins des élèves dans les différentes activités langagières (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites). » [extrait de la circulaire]

Les enseignants auraient à subir les inconvénients de la mise en place de cette organisation :

La mise en place de « barrettes » a de lourdes conséquences sur les emplois du temps de tous.

L'auteur se pose également les questions suivantes :

Sommes-nous prêts à ne plus assumer le suivi de classes ? À ne plus nous impliquer dans des projets interdisciplinaires ? À devenir le prof de compréhension orale pour le groupe A1 + ?, à gérer une source supplémentaire d'hétérogénéité en enseignant à des regroupements d'élèves de LV1 et LV2, quel que soit leur âge, de Cinquième et de Troisième mélangés, de Seconde ou de Terminales regroupés ?

Les critiques de ce syndicat semblent justifiées du point de vue de la lourdeur de l'organisation des cours pour les élèves. Nous l'avons vérifié dans certains comptes rendus d'expérience. Une collègue d'anglais remarquait dans un mail envoyé à la liste « Interlangues »

Je crains que la cure d'amaigrissement proposée (heu ...imposée) par notre ministre <http://www.cafepedagogique.net/expresso/index140606.php> ne rende pas les choses faciles pour la mise en place de la rénovation des langues ! **Comment faire les efforts attendus si on nous paye moins ?** Pour les passionnés ça ne sera pas un problème... mais pour beaucoup d'autre moins passionnés ça va être une bonne excuse pour continuer de freiner! Quel cercle vicieux ! ce que je crains c'est que la focalisation sur les groupes de compétence (qui à mon avis sont un peu une usine à gaz) ne nous fasse passer à côté de la formidable avancée possible sur l'évaluation et la modification des pratiques! ce que je crains aussi c'est qu'un fois les groupes de compétence créés on s'arrête là sans aller beaucoup plus avant dans la modification des pratiques... (le 14 juin 2006) [c'est nous qui soulignons]

Un collègue d'anglais de cette liste de diffusion « Interlangues » lui répondait en faisant également le calcul suivant :

Pour l'instant les GNC²⁶ ne ressemblent ni à des groupes de niveau ni à des groupes de compétence, mais à des groupes à dominante (dominante CO pour les moins compétents - j'ai failli dire "faibles" - en CO, etc.). **Une fois de plus, on va faire des groupes de niveaux...** en s'interdisant de faire des groupes de niveaux puisqu'on ne veut plus de groupes de nuls et groupes de forts en thème. Alors on mixe, on roule dans la farine (pour éviter que ça se voie). On veut changer, mais on a peur de changer.

Déjà la différenciation GN et GC rassemblés en GNC complexifie singulièrement la chose. Groupes de niveau? OK. Tests à l'entrée en seconde, et répartition en ... groupes de niveau. Groupes de compétences? OK. Tests à l'entrée en seconde dans les 4 compétences (5?) et répartition dans les groupes de compétence par niveau. Si on a par exemple 3 niveaux par compétence - les nuls, les moyens, les forts (... on peut changer le vocabulaire pour faire plus propre), ça fait ... $4 \times 3 = 12$ groupes différents. Et après? Trop compliqué?OK. Essayons de faire simple. En supposant qu'un élève bon en CO a toutes les

26 GNC : groupes de niveau de compétence, GC : groupe de compétence, CO compréhension orale

chances d'être aussi bon en CE, ... et dans les autres compétences, on commence à « décomplexifier ». Alors on fait des groupes de niveau et on les fait tourner toutes les 6 semaines d'une compétence à l'autre? sans se soucier de leurs résultats pour changer de groupe et éviter les migraines? Quoi? c'est trop simple ou c'est trop compliqué? Comme Annie, je pense que pendant ce temps on ne parle plus de "la formidable avancée possible sur l'évaluation et la modification des pratiques". Quelle modification? supprimer les notes-sanctions et n'établir que des paliers à franchir? Mais comment allez-vous faire pour les passages en classe supérieure? Il faut bien des notes, ou même des niveaux. Mais si Toto a 15 en maths, 13 en physique, et 5 en anglais, il passe en 1 S. Vous êtes d'accord? Ah! non, il reste en 2de pour l'anglais. Alors... il fait English I, French III, Maths IV ? Vous voyez où je veux en venir? Les changements ne me dérangent pas. Bien au contraire. Mais je me demande si on n'est pas en train de parler d'une réforme qu'on ne fera pas.... Cette réflexion n'est en aucune façon un désaveu du travail des "cadristes", que je salue. J'ai seulement des doutes (14 juin 2006) [c'est nous qui soulignons]

Ainsi, comme nous pouvons le constater, le syndicat transmet les craintes de certains enseignants concernant la surcharge de travail occasionnée par la mise en place de la réforme. En effet, le ministère ne prévoit pas d'heures supplémentaires à consacrer au temps passé à la concertation et à la consultation des équipes pédagogiques. Toutefois, lorsqu'il remet en cause la pertinence des contenus du Cadre Européen, son opinion nous semble moins justifiée :

Il ne peut accepter non plus cette conception de l'apprentissage d'une LV qui cloisonne les capacités langagières et les décline en mini-tâches. Les enseignants de LV sont attachés au sens qu'ils donnent aux apprentissages. Ceux-ci doivent se faire dans le cadre de cours permettant de travailler les quatre capacités avec progression, interaction entre elles et éclairage culturel. La réflexion des élèves sur des questions d'aujourd'hui et d'hier, comme l'immigration, les inégalités, par exemple, doit continuer en cours de langue.

Il ne s'agit pas pour le CECR de cloisonner les capacités langagières ou de travailler sans « éclairage culturel »

2.3 Dans le supérieur

ETS Europe, leader mondial des tests d'évaluation pour l'entreprise et le monde de l'éducation, a souhaité étudier les enjeux de l'enseignement des langues dans l'ensemble de l'enseignement supérieur en France. Entre juin et septembre 2005, ETS (Educational Testing Service) Europe a interrogé un panel composé de 55 Directeurs, responsables de départements de langues et enseignants d'établissements d'enseignement supérieur : Universités, IUFM, IUP, IUT, BTS, Ecoles Spécialisées et Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles.

Les principaux thèmes de l'enquête portaient sur le niveau de langues des élèves, les méthodes d'enseignement et les difficultés rencontrées le plus fréquemment par les enseignants. Près de 800 établissements de

l'enseignement supérieur valident aujourd'hui le niveau d'anglais de leurs étudiants avec le TOEIC (Test of English for International Communication), le test d'anglais à usage professionnel le plus utilisé au monde, conçu par ETS.

Une enquête de ETS Europe, menée entre juin et septembre 2005, révèle que les responsables et les enseignants de l'enseignement supérieur (hormis les Grandes Ecoles de Commerce et les Grandes Ecoles d'Ingénieurs) déplorent le niveau des étudiants en langues.

Selon eux, ce niveau est directement lié à la qualité de la formation des cursus antérieurs et au fait que les langues ne constituent souvent pas un critère de sélection pour intégrer une formation. Les sondés soulignent également les difficultés rencontrées dans l'enseignement des langues, dues en grande partie aux différences de niveaux entre les étudiants, et au manque de moyens humains et financiers dont ils disposent.

Interrogés sur d'éventuelles solutions à ces problèmes, plusieurs options ont été citées : une augmentation du volume horaire des cours de langues, le développement des stages à l'étranger, un meilleur accès aux certifications en langues, la création de laboratoires de langues...

Globalement, les personnes interrogées jugent le niveau des étudiants en langue très faible. Elles estiment que les bases en grammaire et en conjugaison enseignées en terminale ne sont souvent pas acquises. Un sondé sur deux a déclaré que leur difficulté principale réside dans la disparité et la faiblesse du niveau en langue. Ce niveau s'expliquerait par la qualité de la formation des cursus antérieurs et par le fait que les langues ne constituent souvent pas un critère de sélection pour intégrer une formation. A titre d'exemple, il arrive fréquemment que les universités ne disposent que d'un enseignant d'anglais pour plus de 170 élèves.

Un sondé sur 3 déplore le manque de moyens. Ils citent une insuffisance d'heures (la majorité des formations ne dispensent en effet qu'un faible nombre d'heures compris entre 24 et 60 heures par an) et de structures dédiées à l'enseignement des langues. Seul un établissement interrogé sur quatre déclare posséder un laboratoire de langues. Ils soulignent également un effectif par classe trop important, et un recrutement difficile d'enseignants qualifiés à la fois en langues et dans le domaine professionnel spécifique.

Il n'est alors pas surprenant de constater que les premières attentes des sondés vis-à-vis d'une réforme pédagogique sont l'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues et l'intégration d'intervenants de langue maternelle.

Seul un établissement sur deux déclare pratiquer des tests à l'entrée pour mettre en place des groupes de niveaux. Même si les cursus intègrent de nombreux examens et un contrôle continu pendant la formation, les institutions ne réalisent quasiment jamais d'évaluation du niveau de langues à la sortie.

L'établissement n'a d'ailleurs que très peu de visibilité sur la satisfaction des employeurs vis-à-vis du niveau de langues des diplômés : un établissement sur cinq déclare en avoir connaissance.

Sortent du lot, les Grands Ecoles de Commerce et les Ecoles d'Ingénieurs. Une enquête récente de ETS Europe sur le niveau d'anglais montre que la grande majorité de ces Ecoles mesurent la progression du niveau de leurs étudiants et valident leurs acquis avec le test TOEIC. Ainsi, depuis 1998 la Commission des Titres Ingénieurs demande un score TOEIC de 750 points à tout étudiant en vue de l'obtention du diplôme et de l'insertion professionnelle.

Si le reste des établissements dans l'enseignement supérieur n'exige pas aujourd'hui un score minimum pour l'obtention du diplôme, certains d'entre eux constatent que la réforme LMD va introduire l'obligation de valider un niveau de compétence en langue étrangère par un test officiel en fin de cursus. Dans le cadre de cette réforme européenne, la certification du niveau de langue sera un gage de mobilité pour les étudiants et les jeunes diplômés. Les tests certifiants TOEFL et TOEIC, reconnus internationalement et utilisés aussi bien par le monde universitaire que professionnel, constituent d'ores et déjà une réponse.

3.- Conséquences de l'utilisation du CECR dans l'enseignement

Il ne s'agit pas ici de laisser une place importante à la critique du CECR. Même s'il existe en effet une distance entre l'ambition politique affichée et les moyens mis en œuvre pour permettre son application dans de bonnes conditions. Comme nous l'avons vu, dans les rapports du Sénat ou des déclarations dans des journaux, les responsables politiques reconnaissent l'importance des langues. Il apparaît dans leur discours qu'ils souhaitent favoriser un enseignement varié du point de vue de l'offre des langues et allongé du point de vue de la durée de l'enseignement tout au long de la scolarité. Cependant, même si les moyens financiers mis en place pour diminuer les effectifs dans les cours de langue, développer l'utilisation des TIC, mettre en place des groupes de travail ou les certifications peuvent ne pas sembler assez importants, le CECR n'en demeure pas moins un outil précieux pour les enseignants.

3.1 Pour les professeurs

a) Pour établir une progression claire

Comment le professeur tire-t-il profit du cadre Européen ? (D'après F. Groullier, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale)²⁷

Dans notre progression nous avons obligation de distinguer les différentes capacités. Grâce au CCRL l'enseignant dispose de repères concrets pour

²⁷ Expolangues, 9 février 2005, notes prises par Catherine Brumelot, enseignante.

construire sa progression. Nous pouvons avoir tendance, dans notre enseignement à la parcellisation des activités, comment faire prendre conscience aux élèves que **chaque tâche prend sa place dans une progression globale** ? En lui donnant la possibilité de donner du sens à son apprentissage, ainsi il sait où il va. Le Cadre Européen permet de tirer profit des manuels. Il permet au professeur de faire le point sur son enseignement. Nous devons faire une relecture de nos manuels en fonction du CCRL pour nous demander : où allons nous ? Ce travail doit être fait en équipe de professeurs de LV d'un même établissement. Si nous prenons un exemple extrait d'un manuel d'Anglais de 3^{ème}. Il est demandé aux élèves de s'interroger sur leurs goûts. Le professeur doit voir à quels descripteurs correspondent les activités. Dans ce cas, niveaux A1 et A2.

b) Pour élaborer une évaluation positive

Dans le domaine de l'évaluation, le Cadre Européen fournit les outils pour l'effectuer de façon **positive**. Actuellement cette évaluation est un « devoir ». Or, une note globale ne prend pas en compte les capacités bien que ce soit celles-ci que l'on devrait évaluer. Selon l'inspecteur général, il est impératif dans l'évaluation quotidienne d'évaluer les élèves en fonction de chacune des compétences. Il faut par conséquent calibrer nos tests en fonction des différents niveaux du cadre. Les descripteurs de compétences permettent d'élaborer des tâches qui vont permettre à l'élève de se situer par rapport au cadre.

Il est possible par ailleurs, à partir d'un même support que le professeur élabore des tests différents selon les différents niveaux de compétence des élèves de son groupe. Par rapport au même support, dans une même classe on propose des test différents pour que l'évaluation soit positive. Il y a obligation d'avoir enfin une évaluation positive. Car il n'y a pas de niveau idéal de maîtrise complète de la langue. On ne s'interroge pas sur les erreurs des élèves mais sur ce qu'ils savent faire. Nous devons nous interroger sur leurs erreurs pour les aider à progresser. Mais on ne note plus leurs erreurs.

Quand on construit l'évaluation on part des descripteurs mais on peut faire une même travail (ex. parler de soi) à différents niveaux. Dans le CCRL je trouve une liste de critères et l'équipe de professeur doit s'interroger :

- . critère de cohérence
- . de cohésion
- . correction grammaticale

Quant à l'expression orale, nous avons enfin des descripteurs qui nous permettent de distinguer l'expression orale en continue et l'expression orale en interaction

Au cours de cette table ronde animée par Daniel Coste à Expolangues en février 2005, un Inspecteur pédagogique d'anglais s'exprimait ainsi à propos de la progression et de l'évaluation :

Les parcours de nos élèves, de la maternelle à terminale sont de plus en plus fragmentés. La distinction LV1, LV2 en seconde ne tient plus. Il s'agit de la motivation de nos élèves : que deviennent nos élèves au bout de ces 15 années de scolarité? **Le CCRL nous permet de baliser les parcours et de valider certains acquis.** Il a, par conséquent un intérêt institutionnel : Il est incontournable, il figure dans nos programmes. Nous ne pouvons plus faire l'impasse de ce qui relie enseignement (ce que nous enseignons) et apprentissage (ce qui est effectivement appris).

L'inspecteur d'anglais de l'académie de Strasbourg ajoute :

Il nous faut un outil pour cela, c'est le CECRL. Les équipes de profs de langues doivent passer d'une culture individualiste à une culture d'équipe. Il faut une programmation et une évaluation commune aux différentes langues. Le CCRL sera notre compagnon pour les vingt à trente prochaines années.

3.2 Pour les élèves

a) Prendre conscience de ses acquis

Les outils du Conseil de l'Europe lui permettent de s'investir à long terme et de prendre conscience de ses acquis. De façon périodique : tous les mois, trimestres chaque année le professeur peut faire le point avec l'élève à l'aide du Portfolio.

b) Apprendre les langues ailleurs qu'en cours

De plus, l'annexe du CCRL encourage l'élève à prendre des initiatives en dehors du cours de LV. Le Portfolio nous propose de montrer à l'élève que nous nous intéressons à ce qu'il fait en dehors du cours de LV. Le Portfolio l'invite à noter les stages, voyages qu'il a fait à l'étranger. En consignand dans son Portfolio ses lectures, ses échanges avec des interlocuteurs étrangers, les films qu'il a vus, l'élève se rend mieux compte qu'il peut être exposé à la langue étrangère beaucoup plus souvent qu'il le croit en dehors du cours.

c) Valoriser le plurilinguisme

Il s'agit de montrer à nos élèves que toute compétence en langues, si minime soit-elle, est prise en compte. Tout professeur de langue doit aussi être professeur de langues. Le Portfolio permet de montrer aux élèves que les compétences qu'ils construisent leur servent dans d'autres langues. Les élèves construisent une compétence plurilingue. Le Portfolio incite l'élève à faire le lien entre toutes les langues. Les compétences dans les diverses langues sont complémentaires.

CONCLUSION

Dans le dernier bulletin officiel concernant l'enseignement des langues à l'école, il est rappelé au professeur qu'il doit s'appuyer sur le Cadre Européen Commun pour élaborer ses objectifs pédagogiques et son évaluation. Comme nous avons essayé de le montrer dans une première partie, le CECR est un outil intéressant, précieux et pratique. Dans la deuxième et troisième partie de notre travail, nous avons parfois constaté qu'il est considéré comme un ouvrage trop long à s'approprier et décourageant à appliquer par manque de moyens techniques ou financiers mis à disposition des enseignants.

Nous avons voulu démontrer qu'un outil informatique simple comme un Cd Rom pouvait aider à son appréhension, que quelques séquences « prêtes à l'emploi » pouvaient servir à d'autres enseignants. Il nous semble possible que ce produit, amélioré et complété par une équipe, puisse contribuer à une plus large diffusion du CECR auprès des enseignants.

Dans le domaine de l'enseignement des langues et de l'application du CECR, les expériences sont nombreuses, il nous aurait été impossible de les recenser toutes et pourtant c'est à travers la mise en commun d'expériences et de travaux que la pratique pédagogique de la communauté enseignante peut évoluer, s'adapter aux nouvelles exigences des programmes.

BIBLIOGRAPHIE

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg. *Un cadre européen commun de Référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer* - Paris : Didier, 2001 – 192 p.

COLLECTIF, (Miguel Clapera, Jocelyne Le Bras, Pascal Lenoir, Véronique Pugibet, Christian Puren, Laure Riportella, Denis Rodrigues), *Actes des "Journées angevines" sur la didactique de l'espagnol 27-28 mars 1999 et 13-14 mai 2000* – IUFM des Pays de la Loire : Collection Ressources, n° 4, 2001 - 92 p.

COMENIUS Johan Amos, *Orbis sensualium pictus, hoc est : omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vita actionum, Pictura & Nomenclatura*, s.l., Michaelis et Joannis Friderici Endters, éd. Augm et rév. 1668, 601 p.

Évaluer la production orale des élèves en classe de langue - CRDP de Versailles, 2006

DE VALLANGE. *Art d'enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* - Paris, A. Gandouin, Laisnet, Veuve P. Ribout, 1730.

E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France* - Paris, PUF 1969, 404 p. 1^{ère} édition 1938

GOULLIER Francis. *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et portfolios* – Paris : Didier, 2005 – 127 p.

MARCEL Claude. *De l'étude des langues. Premiers principes d'éducation, avec leur application spéciale à l'étude des langues* – Paris : Borrani et Droz, 1855 - 455 p.

PUREN Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* – Paris : Nathan, 1988 - (Clé International) - 447 p.

PUREN Christian. « Quelques considérations sur 'la politique européenne des langues' » *Les Langues modernes* n° 3, 2001, p. 4

PUREN Christian, COSTA Hélios, MARTIN SAUDAX Yannick, MONTELESCAUT Jean-jacques, PERA ARISTIZÁBAL Iñigo, PIERRE Christian, TAGLIANTE Christine. *¿Qué pasa? Español Premières* - Paris : Nathan, 1994 – 255 p.

TRIM J.L.M, VAN EK J.A. *Threshold level* - The Cambridge University Press, 1990 (1^{ère} publication 1976)

SITOGRAFIE

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf Le CECR sur le site du conseil de l'Europe (à télécharger au format PDF), introduction, historique, exemples de portfolios pour l'auto-évaluation (à télécharger également au format PDF).

http://www.ac-strasbourg.fr/sections/enseignements/secondaire/pedagogie/les_disciplines/lang

[ues_vivantes/view](#) – Evaluations expérimentales menées dans l'académie de Strasbourg - Rapports d'expérimentations (objectifs d'enseignement, évaluations fin de 3e).

http://www.ac-strasbourg.fr/sections/enseignements/secondaire/pedagogie/les_disciplines/langues_vivantes/espagnol/view – Pédagogie de l'espagnol, mise à disposition de descripteurs, documents exploitables en classe.

<http://www.ac-nancy-metz.fr/disciplines/default.htm> – Académie de Nancy

<http://lve.scola.ac-paris.fr/anglais/CECR.php> – Académie de Paris

<http://eduscol.education.fr/D0067/accueil.htm> – Eduscol, section langues vivantes sur le site pédagogique de l'éducation nationale

<http://www.vousnousils.fr/> - Informations éducation nationale. VousNousIls présente un portail multiservices d'informations sur l'éducation nationale

<http://www.primlangues.education.fr/php/> - Site d'information et de ressources pour l'enseignement des langues dans l'enseignement primaire.

<http://catice.ac-bordeaux.fr/> - Centre Académique des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (CATICE) de Bordeaux

<http://weblistes.ac-orleans-tours.fr/www/info/interlangues> – Page d'accueil de la liste de diffusion : « Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues est un document qui concerne toutes les langues. Sur cette liste de discussion, les professeurs de langues partagent leurs interrogations et expériences »

<http://jacquelinejulius.over-blog.com/> Blog d'une collègue d'anglais enseignante en Martinique nous faisant part de ses réflexions sur le chapitre 5 du CECR

<http://perso.orange.fr/yvanbaptiste/CECR/index.htm> – Cet enseignant nous propose sur son site personnel de tester avec un quizz nos connaissances du CECR

<http://www.cafepedagogique.net/disci/langues/74.php> -"Le Café Pédagogique" est une publication de l'association Coopérative pour l'Information et l'Innovation Pédagogique. Celle-ci a été constituée à l'initiative d'un réseau d'enseignants et de chercheurs intéressés par l'innovation pédagogique.

<http://www.prof-despagnol.com/> - L'auteur, Patrick Fourneter, met à disposition des collègues d'espagnol une multitude de ressources pédagogiques (textes officiels, BO, textes d'examens etc.) et d'adresses utiles.

<http://www.cndp.fr/produits/> - Les publications des Centres Nationaux et régionaux de documentations sont regroupés sur le site

<http://www.editionsdidier.com/> - Catalogue en ligne des produits des Editions Didier.

<http://www.matchware.net/fr/default.htm> site officiel de la société matchware commercialisant le logiciel OPEN MIND 2

Créé par Nathalie Magin

<http://www.DIALANG.org/french/index.htm> Logiciel d'évaluation développé grâce à l'appui du conseil de l'europe.

ANNEXES

- 1.- Synopsis du Cadre Européen
- 2.- Extraits du BO n° 23 du 8 juin 2006
- 3.- Extrait du B.O n° 5 du 9 septembre 2004, programme du cycle Terminal
- 4.- Extrait du B.O n° 7 du 28 août 2003, programme de la classe de Première
- 5- Enquête de popularité du CECR déposée dans les casiers des professeurs de différents lycées et collèges de Bordeaux
- 6.- Enquête en ligne
- 7.- Enquête disponible sur le site du conseil de l'Europe
- 8.- Version imprimée du topogramme ou Mind Map ou carte mentale (architecture du site)