

RETOUR D'EXPERIENCE

LE CECRL EN FORMATION INITIALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE A L'ECOLE PRIMAIRE EN ALLEMAGNE¹

Gérald Schlemminger, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, Karlsruhe (Allemagne)

Résumé

L'objet de cet article n'est pas de procéder à une critique supplémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Sa mise en place dans les politiques éducatives et son application dans les classes constitue un fait incontournable. La question qui se pose désormais est de savoir comment l'utiliser de façon raisonnée aussi bien à la fois sur le terrain de la classe de langue que dans la formation des professeurs de langues et comment articuler les deux domaines au sein de la formation initiale des enseignants de FLE à l'école primaire au sein de l'École supérieure de pédagogie en Allemagne. Nous discuterons d'abord le portfolio de langues pour l'apprentissage précoce des langues dans les classes en immersion et pour les cours extensifs tel que nous le travaillons aussi avec les étudiants se destinant au professorat du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire. Cette initiation nous amène à réfléchir avec ses mêmes étudiants sur leurs propres compétences langagières. Cette prise de conscience de l'impact du CECRL les conduit à une autoévaluation selon le schéma du CECRL.

Abstract

The purpose of this article is not to make an additional critique of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Its implementation in educational policies and its application in the classroom is now wide-spread. Nonetheless, it might be useful to think how it can be implemented in a reasonable way both in the language classroom, and in pre-service teacher training. More particularly, our article will focus on the training of teachers of French as a foreign language for primary school as proposed by a Faculty of Education in Germany. We will first discuss the language portfolio for early language learning in immersion classes and for extensive courses and how it can be used by students intending to teach French as a foreign language. This process leads them to reflect on their own language skills and to assess the impact of the CEFR on their own practice.

¹ Une première version de ce texte a été publié in : Französisch heute 39. Jg. n° 1-2, 2008, p. 52-73.

Mots-clés

cadre européen commun de référence pour les langues, portfolio de langues, pédagogie Freinet, formation des enseignants

Key-words

Common European Framework of Reference for Languages, Language Portfolio, Freinet Pedagogy, Teacher Training

INTRODUCTION

Prenons acte du débat important qui entoure le CECRL et le contexte politique de son implantation dans l'Union européenne. Il y a des critiques virulentes comme celles de Lefranc (2012). Maurer (2011) commente la notion de langue, du plurilinguisme et la nouvelle politique européenne des langues promus par le CECRL. Maurer et Puren (2019) mettent en question les objectifs du Cadre : « promouvoir une forme d'évaluation limitée et commerciale, à savoir la certification ». Springer et Longuet (2020) incriminent certains aspects pédagogiques du Cadre, en l'occurrence la médiation et la collaboration en proposant une « didactique de la relation écologique et sociosémiotique ».

Rappelons également la critique très précoce de Krumm (2001, p. 126-127) concernant l'aspect normatif et sélectif que peut prendre le CECRL dans le cadre de certaines politiques linguistiques :

Für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache lässt sich dies [die mangelnde kritische Begleitung der Fachwissenschaft] am Referenzrahmen besonders deutlich machen: Obwohl dieser [Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen] eindeutig ein Dokument für den FREMDSPRACHENUNTERRICHT ist, wird er mit besonderer (sprachen)politischer Tragweite im Bereich des Deutschen als ZWEITSPRACHE eingesetzt [...]. Die starke Konzentration auf die Anwendung dieses Instruments, das durch die Ausländergesetzgebung eine normative Kraft gewonnen hat, welche bis zur Ausweisung von MigrantInnen reichen kann, hat weitgehend verhindert, dass im Fach Deutsch als Zweitsprache Projekte entwickelt werden, die grundlegend andere Möglichkeiten der Ausgestaltung der Sprachförderung von Migranten und Migrantinnen überhaupt in den Blick nehmen. Der Referenzrahmen, konzipiert als Projekt des Europarats, um die Verständigung zwischen den Menschen in Europa durch Sprachenlernen zu fördern und deshalb ganz auf das Sprachkönnen hin erarbeitet, wird in diesem Zusammenhang zu einer Sprachbarriere, einem Instrument der Steuerung und Begrenzung von Zuwanderung,

wenn z.B. bestimmte Niveaustufen erreicht werden müssen, damit der Familiennachzug oder die Aufenthaltsbewilligung gewährt werden [...].

Il nous paraît, en effet, important de confronter nos étudiants, futurs enseignants de FLE avec ses critiques afin qu'ils saisissent l'impact socio-culturel, linguistique et idéologique de la politique éducative européenne qui est en train de s'implanter dans les différents états membres de l'Union. Mais une approche critique exige d'abord une bonne connaissance de l'outil même qu'est le CECRL. C'est le sujet de cet article. Nous discuterons d'abord du caractère opérationnel du *Cadre* et plus particulièrement du portfolio de langues pour l'apprentissage précoce des langues dans les classes en immersion et pour les cours extensifs et de la manière dont que nous le traitons dans le cadre de la formation des futurs enseignants de langues. Ensuite, nous aborderons la mise en place progressive de l'autoévaluation des compétences langagières de ces étudiants.

1. DU PORTFOLIO EN FLE POUR L'ECOLE PRIMAIRE ET DE SON INTEGRATION DANS LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS

Le Cadre définit différents niveaux de maîtrise d'une langue étrangère (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en fonction des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans différents domaines de compétence : comprendre – parler – écrire. Au niveau didactique, le Cadre doit être pris dans une perspective actionnelle pour être opérationnel en classe de langue. Il ne représente pas seulement une modélisation descriptive des compétences, il s'intéresse également à l'acteur social. Il traite à la fois des compétences cognitives générales (savoir repérer, savoir comment procéder, savoir y faire, savoir se comporter, savoir raisonner, savoir apprendre...) et des compétences à communiquer langagièrément (proches de ce qu'on appelait autrefois les fonctions langagières). Ainsi, il peut se situer dans une visée de résolution de situations de communication complexes en prônant des activités plus proches d'activités sociales authentiques (et moins scolaires). L'authenticité des situations veut dire apprendre à gérer la complexité des activités sociales.

L'étudiant et futur enseignant connaît, en général, l'évaluation sous sa forme sommative en focalisant, et de façon exclusive, sur des aspects formels de la langue cible ; l'autoévaluation, prônée par le CECRL, est rarement connue. Avec le Cadre, l'étudiant doit changer d'optique. Le portfolio, un élément de ce CECRL, utilisable même pour des débutants et dans le cadre de l'enseignement précoce des langues, est un outil utile pour entrer en la matière. Nous le présenterons tel que nous l'exposons et en discutons avec les étudiants.

1.1. Buts du *portfolio*

Nous situons d'abord le Portfolio dans son contexte :

Ce *Portfolio* permettrait aux apprenants d'apporter la preuve de leur progrès vers une compétence plurilingue en enregistrant toutes les sortes d'expériences d'apprentissage qu'ils ont eues dans un grand éventail de langues, progrès qui, sans cela, resterait méconnu et non certifié. L'idée est que le *Portfolio* encouragera les apprenants à faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation pour chaque langue et à l'archiver. Il sera essentiel pour la crédibilité du document que les témoignages de progrès soient apportés de façon responsable et transparente. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 22)

Le *Cadre* et son *Portfolio* ont été conçus, à l'origine, pour un public adulte ou adolescent. Avec l'introduction de l'enseignement précoce des langues à l'école primaire, il y a eu de nombreuses initiatives pour adapter cette démarche d'auto-évaluation aux classes primaires. Les portfolios développés dans les différentes régions allemandes en témoignent².

Le *Portfolio* est généralement organisé en trois parties. La *Biographie langagière* et le *Passeport des langues* constituent souvent un livret mis à la disposition de l'élève au début de ses apprentissages. Le *Dossier* est constitué de productions d'élève.

1.2. Quels objectifs pour travailler avec le *Portfolio* ?

Nous rappelons brièvement aux étudiants ce que nous visons lorsque nous introduisons le travail avec le *Portfolio* en classe de langue à l'école primaire. Il s'agit d'un outil pédagogique qui permet à l'apprenant de :

- valoriser ses apprentissages de langue,
- être sensibilisé quant à son propre processus d'apprentissage,
- suivre ses progrès et évolutions,
- se rendre compte de ses propres stratégies d'apprentissage et des techniques et procédés pour les améliorer,
- le rendre plus autonome dans la gestion de ses apprentissages de langue,
- l'initier à l'auto-évaluation.

Du côté de l'enseignant, le portfolio favorise :

- une documentation du processus de l'apprentissage de chaque élève,
- un meilleur suivi et soutien individuels des élèves, car l'enseignant saura quelles compétences les élèves pensent avoir acquis ou encore quelles sont leurs difficultés,
- le suivi des apprentissages lorsque l'élève change de classe / d'enseignant,

² Le Brandebourg, la Hesse, le Mecklembourg-Poméranie occidentale, la Basse-Saxe, la Rhénanie-Palatinat, la Rhénanie du Nord-Westphalie, la Thuringe.

- la mise en place d'une pédagogie différenciée,
- une meilleure communication avec les parents à propos des progrès de l'enfant,
- une évaluation plus nuancée en fin d'un parcours.

Au niveau de l'école primaire, il y a des guides pour aider l'enseignant à utiliser le *Portfolio* en classe ; soit les auteurs de ces guides se consacrent à un seul modèle de portfolio³, soit ils donnent des conseils de façon trop générale⁴ (et souvent seulement pour l'anglais). À titre personnel, nous ne recommandons pas de *Portfolio* en particulier. Nous montrons aux étudiants des extraits de certains lorsque ceux-ci portent un intérêt pour le travail en classe. Par ailleurs, nous nous référons aux pratiques telles que nous les avons relevées auprès d'enseignants expérimentés.

2. LES ELEMENTS DU PORTFOLIO

2.1. Biographie langagière

La *Biographie langagière* aide l'enfant à présenter et à planifier son apprentissage des langues, à réfléchir sur cet apprentissage et à évaluer ses progrès. Elle lui permet d'établir, pour chaque langue, ce qu'il sait faire et mentionner les expériences linguistiques et culturelles vécues dans un contexte officiel (l'école) ou en dehors de celui-ci (cf. Conseil de l'Europe, 2004, p. 8).

Dans une classe fréquentée par des élèves de l'immigration, la biographie langagière personnelle permet d'échanger à propos de leur première langue. Celle-ci – étant souvent tue – sera valorisée et reconnue comme une langue à part entière. L'illustration 1 donne un exemple.

3 Cf. Lippelt & coll. (2002)

4 Cf. Groß (2006), Barucki & coll. (2006), Lallement (2007)

Extrait du portfolio de la Thuringe (Thüringer Kultusministerium, 2002) rempli par un élève

(Sedeqi, 2006, vol. 2)

Legutke, Lortz & Moosdorf-Seidler (2003, p. 3) proposent de faire relever à l'élève les rencontres qu'il a eues avec des étrangers. Ce travail est préparé par une discussion (en langue maternelle) avec toute la classe. Seulement dans un deuxième temps, les élèves remplissent individuellement la feuille correspondante du portfolio (voir illustration n° 2).

Illustration 2. Biographie langagière

Extrait du portfolio de la Hesse

(Legutke, Lortz & Moosdorf-Seidler, 2003, p. 3)

Krumm (2001, p.100 ; 2003) va plus loin dans l'implication affective et intellectuelle de l'élève en suggérant la tâche suivante :

- distribuer à chaque enfant la silhouette d'un corps (voir l'exemple du portfolio du Tyrol, illustration 3),
- faire colorier les différentes parties du corps selon la langue que représente cette partie.

Illustration 3. Biographie langagière

Extrait (modifié) du portfolio du Tyrol

(Deutsches Schulamt der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol, 2004)

Dans les petites classes (1^{ère} et 2^e année de l'école primaire), les élèves se trouvant en cours d'apprentissage de l'écrit (de la langue maternelle / de scolarisation), l'approche iconographique dominera certainement la démarche pédagogique. On pourrait alors demander aux élèves de faire des collages d'objets et de produits d'autres langues et cultures qu'ils connaissent (par exemple à partir de publicités, cf. illustration 4). Dans les classes supérieures, des mots pourront accompagner les photos et dessins. Cet inventaire pourra être alors le début d'un cahier de vocabulaire illustré.

Illustration 4. Biographie langagière.

France



Great Britain



Italia



Collage

(notre proposition)

2.2. Passeport des langues

En rapport avec le Cadre et les niveaux de compétences, le passeport des langues propose une vue d'ensemble des performances langagières de l'élève à un moment donné. À l'école primaire, nous pouvons viser le niveau A1, voire A2 du CECRL. À intervalle régulier, l'apprenant le met à jour en auto-évaluant ses progrès dans l'apprentissage de la langue / des langues et de sa culture / ses cultures (cf. illustration 5).

Auto-évaluation, extrait du portfolio du Brandebourg

(Pädagogisches Landesinstitut, 2003, p. 12)

Cette partie est probablement la plus délicate à faire travailler en classe, car trois défis sont à relever :

- a) L'enseignant doit comprendre des échelles analytiques de catégories qui dessinent le contour des compétences, c'est-à-dire les descripteurs qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée : l'étendue du champ lexical, la correction de la langue, l'aisance de la prise de parole, le niveau de l'interaction et sa cohérence (cf. le tableau synoptique dans Conseil de l'Europe, 2001, p. 28). Puis, il doit les articuler avec des échantillons de performances destinés à l'auto-évaluation de l'apprenant et faisant référence aux quatre compétences « comprendre – parler – écrire – lire » (cf. la grille d'auto-évaluation des niveaux communs de compétences, dans Conseil de l'Europe, 2001, p. 26).

- b) Il doit adapter les descripteurs toujours très globaux du CECRL à sa pratique de classe et aux besoins communicatifs de celle-ci.
- c) Il doit se poser la question de comment associer de façon cohérente et efficace l'évaluation institutionnelle (et sommative) avec l'auto-évaluation de l'élève (évaluation formative).

Les méthodologues ne sont pas unanimes quant à savoir si l'enseignant doit compléter le passeport des langues par sa propre évaluation quant à la compétence de la langue étrangère enseignée. Compte tenu des contraintes horaires (un cours de langue de deux à trois heures par semaine en enseignement extensif) et du rythme scolaire (bulletins semestriels, vacances, etc.), nous préconisons une simplification de cette tâche d'évaluation / autoévaluation. Quelque soit son âge, l'élève de l'école primaire est cognitivement capable – après un certain entraînement – de porter un regard critique sur son travail, de l'évaluer. De façon officielle, l'enseignant doit apporter une appréciation des performances de l'élève. Afin d'éviter de rajouter une évaluation institutionnelle et d'empêcher une bureaucratisation inutile de la gestion des apprentissages, il paraît utile de profiter du passeport pour le compléter par l'évaluation des compétences de l'élève dans la langue cible étudiée.

Cependant, il nous semble même opportun d'aller plus loin dans le suivi des apprentissages et l'évaluation formative. Ainsi, nous préconisons la démarche suivante :

- a) Élaborer des descripteurs qui suivent de plus près (que le *Passeports des langues*) les apprentissages et les séquences d'enseignement. Ainsi, l'élève saura mieux comprendre et évaluer ses propres performances. Rappelons que des descripteurs trop globaux sont plus difficiles à apprécier, une progression d'apprentissage est moins perceptible de la part de l'apprenant.
- b) Faire auto-évaluer les élèves après chaque séquence (c'est-à-dire une à deux fois par mois). La première fois, ce travail s'effectue avec toute la classe. Il y a discussion entre élèves et avec l'enseignant ; des exemples précis de maîtrise d'une compétence sont proposés.
- c) Refaire cette auto-évaluation à la fin du trimestre. Elle permet de constater s'il y a eu réellement apprentissage sur un plus long délai.
- d) Apporter en tant qu'enseignant son évaluation des *mêmes* descripteurs.

Afin d'illustrer notre propos, nous avons choisi l'exemple de la salade de fruits. Cette séquence se situe, en général, vers la fin de la première année d'apprentissage. On pourrait mettre dans le *Passeports des langues* la fiche d'évaluation suivante (voir illustrations 6 et 7). Là où l'élève croit maîtriser une compétence (par exemple comprendre la consigne « Épluche les pommes ! » ou prendre part à l'interaction en donnant des consignes comme « Coupe les bananes ! »), il indique la date de son auto-évaluation. L'enseignant la confirme (colonne de gauche sur la fiche).

Illustration 6. Passeports des langues

	La salade de fruits	Datum 1	Datum 2	LehrerIn
	ÉCOUTER – comprendre des consignes : a) donne-moi... b) épluche... / coupe... / mélange...			
1	 a) Ich verstehe, wenn der Lehrer nach Obst fragt.			
				
				
	...			
2	b) Ich verstehe, wenn der Lehrer nach Küchengeräten fragt.			
				
				
	...			
3	 c) Ich verstehe, wenn der Lehrer sagt.			
				
				
	...			

Salade de fruits : grille d'évaluation « comprendre » (en format A4 simplifié et réduit)

Pour une meilleure compréhension de la fiche, nous avons ajouté, ici, le métalangage pour l'enseignant « ÉCOUTER – comprendre des consignes... ». Pour le travail en classe, cette partie n'est pas indispensable. Puisque l'élève entend toutes les interactions en langue cible, il est à conseiller de concevoir la fiche en bilingue ; pour un débutant, la seule utilisation de la langue cible sur la fiche paraît

encore trop difficile⁵. L'enseignant préparera par ailleurs des fiches d'activité pour cette séquence d'apprentissage. La conception de ces fiches suit de près la fiche d'évaluation en prenant comme base les images et structures utilisées en classe. Le surplus en travail est donc limité. Il permet cependant de suivre au plus près les progrès des apprenants.

L'auto-évaluation de la part de l'élève se passe au moment du travail individuel. Cette activité peut se faire éventuellement en tandem. L'enseignant consigne son appréciation environ une fois par mois. S'il n'est plus sûr des performances de l'élève, il le prend à part et l'évalue sous forme d'entretien informel. Rappelons que l'objectif pédagogique est de valoriser les compétences de l'élève d'une façon ou d'une autre, même si l'objectif n'est pas pleinement atteint. Ainsi, toute fiche d'auto-évaluation doit comporter des items paralinguistiques et pragmatiques (voir les items 6 à 8 de l'illustration 7) afin que l'enfant puisse montrer qu'il est capable d'interagir et de participer à la vie de classe. Rappelons que les consignes (les « descripteurs ») des fiches d'évaluation sont conçues toujours de la même manière afin de faciliter leur utilisation.

⁵ Pour ne pas alourdir la lisibilité, le tableau est ici monolingue.

Illustration 7. Passeports des langues

PARLER – prendre part à une interaction : a) donne-moi... s'il te plaît. b) épluche... / coupe... / mélange..., s'il te plaît.				
3	 Ich kann jemanden freundlich bitten, mir Obst zu geben :			
				
				
4	 Ich kann jemanden freundlich bitten, mir Küchengeräte zu geben:			
				
				
5	 Ich kann jemanden freundlich bitten, mir beim Zubereiten des Obstsalats zu helfen:			
				
				
6	Ich habe alle Arbeitsblätter « Salade de fruits » bearbeitet.			
7	Ich habe die neuen Wörter und Sätze gezeichnet und mit Schriftkärtchen beklebt.			
8	Ich kann einen « Salade de fruits » zubereiten.			

Salade de fruits : grille d'évaluation « parler » (en format A4 simplifié et réduit)

Avec le *passport des langues*, l'étudiant et futur enseignant de langue doit apprendre à gérer à la fois de façon souple et économe l'évaluation (l'auto- et l'hétéro-évaluation) informelle et formative (le *portfolio* et son *passport des langues*) et l'évaluation institutionnelle. Compte tenu du temps disponible pour

l'apprentissage des langues, il paraît difficile de doubler l'évaluation informelle d'une évaluation formelle qu'elle soit formative et / ou sommative. Il est donc nécessaire d'intégrer ses deux types d'évaluation dans une même démarche. Elle demande à l'étudiant un apprentissage pédagogique afin de pouvoir l'expérimenter dans un cadre supervisé de stages en situation. Ainsi, il pourrait apprécier les avantages et limites de ses actes pédagogiques d'évaluation.

2.3. Dossier

Le *dossier* offre à l'élève la possibilité de documenter et d'illustrer, de façon autonome, ses acquis et les expériences linguistiques et culturelles vécues. Il s'agit d'une partie très ouverte de matériaux très divers. Bibeau (2007, p. 1) la décrit de la manière suivante :

Le portfolio, dossier de présentation, donne à voir les meilleures productions de l'élève. C'est celui qui s'apparente le plus au portfolio que l'artiste présente lors d'une entrevue. L'élève est le principal responsable du critérium des travaux. En sélectionnant ses meilleures œuvres à partir de son dossier d'apprentissage, et en justifiant ses choix, l'élève apprend à porter un regard critique sur son travail, à en assurer la régularité et à s'auto-évaluer.

En affichant ses plus belles réalisations, que ce soit lors d'une exposition, sur cédérom ou encore sur le Web, l'élève éprouve un tel sentiment de fierté que le climat de la classe s'en trouve amélioré. L'utilisation de ce type de portfolios a généralement un effet positif sur la motivation de l'élève. Cet usage nous interpelle évidemment quant à la confidentialité des informations et à la protection des renseignements personnels.

Dessin (classe 4, 4^e année d'apprentissage)

(Sedeqi, 2006, p. 77)

En l'occurrence, il peut s'agir de documents suivants :

- un devoir particulièrement réussi,
- un très beau dessin,
- un événement en rapport avec la France (voir illustration 8 : le passage du Tour de France cycliste dans une ville allemande),
- la lettre envoyée à / reçue d'un correspondant (voir illustration 9),
- une recette de cuisine,
- un exercice intéressant,
- ...

Comme les élèves sont habitués à écrire dans leur cahier de français, à y coller les fiches de travail, etc., ils ne se rendent plus compte de leur signification pour l'apprentissage de la langue et de la culture de l'autre pays. L'enseignant peut ainsi sensibiliser les élèves à la qualité et à la valeur (personnel et collectif) d'un travail. Le *dossier* devient une sorte de cahier de vie.

Voici la porte d'entrée de l'école : c'est par là que
les maîtres et les maîtresses passent
et aussi les classes qui s'en vont au sport ou en sorties.



Photo reçue des correspondants (classe 3, 3^e année d'apprentissage)

3. AVANTAGES ET LIMITES DU *PORTFOLIO*

Peu de recherches scientifiques ont été menées pour évaluer le travail avec le *portfolio*. Sedeqi (2006) a menée une étude pendant six mois auprès de cinq classes de français⁶ utilisant le portfolio de la Thuringe (Thüringer Kultusministerium, 2002). L'échantillon montre que les enseignants ayant participé à l'enquête ont utilisé en moyenne 30% de leur temps du cours pour travailler avec le portfolio ; le démarrage demandant le plus de temps. Il semble que le graphisme agréable et l'interactivité proposée par le portfolio de la Thuringe (coller des documents, colorier, etc.) permet d'impliquer les élèves dans le suivi de leurs apprentissages. L'interview avec ceux-ci confirme cette appréciation, plus particulièrement pour la partie de la *Biographie langagière*. D'après les professeurs, ce sont surtout les **élèves de l'immigration** qui ont profité de cet outil. Ils ont montré leurs multiples compétences langagières ; celles-ci ont pu être reconnues et valorisés (voir l'exemple de l'illustration 1).

3.1. Auto-évaluation

Selon les enseignants, l'auto-évaluation – la partie *Passeport des langues* – a été considérée comme la tâche la plus difficile pour les élèves, car cette technique leur

⁶ Les élèves ayant participé à l'enquête sont en quatrième année d'apprentissage ; il s'agit d'un enseignement extensif de deux heures de français par semaine, dans la région de Karlsruhe (Allemagne). L'auteur a évalué 70 portfolios, il a fait passer un questionnaire aux enseignants et effectués des interviews avec ces derniers et les élèves.

était inconnue jusqu'alors. Même si l'aide méthodologique est appropriée – comme l'utilisation des émoticônes (voir illustration 10) –, les descripteurs posent un réel problème comme le montre l'exemple du « savoir parler » de l'illustration 11 : Que veut dire « Avec des phrases simples, je peux parler de moi, de ma famille et de mes passe-temps » ? Pour un élève d'école primaire, les différents niveaux de compétence et leur intitulé restent incompréhensibles car trop vagues. Les élèves, d'après l'enquête (Sedeqi, 2006, p. 56), ont cependant le plus plébiscité cette partie du *Portfolio*, car elle permettrait de voir leur niveau, de constater leur progression.

Illustration 10. Passeport des langues.

Aides méthodologiques, extrait du portfolio de la Thuringe

(Thüringer Kultusministerium, 2002, p. 12)

L'appréciation de la part des élèves ne nous empêche pas d'émettre quelques réserves quant la construction même de l'auto-évaluation. Prenons l'exemple du dit niveau B2 de l'illustration 11 : « Je peux parler de nombreux sujets qui m'intéressent. » du portfolio de la Thuringe (Thüringer Kultusministerium, 2002). Rappelons que dans le CECRL, ce niveau intermédiaire de la « discussion informelle (entre amis) » est défini comme suit :

« [...] Peut participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses. [...] ». (Conseil de l'Europe, 2001, p. 63)

Auto-évaluation du savoir parler, extrait du portfolio de la Thuringe (Thüringer Kultusministerium, 2002) remplis par un élève

(Sedeqi, 2006, p. 70)

Il est à supposer que le descripteur du portfolio en question se veut un résumé de cet item du *Cadre*. Les auteurs du CECRL le commentent de la manière suivante :

[...] être capable de faire mieux que se débrouiller dans le discours social, par exemple : parler avec naturel, aisance et efficacité ; comprendre dans le détail ce que l'on vous dit dans une langue standard courante même dans un environnement bruyant ; prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il faut, même si cela n'est pas toujours fait avec élégance. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 33)

Nous nous interrogeons à plusieurs niveaux :

- Les auteurs du portfolio de la Thuringe avaient-ils réellement envisagé qu'un élève puisse atteindre le niveau B2 ? Peut-être ont-ils visé le plurilinguisme de certains élèves (immigrants). La grille d'auto-évaluation serait alors un tableau à trois entrées : langue choisie – descripteur de niveau – progression (= date). Sans parler du manque de place pour répertorier plusieurs langues, il est fort à douter qu'un élève de cet âge puisse gérer une telle (auto-)évaluation.
- Est-ce que les enseignants sont formés afin de saisir et de comprendre dans ce condensé la complexité du niveau B « Discussion informelle » ? Nous pensons que les auteurs du portfolio surestiment l'investissement des enseignants.

Une telle démarche ne peut qu'induire des erreurs d'évaluation comme le montre l'auto-évaluation du savoir parler d'un élève (voir illustrations 11).

Cette critique ne met pas en question l'idée même de présenter une grille simple de progression langagière. Il suffit de tenir compte des réels progrès qu'un élève peut faire dans une langue étrangère à l'école primaire. Le niveau A1 du CECRL devrait couvrir les deux (voire quatre) années de l'enseignement précoce des langues.

Le portfolio du Mecklembourg-Poméranie occidentale nous paraît aller dans ce sens (voir illustrations 12 et 13).

Illustration 12. Passeport des langues

*Auto-évaluation, extrait du portfolio du Mecklembourg-Poméranie occidentale
(Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommer, 2001, p. 6)*

Illustration 13. Passeport des langues

Auto-évaluation, extrait du portfolio du Mecklembourg-Poméranie occidentale

(Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern, 2001, p. 7)

Un autre écueil qu'on rencontre parfois à l'école primaire est la réduction de l'acte de communication à des listes de mots à apprendre. Parfois, le *Passeport des langues* paraît renforcer cette pratique lorsqu'il demande à l'élève d'indiquer seulement des mots ou un topogramme de type *Mind Map* (voir l'exemple des illustrations 14 et 15). Cette démarche est due, à notre avis, à une confusion fréquente entre les notions didactiques suivantes : « objectif », « compétence linguistique » et « fonction langagière ».

Illustration 14. Passeport des langues

Auto-évaluation, extrait du portfolio de la Basse-Saxe

(Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung, 2003, p. 6)

D'après les enseignants interrogés dans l'enquête de Sedeqi (2006), la pratique d'auto-évaluation n'est pas très répandue à l'école. En formation initiale des enseignants de langue, nous devons donc plus particulièrement nous focaliser sur cet aspect : apprendre aux étudiants à s'auto-évaluer et leur apprendre la méthodologie de l'auto-évaluation afin qu'ils puissent l'expliquer à leurs élèves.

Illustration 15. Biographie langagière.

Extrait du portfolio de la Rhénanie-Palatinat (Reviol, 2004, p. 6)

3.2. Autonomie et stratégies d'apprentissage

Le *portfolio* induit une certaine **autonomie** quant au suivi et à la gestion des apprentissages. Les enseignants interrogés par Sedeqi (2006) constatent que le *Portfolio* seul n'amène pas les apprenants à être plus autonome. Ce constat est probablement dû au fait que cette autonomie est cantonnée à ce seul outil. Pour amener les élèves vers plus d'autonomie, celle-ci devrait trouver son application dans d'autres domaines de la vie de classe : utilisation des fichiers autocorrectifs, d'un plan de travail, des tâches différenciées selon le niveau de compétence, des responsabilités et fonctions assumées par l'élève, un conseil de classe, etc. Le *Portfolio* serait alors un outil parmi d'autres menant l'apprenant à une plus grande indépendance dans le travail. Une telle autonomie rendrait l'organisation du cours plus transparent, ouvrirait des espaces de liberté et permettrait mieux de tenir compte des intérêts et propositions des élèves. Elle fera également évoluer le rôle de l'enseignant.

La réflexion sur les stratégies d'apprentissage a été pour de nombreux enseignants une nouvelle démarche. Il semble qu'elle a été plus particulièrement bénéfique pour les élèves dits « faibles ». Les aides méthodologiques pour améliorer les stratégies d'apprentissage des élèves sont généralement appropriées (cf. illustrations 10 et 16). Les élèves interrogés rapportent avoir trouvé encore d'autres stratégies. En général, ils apprécient ce travail de réflexion parce qu'ils découvrent des questions auxquelles ils n'auraient jamais pensé auparavant.

Aides méthodologiques, extrait du portfolio de la Thuringe

(Thüringer Kultusministerium, 2002, 19)

3.3. Documentation des apprentissages

Les enseignants de l'enquête de Sedeqi (2006) indiquent également que les élèves ont seulement utilisé le *Dossier* du *Portfolio* lorsqu'on les incitait, et de façon répétée, pour collectionner leurs « meilleurs travaux ». Pour que le *Dossier* fasse sens pour l'élève, il faut probablement mieux articuler le portfolio avec le cahier où l'apprenant note ses devoirs, etc. tout en évitant de faire un simple doublon de l'un ou de l'autre. Comme les activités pédagogiques ont souvent un caractère manuel, il faudrait probablement compléter ce *Dossier* par une pochette transparente où

l'élève insère ses collages, dessins, etc.⁷. Les élèves présentent cette documentation, car elle permet de montrer les travaux réalisés aux autres.

3.4. Limites et perspectives du travail avec le portfolio

Le Portfolio entre de plus en plus dans les mœurs et pratiques de classe. Quelques constats sont à faire et qu'il s'agit de faire ressortir lors de la formation initiation :

- Les versions du *Portfolio* sont toutes monolingues et souvent surchargées d'écrit (consignes, explications, etc.). Il y a à réfléchir si on ne peut pas faire un effort pour réduire la partie explicative et concevoir un portfolio bilingue (la langue de l'école et la langue d'apprentissage). Si les enseignants de l'enquête disaient passer 30% des 90 minutes d'apprentissage hebdomadaire à travailler avec le *Portfolio*, donc souvent en langue 1, il serait peut-être utile de demander à ce que les élèves soient exposés davantage à la langue cible.
- Les descripteurs de certains *Passeports des langues* devraient parfois être plus précis et simples afin d'être compris par des enfants. L'élève ne peut pas évaluer son parcours sur une durée trop longue, avec des indications trop générales. La progression devrait davantage suivre celle qu'un élève peut parcourir en deux, voire quatre ans de langue, l'échelle de progression suivant alors de plus près son rythme.
- Quelques *Portfolios* proposent, en fin de cahier, une évaluation des compétences assurée par l'enseignant (cf. le Portfolio de la Thuringe). La question est de savoir pourquoi l'enseignant n'évalue pas selon la même grille, la même échelle que l'élève. L'apprenant serait gagnant, car il pourrait mieux apprécier sa propre évaluation. Cette démarche soulève le problème de l'évaluation sommative (le bulletin semestriel). Quel est le rapport entre l'évaluation / l'auto-évaluation formative (le *Portfolio*) et l'évaluation officielle ? Comment éviter une surcharge de séquences d'évaluation au cours de l'apprentissage ?⁸

En didactique des langues, il arrive parfois que les méthodologues « inventent » ce qui existe depuis longtemps en pédagogie... L'exemple du portfolio est frappant à plusieurs titres : en pédagogie Freinet, l'auto-évaluation et le suivi des apprentissages sont bien connus sous la notion de « plan de travail » (voir un exemple de 1936, illustration 17) et de « Livre de vie », désignant ici le *Dossier* du

⁷ Cf. les propositions des enseignants dans Sedeqi (2006, p. 53)

⁸ La question de la correction linguistique (voir la transcription phonétique de « Champs Élysées » dans l'illustration 8) ne nous semble pas être un réel problème. Le mot n'a certainement pas encore été abordé en classe. De même, la langue qu'utilise l'élève dans le *Portfolio*, sera parfois la langue de l'école / la langue maternelle et non pas obligatoirement la langue cible.

Portfolio : les « Couleurs de compétences » (cf. l'exemple de Geffard 2002-03), s'appellent ici *Passeport*, etc.

Illustration 17. Plan de travail de 1936

(Freinet 1975, p.70)

Pour la classe de langue, des praticiens s'inspirant également des techniques de la pédagogie Freinet, ont élaboré, dans l'esprit du portfolio des langues, des outils en phase avec la vie de classe et une plus grande autonomie de la gestion des apprentissages (cf. Schlemminger & coll., 2008). L'illustration 18 montre la prise en charge de différentes tâches, appelées « les métiers », par les élèves en associant les compétences langagières et les savoir-être.

Illustration 18. « Les métiers »

Compétences langagières / savoir être	Tâches	Actes de paroles attendus
Jaune		<i>Pas de paroles propres au métier. L'élève doit comprendre ce que l'enseignant lui demande de faire.</i>
1	Nettoyeur du tableau Il nettoie le tableau noir avant / après le cours.	<i>P Merci pour le nettoyage du tableau.</i>
2	Bibliothécaire Après chaque cours, il range les documents (livres, fichiers, etc.) qui sont à la disposition de toute la classe. Tous les dix jours ou lorsque c'est nécessaire, l'enseignant fait le point.	<i>P Est-ce que tu as rangé tous les livres ? Tous les livres sont-ils rangés ? E Oui.</i>
Orange		<i>L'élève sait dire des phrases élémentaires en rapport avec le contexte immédiat.</i>
1	Contrôleur Au début du cours, après les salutations et la météo, il fait l'appel. L'enseignant note les élèves absents dans le cahier de texte.	<i>Qui est absent ? [D'autres élèves lui nomment éventuellement les absents.] [Prénom] est absent(e) / sont absents.</i>
2	Ramasseur de feuilles À chaque fois que le professeur le lui demande, il ramasse les feuilles, cahiers, etc.	<i>Tu me donnes ta feuille / ton cahier / ..., s'il te plaît. Merci.</i>
Vert		<i>L'élève sait dire des phrases plus complexes en rapport avec le contexte immédiat.</i>
1	Météorologue Au début du cours, il indique le temps qu'il fait.	<i>Aujourd'hui, il fait beau / il pleut / il y a du vent / il neige. Aujourd'hui, il fait froid / il fait chaud.</i>
2	Jardinier Il s'occupe des plantes de la classe, les arrose, etc.	<i>Faut-il arroser [le nom de la plante] ?</i>
3	Responsable du calendrier des anniversaires Il félicite les élèves dont c'est le jour d'anniversaire.	<i>Aujourd'hui nous sommes [jour], le [date] [mois]. C'est l'anniversaire de [prénom]. Joyeux anniversaire [[prénom]]. [avec la classe, il chante] " Joyeux anniversaire, chère [prénom], joyeux anniversaire. "</i>

Bleu		<i>L'élève sait parler plus librement, en rapport avec le contexte immédiat.</i>	
1	Responsable du calendrier des prénoms et des fêtes	Il félicite les élèves dont c'est fête du saint qui porte son prénom.	<i>Aujourd'hui nous sommes [jour], le [date] [mois]. C'est la fête de [nom du Saint]. [s'adressant à l'élève qui porte ce prénom] : Bonne fête, [prénom]</i>
2	Gardien du temps	Il annonce le début et la fin du cours.	<i>Il est [...] heures. Le cours commence. Dans trois minutes, c'est la fin du cours.</i>
3	Responsable de la fin du cours	Juste avant la sonnerie, il fait le bilan du cours.	<i>Qui a " nuages " ? Qui a " soleil " ? Merci et au revoir. À la prochaine !</i>
Marron		<i>L'élève sait parler librement dans des situations concrètes.</i>	
1	1^{er} Responsable de la propreté et du rangement	Il veille à la propreté de la classe. Il est également responsable du rangement des tables et des chaises suite à une activité qui a demandé leur déplacement. Il dit juste avant la fin du cours :	<i>[prénom], tu n'as pas ramassé les papiers / tes livres / ton classeur. Peux-tu le / les ramasser, s'il te plaît ? [prénom], tu n'as pas rangé ta chaise / ta table. Peux-tu la ranger ?</i>
2	Responsable du tableau des métiers	Une fois tous les 15 jours, il y a une réunion des métiers. Il préside cette réunion et met à jour le tableau des métiers.	<i>La réunion des métiers est ouverte. (a) Critique des métiers : Qui veut critiquer un métier ? (b) Changement de métier : Qui veut changer de métier ? Qui veut faire le métier de... [à l'ancien responsable du métier] Veux-tu proposer un nouveau responsable ? [Prénom], tu es / fais...</i>

(Mangold-Siepe & Méron-Minuth, 2005)

Une version *simplifiée* pourrait être proposée à l'apprenant.

Illustration 19 « Mes métiers »

Fiche de l'enseignant [raccourcie]

(Schlemminger 2004)

Ces réflexions ne mettent pas en question l'outil du Portfolio ; elles l'intègrent, au contraire, dans un horizon pédagogique plus large. Elles ouvrent la méthodologie du cours de langue et insèrent le Portfolio dans de nouvelles pratiques de classes orientées vers une responsabilisation et une autonomie de l'apprenant. Le Portfolio ne prendra tout son sens dans une pédagogie de langue renouvelée : les outils de l'Éducation nouvelle (Reformpädagogik), présentés ici, vont dans ce sens.

C'est également dans cette direction que doit viser la formation des enseignants : élargir l'horizon vers d'autres pratiques pédagogiques innovantes.

4. LE CECRL POUR LES FUTURS ENSEIGNANTS

Il est utile d'apprendre aux futurs enseignants comment utiliser le *Cadre* dans la classe de langue. Mais il s'agit aussi de le faire expérimenter et de l'appliquer quant aux apprentissages langagiers de ces mêmes étudiants. Les objectifs de la formation au CECRL pour l'étudiant et pour l'enseignants restent exactement les mêmes que ceux pour les élèves annoncés chapitre 1.2 de cet article, complétés par l'item « savoir analyser le niveau des productions d'autres apprenants ».

En ce qui concerne la formation des enseignants à l'auto-évaluation de leurs propres compétences, nous nous focalisons ici sur le *Journal de formation* et sur l'initiation à l'évaluation de productions orales et écrites d'autres étudiantes / élèves.

4.1. Le journal de formation

Depuis une dizaine d'années, le journal comme outil de travail a fait son entrée dans l'université et plus particulièrement dans la formation des enseignants (cf. entre autres : Bräuer 2000 ; Imhof, 2006 ; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007) et de leur pratique d'enseignement (Stern, 1999 ; Gruwell, 2007).

Illiade (2009) distingue les journaux centrés sur la personne, les journaux se donnant un objet extérieur (journal de bord, de voyages, de lecture...), les journaux pédagogiques, les journaux d'enquête (le journal institutionnel, de recherche et ethno-sociologique) et le méta-journal explorant d'autres journaux (cf. aussi Hess 1998 et 2009).

La pratique diariste que nous proposons fait partie des journaux pédagogiques⁹. Illiade (2009, p. I) le définit de la manière suivante :

Le journal [de formation], partant des questionnements du sujet, complète la démarche d'une pédagogie scientifique en rassemblant observation, confrontation à la réalité, procès du passage du vécu au conçu (élaboration des concepts, de l'abstrait, etc.). Permettre à un apprenant d'entrer dans une pratique diaire [...], c'est lui offrir un outil d'exploration et de conscientiser sa subjectivité dans un rapport réflexif à la réalité, tant au niveau de sa construction identitaire, que de ses implications [...].

⁹ En effet, en pédagogie, le journal dispose d'une longue tradition comme le montre celui de Johann Heinrich Pestalozzi ; rappelons le journal *Sources de réflexion, sujets de prières, actions de grâces ou tableau chronologique d'événements qui m'intéressent* de Jean-Frédéric Oberlin, le journal tenu par Raymond Fonvieille, etc. Souvenons-nous également que de nombreux enseignants et éducateurs ont suscité chez les jeunes l'écriture de journaux ; les plus connus étant Janusz Korczak et Célestin Freinet avec son « Cahier de vie ».

Dans ce sens, nous entendons par un *journal de formation* d'un étudiant en langue et futur enseignant de langue un écrit diaristique où il note ses pratiques et habitudes langagières, ses observations et remarques concernant son propre processus d'apprentissage en L1, L2, etc. Cet écrit se distingue cependant du journal intime par son caractère professionnel : le moment d'autoscopie est pénétré par sa volonté de compréhension de l'appropriation d'une langue. Ainsi, l'auteur confronte ses expériences à d'autres pratiques langagières socialisées et à des concepts et théories qu'il rencontre dans sa formation universitaire. À l'instar d'un portfolio, il complète son journal par des documents se rapportant à son vécu de locuteur. Le journal prend l'aspect d'une « écriture impliquée » ; c'est outil méthodologique révélateur des temporalités et des processus d'appropriation de langues. Sur le plan du support, il peut prendre la forme d'un cahier papier, d'une version électronique (Bäcker 2008 ; Hess et coll., 2009), d'un blog personnel...

Les contraintes d'un *journal de formation* sont l'obligation d'une écriture régulière, tout au long des études. Les étudiants sont amenés à accepter un droit de regard d'autrui et des moments d'échange institutionnalisés. Ce journal fait partie de la validation d'un module, mais n'est pas noté. L'écriture se fait principalement en langue cible, ici, le français (L2/L3).

Résumons les objectifs que nous fixons à travers le *journal de formation*. Les étudiants doivent :

- appréhender le / leur processus d'appropriation de langue(s), au travers la position du diariste, dans la formation, dans la classe de langue (lors du stage en responsabilité), au sein des groupes sociaux formels (le séminaire, etc.) et informels en situation de communication exolingue, endolingue et bilingue, en milieux d'acquisition hétéro- et homoglotte... ;
- explorer et devenir conscient de la / de sa subjectivité dans un rapport éducatif, de transmission de savoirs et de savoir-faire linguistiques ;
- entrer, par le biais de l'écriture impliquée, progressivement dans une écriture réflexive, puis scientifique ;
- comprendre que le journal constitue une évaluation formative de leur processus d'appropriation de langue(s).

Somme toute, on pourrait dire que le *journal de formation* correspond, *grosso modo*, aux différents éléments du *Portfolio* du CECRL des élèves, élevé au rang d'un outil universitaire d'observation, de réflexion et d'(auto-)évaluation.

4.2. Formation à l'évaluation des productions orales et écrites de locuteurs allophones

Dans la formation des étudiants en FLE, nous proposons la démarche suivante :

1. Présentation **vidéo** de **productions orales** d'apprenants de différents niveaux de français langue étrangère. (Nous avons recours aux vidéos du CIEP 2008.)
2. Analyse **intuitive** des niveaux des apprenants.
3. Analyse **raisonnée** par domaine de compétence.
4. Exposé d'étudiants sur les différents **aspects du CERCL**.
5. Analyse et évaluation **détaillées** d'une production orale selon le CERCL.
6. Présentation de **productions écrites** d'apprenants de différents niveaux.
7. Analyse et **évaluation détaillées** d'une production écrite selon le CERCL.

Pour l'analyse raisonnée des compétences langagières, nous proposons, en référence au CECRL, la grille suivante (voir illustration 20).

Illustration 20. Compétences langagières

- | | |
|---|---|
| 1. Compétence lexicale
Étendue du vocabulaire
Maîtrise du vocabulaire | 5. Compétence phonologique
Maîtrise du système phonologique
Compétence sociolinguistique
Correction sociolinguistique |
| 2. Compétence grammaticale
Correction grammaticale | 7. Compétence pragmatique |
| 3. Compétence sémantique
Sémantique lexicale
Sémantique grammaticale
Sémantique pragmatique | 8. Compétence discursive
Souplesse
Tours de parole
Développement thématique
Cohérence et cohésion |
| 4. Compétence orthoépique
Maîtrise de l'orthographe | 9. Compétence fonctionnelle
Aisance à l'oral
Précision |

Nous attendons de la part de l'étudiant une analyse et évaluation détaillées d'une production orale comme le CIEP le propose (voir illustration 21).

Illustration 21. « Deborah (Brésil) »

Deborah est capable d'effectuer une tâche simple et familière : se présenter. Elle peut parler de ses goûts et activités en vacances dans plusieurs contextes ; elle évoque son pays sous plusieurs aspects, politiques, touristiques, climatiques. Un contenu prévisible dans l'ensemble.

Elle est donc capable de « *se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible* » (voir grille des critères supplémentaires ; niveaux plus). Elle peut relier des groupes de mots par des connecteurs simples « et », « mais » et sait utiliser « parce que » pour justifier une affirmation.

Sur le plan de l'Étendue, elle correspond au niveau A2+. Elle a un vocabulaire élémentaire. Elle cherche ses mots, fait des répétitions et il lui faut « *trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication* » (voir grille des critères supplémentaires : niveaux plus), mais elle « *se débrouille* ». Par exemple, elle fait une paraphrase pour exprimer le changement de politique du président brésilien « il a trouvé un chemin meilleur pour conduire le pays » et elle accompagne le mot « conduire » d'un geste évocateur. Parfois, elle utilise une expression bien mémorisée comme « mon pays me manque » ou « je sais pas quand je peux y aller ».

Elle est également de niveau A2+ en ce qui concerne l'aisance car elle « *peut se débrouiller dans des échanges de routine sans effort excessif, malgré des hésitations et des faux démarrages évidents* » (voir grille des critères supplémentaires : niveaux plus). Elle s'auto-corrige parfois « Paris fait très chaud/ très froid ; history/histoire ». Lorsqu'elle ne sait pas exactement comment dire, elle fait une paraphrase avec geste à l'appui : « conduire / diriger ».

Sur le plan de la correction, on remarque des erreurs telles que « Paris, c'est merveilleuse », l'absence aléatoire d'article devant un nom de pays, « Brésil fait chaud », l'absence d'anaphorique « en » et des difficultés avec les prépositions. Quand elle n'utilise pas la négation « ne », c'est plus une marque d'oralité en contexte d'apprentissage d'immersion. Dans une syntaxe où le risque n'est pas présent, généralement, elle « *utilise des structures simples correctement.* » (tableau 3 du CECR).

Elle interagit en posant des questions très simples et stéréotypées mais cela permet de poursuivre une conversation même si « *la participation à une discussion libre est assez restreinte* ». Elle coupe son interlocutrice une fois mais se conduit de manière tout à fait appropriée sur le plan social en lui souhaitant la bienvenue au Brésil. Elle s'appuie sur son discours pour maintenir la conversation. « Ah, tu n'aimes pas ? » (Athènes).

(CIEP, 2008, p.15)

Quant à l'analyse et évaluation détaillées d'une production écrite, nous prenons l'exemple d'un écrit d'élève (voir illustration 22).

*Illustration 22. Texte d'élève d'une classe DEL2 d'histoire,
4e année de collège, 2e année de cours bilingue*

(Geiger-Jaillet & coll., 2011, p.138)

Nous proposons la correction suivante (cf. aussi Geiger-Jaillet et coll., 2011, p.138-139). Il s'agit d'un devoir écrit dans le cadre d'une discipline (histoire-géographie) enseignée en L2 (DEL2), ici le français, niveau B1. Nous devons donc distinguer la forme linguistique du contenu disciplinaire. Nous relevons quatre catégories d'erreurs :

- a) des erreurs de vocabulaire technique et discursives que l'élève en question est capable de corriger lui-même compte tenu de son niveau de langue :
 - « acheter des *actionnes » : une interférence avec l'allemand (→ « acheter des actions ») ;
 - « le paysan » : en langue technique, on parle d'agriculteur ;
- b) des erreurs de vocabulaire technique et des erreurs discursives que l'élève ne peut corriger lui-même :

- « les paysans sont *assis sur les pommes de terre » : une interférence avec une expression idiomatique de l'allemand (→ « les agriculteurs n'ont pas pu vendre leurs pommes de terre ») ;
 - « Mais l'industrie ne fait pas de bénéfice... » : erreur de liaison argumentative (→ « cependant l'industrie [automobile]... ») ;
 - « les actionnaires *donnent leurs *actionnes dans le commerce d'actionnes pour les vendre » : traduction littérale de l'allemand (→ « Les actionnaires vendent leurs actions sur le marché boursier. »)
- c) des erreurs formelles :
- « *sur la rue » (→ dans la rue) ;
- d) des erreurs de style ou de registre :
- « l'agriculture a produit trop de produits agricoles » (→ « l'agriculture a trop produit »)
 - « l'auto » (→ « la voiture »).

Par rapport aux objectifs du cours, il faut relever que l'élève a su énumérer et présenter un bon nombre d'éléments expliquant la crise économique de 1929. Au niveau des contenus généraux, nous pourrions parler d'un travail de bonne qualité. Quant aux savoirs proprement disciplinaires, trois sources de la crise – (a.) la surproduction agricole et la chute des prix ; (b.) la surproduction de l'industrie automobile ; (c.) la chute des prix des actions) – sont développées et étayées par des arguments. Deux de ces arguments (« les paysans sont *assis sur les pommes de terre » / « les actionnaires *donnent leurs *actionnes dans le commerce d'actionnes pour les vendre ») restent cependant incompréhensibles pour un francophone (non bilingue en allemand). Les raisonnements (a.) et (b.) sont donc partiellement caduques. Nous n'avons pas d'éléments pour expliquer cette lacune que nous considérons comme sérieuse. N'y avait-il pas un entraînement langagier suffisant aux savoirs disciplinaires ? L'élève a-t-il mal développé son potentiel en langue cognitivo-académique ? – Somme toute, il s'agit d'un travail très correct avec quelques lacunes.

CONCLUSION

Il s'avère que la formation au travail pédagogique avec le portfolio de langues pour l'apprentissage précoce des langues dans les classes de FLE reste intimement liée à l'appréhension qu'ont les étudiants, futurs enseignants de FLE, de leur propre processus d'apprentissage du français. C'est seulement lorsqu'ils ont su décrire leur propre démarche d'appropriation de la langue cible, qu'ils ont compris et une mené une réflexion à ce sujet, qu'ils sauront guider celle des élèves. Ils sauront alors mettre en place dans la classe de langue des outils appropriés d'autoévaluation et de réflexion sur le processus complexe qu'est l'apprentissage d'une langue vivante.

RÉFÉRENCES

- Bäcker, Heike. (2008). « Dear Diary... Das E-LINGO-Lerntagebuch als Spiegel der professionellen Entwicklung ». Dans M. Legutke & M. Schocker-von Ditfurth (dir.), *E-Lingo: Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens. Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang* (p.84-90). Tübingen.
- Barucki, H. & Wilschke, U. (2006). *Zur Arbeit mit dem Sprachenportfolio in der Grundschule – Materialien zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen*. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- Bibeau, R. (2007). « A chacun son portfolio numérique. » *Clic. (Bulletin collégial des technologies de l'information et de la communication)*, 65, 1-7. <https://bulletin clic.profweb.ca/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2053>
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Fillibach Verlag.
- CIEP. (2008). *Exemples de productions orales illustrant, pour le français, les niveaux du CECRL*. CIEP.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2004). *Portfolio européen des langues. Principes et lignes directives avec notes explicatives*. Strasbourg.
- Deutsches Schulamt der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol (dir.). 2004. *Europäisches Sprachenportfolio für Schülerinnen und Schüler von 9 bis 11 Jahren*. Deutsches Schulamt.
- Freinet, C. (1975) [1964]. *Les techniques Freinet et l'École moderne* (7^e éd). Armand Colin.
- Geffard, P. (2002-2003). *Mes progrès. Niveau CP-CE1*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://pig.asso.free.fr/Textes.dir/MPCycle2.pdf.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. & Le Pape Racine, Ch. (2011). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Lang.
- Gläser-Zikuda, M. & Tina H. (dir.) (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Klinkhardt.
- Groß, Ch. (2006). *Die Arbeit mit einem Sprachenportfolio in der Grundschule. - Ein Unterstützungsangebot für Lehrkräfte - BLK-Verbundprojekt: Sprachen Lehren und Lernen als Kontinuum. Schulpraktische Strategien zur*

Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem.
<https://docplayer.org/23515741-Die-arbeit-mit-einem-sprachenportfolio-in-der-grundschule.html>.

- Gruwell, E. (2007). *The Freedom Writers Diary: How a Teacher And 150 Teens Used Writing to Change Themselves And the World Around Them*. Crown Publishing Group.
- Hess, R., Illiade, K. & Weigand, G. (2009). Le journal de lecture et l'enseignement en ligne . Dans Sun-Mi K. (dir.). *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université : implication et pédagogie* (p.129-141). De Boeck, p. 129-141.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal*. Anthropos.
- Hess, R. (2009). *Die Praxis des Tagebuchs: Beobachtung - Dokumentation - Reflexion*. Waxmann.
- Illiade, K. (2009). *Le journal pédagogique, une éducation tout au long de la vie. L'université qui change* (Thèse de doctorat non-publiée). Université de Paris 8, Vincennes-Saint Denis.
- Imhof, M. (dir.) (2006). *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehrerbildung*. Der Andere Verlag.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva.
- Krumm, H.-J. (2003). Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen”. Dans N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz & J. Probst (dir.). (2003). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag* (p.1-5). Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht .
- Lallement, B. & Pierret, N. (2007). *L'essentiel Du CECR pour les langues - Le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues*. Hachette.
- Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern. (dir.). (2001). *Mein Fremdsprachenpass*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Lefranc, Y. (2012). De la didactique institutionnelle à l'alterdidactique ? À propos d'un ouvrage de J.-C. Béacco. *Éducation et société plurilingues* 32, p. 71-81.
- Legutke, M., Lortz, W. & Moosdorf-Seidler, I. (2003). *Mein Sprachenportfolio*. (5 Hefte). Frankfurt am Main Hessisches Kultusministerium. <https://docplayer.org/24124336-M-e-i-n-s-p-r-a-c-h-e-n-p-o-r-t-f-o-l-i-o-name-schule.html>.
- Lippelt, B., Willgeroth, U. & Windolph, E. (2002). Portfolio in der Grundschule in Niedersachsen. *Fremdsprachenunterricht*, 46(55), p. 272–277.

- Mangold-Siepe, E. & Méron-Minuth, S. (2005). Les métiers dans la classe. Dans H. Vortmann & E. Werlen (dir.), *Die neuen Bildungsstandards für die Primarstufe und Sekundarstufe I. Sofort einsetzbare Aufgaben mit Lösungen und Erläuterungen für Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch*. Forum Verlag Herkert.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Maurer, B. & Puren, Ch. (2019). *CECR : par ici la sortie!*, Éditions des archives contemporaines.
- Niedersächsischen Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (dir.) (2003). *Dieses Porfolio ist für Dich*. Hannover.
- Pädagogisches Landesinstitut (dir.) (2003). *Meine Sprachenmappe. Ein Sprachenportfolio für jede Altersgruppe. Materialien für den Einsatz in der Grundschule. Erprobungsfassung* Pädagogisches Landesinstitut. <https://docplayer.org/21482122-Meine-sprachenmappe-ein-sprachenportfolio-fuer-jede-altersgruppe-materialien-fuer-den-einsatz-in-der-grundschule.html>.
- Reviol, Th. (dir.) (2004). *Mein erstes Sprachenportfolio*. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. <https://silo.tips/download/mein-erstes-sprachenportfolio>.
- Schlemminger, G. (2004). *Mes métiers. Fiche de l'enseignant*. Pädagogische Hochschule.
- Schlemminger, G. & Mangold-Siepe, E. (2008). Lernerautonomie und Frühsprachenunterricht. Dans G. Schlemminger (2008), *Praxis des bilingualen Unterrichts und seine Erforschung* (p.99-106). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sedeqi, G. (2006). *Reflexion im Umgang mit Sprachen. Erprobung und Auswertung des Thüringer Sprachenportfolios für Grundschulen im Frühsprachenunterricht Französisch Kl. 4 - unter besonderer Berücksichtigung von Migrantenkinder* (thèse de master non-publiée, Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Karlsruhe).
- Springer, C. & Longuet, F. (2020). *Autour du CECR Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la Relation écologique et sociosémiotique*. Éditions des archives contemporaines.
- Stern, O. (1999). Arbeit mit Lernjournalen. Dans O. Stern & coll. *Französisch - Deutsch : zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I - nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* (p.36-42). Rüegger.

Thüringer Kultusministerium (dir.). (2002). *Europäisches Sprachenportfolio (ESP)*. Thüringer Kultusministerium.

L'auteur

Gérald Schlemminger est professeur des universités émérite de la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe (Allemagne). Il continue à assurer des cours dans son établissement. Il est co-directeur du Collège doctoral trinational « Communiquer en contexte plurilingue et pluriculturel » et encadre actuellement huit thèses (en cotutelle ou en co-direction). Ses disciplines de référence sont : Sciences du langage : acquisition des langues, bilinguisme scolaire. Didactique des langues et de l'enseignement bilingue (DEL2). Sciences de l'éducation : Éducation nouvelle. Sciences et technologies de l'information : réalités virtuelles et apprentissages, enseignement via vidéoconférence.

Courriel

schlemminger.gerald@gmail.com