

Cadre européen, portfolio, théories de l'apprentissage: l'évaluation revue et corrigée

Claire Tardieu

IUFM Paris

Journée d'étude IUFM Versailles

7 juin 2006

Résumé : Cette communication a pour but de s'interroger sur les changements de conception et de pratiques que le positionnement institutionnel à l'égard des nouveaux outils européens nous engage à effectuer. En quoi l'évolution sémantique des notions « évaluer, évaluation, compétence langagière », révèle-t-elle un antagonisme de traditions ? Des perspectives d'enrichissement et d'intégration mutuels sont-elles envisageables, en particulier dans le domaine de la liaison CM2-6è ?

Mots clés : évaluation, compétences en langues, CECRL, évolution, liaison CM2-6è.

Introduction :

La question posée lors de cette journée d'étude : quelle formation initiale pour les enseignants des premier et second degré dans la perspective d'un continuum des apprentissages en Langues vivantes paraît tout à fait d'actualité. Et ceci pour deux principales raisons liées à notre époque : d'abord le fait que l'enseignement des langues vivantes ne concerne plus seulement le second degré, ensuite la volonté d'harmonisation européenne qui n'est pas nouvelle puisque les travaux du Conseil de l'Europe en la matière remontent aux années 70 mais qui s'incarne aujourd'hui à travers l'utilisation d'outils relativement consensuels. C'est précisément là que je situerai mon intervention.

En quoi les nouveaux outils européens modifient-ils nos conceptions de l'apprentissage des langues et de l'évaluation? Quelles pratiques nous invitent-ils à mettre en œuvre dans la perspective d'une meilleure liaison CM2-6è?

Pour ce faire, je vous propose un parcours en trois étapes :

- ***I. Évolution dans l'apprentissage des langues***
- ***II. Évolution dans le domaine de l'évaluation***
- ***III. La liaison CM2-6è***

I- Évolution dans l'apprentissage des langues

- ***I-1 L'objet d'enseignement-apprentissage***

LE CECR nous invite à une évolution de l'objet même d'enseignement-apprentissage. Cette évolution s'inscrit dans un cheminement historique qui voit se succéder les méthodes fondées sur des conceptions différentes de la langue 2.

Evolution de l'objet d'enseignement-apprentissage

Méthode audiovisuelle	Langue : ensemble de structures permettant un apprentissage par répétition	Compétences linguistiques « pré-communicatives » à travers des activités de compréhension et de production orales guidées (l'écrit étant un « oral scripturé » comme le souligne Danielle Bailly (1997) ¹)
Approche communicative et cognitive	Langue : moyen de communication authentique, outil à maîtriser	Compétences linguistiques et fonctionnelles à travers des activités langagières de réception et de production, à l'oral et à l'écrit. Compétences de réflexion sur la langue, l'apprentissage, la culture à travers des activités de conscientisation
Approche actionnelle européenne²	Langue : moyen d'interaction sociale	Compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques, ortho épiques) Compétences socio-linguistiques (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registres, dialectes et accents) Compétences pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle) ³ A travers des activités langagières de réception, production, interaction, médiation (à l'oral et à l'écrit) ⁴

On voit donc que l'objet enseigné se complexifie avec le temps, proportionnellement à la complexification de la notion de communication. Ainsi, il paraît plus difficile d'enseigner une

¹ p. 53.

² Ce que Christian Puren (2002) appellerait « une perspective co-actionnelle –co-culturelle ».

³ *CECR*, chapitre 2, p.17 et 18.

⁴ *Ibid.* p.18

compétence de communication, par le biais d'activités requérant l'utilisation de la langue 2 dans des situations réelles et interactives, qu'une compétence « pré-communicative », selon l'expression de Sibylle Bolton (1991), à savoir la maîtrise d'éléments isolés lexicaux ou syntaxiques⁵.

● I-2 La notion de compétence langagière

La notion même de compétence évolue :

En linguistique le terme réfère à une capacité sous-jacente, opposée à la performance, qui est la manifestation langagière de la compétence (Chomsky).

Dans l'approche communicative, la compétence est définie comme la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations et des dispositifs de communication variés (Bachman : 1990)⁶

Dans le CECR, la compétence de communication langagière est définie comme la capacité à réaliser une activité langagière pour réaliser une tâche sociale. Le cadre européen commun de référence fait aussi la distinction entre l'évaluation du savoir (ou du niveau) qui est « l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques », « centrée sur le cours », correspondant à « une vue de l'intérieur » et l'évaluation de la capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance), c'est-à-dire « de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel »⁷. L'évaluation de la capacité correspond « à une vue de l'extérieur ». Idéalement, dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de l'approche communicative, l'écart entre l'évaluation du savoir et l'évaluation de la capacité devrait être infime.

● I-3 L'approche par les tâches

● Centration sur la tâche vs centration sur le texte

En définissant le locuteur comme un acteur social susceptible d'effectuer des tâches requérant à la fois des compétences générales et des compétences langagières, le CECR nous invite à opérer une décentration : l'action précède le langage, la tâche précède le texte.

Lorsque Socrate rencontre Théétète, il demande au jeune homme ce qu'il cache sous sa toge., Théétète ravi de la question, sort un rouleau et Socrate l'invite alors à deviser ensemble de ce beau texte. L'amour du texte qui préside à la relation au monde semble inscrit dans notre héritage. Ainsi, en matière d'apprentissage des langues, la place de l'objet texte apparaît centrale. Dans les méthodes grammaire-traduction du XVIII^e et XIX^e siècle, dans la méthode active du XX^e siècle, dans la méthode audio-visuelle, dans l'approche communicative et cognitive française, au final, ce qui est visé, c'est la capacité à commenter les textes et la réalité comme texte. Il serait facile de détourner l'approche actionnelle du Cadre et de la revisiter à la française. Par exemple, un professeur pourrait dire à ses élèves : « Nous allons travailler sur Nelson Mandela et voici les tâches que vous allez réaliser : rédiger sa biographie, présenter son lieu de naissance... ». C'est encore accorder priorité au texte sur l'action proprement dite.

- L'exemple de *Auf nach Basel!*

⁵ Dans son article intitulé « Innovation et cohérence didactique en langue », New Standpoints, 12, avril 2006, 2-7, Christian Puren distingue la centration sur le document de la centration sur l'échange.

⁶ p. 16.

⁷ Ibid., Chapitre 9, p.139.

Marie-Christine Clerc-Gevrey (Académie de Strasbourg : 2006⁸) propose un travail par projet : *Auf nach Basel !* Une classe française et une classe allemande préparent conjointement un séjour dans un tiers lieu : la ville de Bâle.

Les tâches sont définies en premier : un groupe s'occupera de préparer la visite au zoo, un autre celle du musée, un autre prévoira des animations, un autre organisera les déplacements dans la ville, etc... Ensuite, en fonction des ces tâches sont définies des activités langagières et enfin des supports et des outils.

L'ordre de conception du projet est le suivant :

Tâche → activité langagière → supports/outils

Il ne faudrait pas en conclure pour autant que le texte n'a plus d'importance.

- *L'exemple de Muriel Grosbois*

Une coopération entre une classe anglaise et une classe française de CM2. Les anglais apprennent une chanson à leurs homologues français par le biais de la visio-conférence. Un travail préparatoire est effectué en amont des deux côtés.

La tâche du côté anglais : faire chanter en anglais de jeunes français

La tâche du côté français : apprendre une chanson anglaise grâce à d'autres enfants anglais
Echanges spontanés.

II Évolution dans le domaine de l'évaluation

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

II-1 Définitions

Le Trésor de la Langue Française (2004) donne trois acceptions de sens : *Trésor de la langue française 2004*

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

D'une part, la dimension subjective, voire affective, est affirmée, d'autre part, on relève l'idée qu'on ne peut évaluer que ce qui est évaluable, c'est-à-dire mesurable (quantitativement, qualitativement), ce qui implique les notions de normes pré-établies, de critères.

II.2. Implications

Si l'on relie à présent ces définitions au domaine de la didactique, elles s'avèrent très éclairantes

Notions	Implications
Calcul, chiffre, mesure	Jugement précis, avéré, objectif, relatif à des

⁸ Le compte rendu de ce projet doit paraître dans l'accompagnement des programmes de collège, allemand, palier 1.

	critères, une norme
Estimation approximative	Jugement global, prédictif, subjectif
Estimation valorisante	Jugement subjectif, affectif, positif

II-3 Un conflit de traditions

On peut déjà dire que les termes « corriger » ou « noter » renvoient au premier sens du mot évaluer : porter un jugement le plus objectif possible en fonction d'une norme (la langue idéale, les réponses attendues à l'exercice, etc.) et que c'est le sens le plus commun dans notre pays. Ce qui n'exclut pas le d'ailleurs pas toujours le caractère approximatif de ce calcul (sens 2). Les outils européens, eux, semblent privilégier le troisième sens (voire le deuxième dans le cas du portfolio) ; une estimation positive, valorisante mais qui se veut objective, en fonction de critères de réussite précis selon une nomenclature d'actes sociaux à accomplir dans des contextes variés. La combinatoire en jeu ici est celle du sens 3 et du sens 1.

Pour se figurer la révolution mentale que la combinatoire 1/3 nous demande d'effectuer, on peut utiliser l'image dans le cas de notre tradition d'un palier situé en hauteur sans marches pour l'atteindre- la norme étant la langue du natif, et dans le cas des outils européens, un escalier menant progressivement au même palier mais où l'on est en droit de stationner confortablement à chacune des marches : A1, A2, B1, B2, C1, C2, car la « norme » n'est plus une mais multiple. Grâce à cette image, on peut aussi concevoir différemment les démarches d'enseignement-apprentissage en amont : Dans un cas, enseigner c'est vouloir faire atteindre un niveau d'excellence, dans l'autre, c'est faire passer d'un niveau à un autre qui lui est supérieur. Dans le premier cas, l'évaluation a de grandes chances de s'effectuer sur la base de la frustration, dans le second, sur celle du contentement. En fait c'est la notion même de réussite qui est en jeu ici avec l'idée, dans le premier cas, que finalement tout le monde échoue sauf les majors des grandes écoles ou comme le disent Blais, Gauchet et Ottavi (2003) que « l'étudiant des Mines a raté Polytechnique et le certifié l'agrégation ».

II-4 Le cadre européen et l'évaluation positive

Le Cadre européen dont l'idée est apparue fortement en 1991 et dont la parution s'est effectuée dix ans plus tard s'inscrit en fait dans la poursuite de la publication du Niveau Seuil des années soixante-dix. Déjà, le niveau-seuil serait la langue en fonctions langagières, prélude au découpage en activités. Mais il comportait encore l'idée de seuil exigible, connoté positivement (au-dessus du seuil) ou négativement (en-dessous du seuil). Cependant, déjà à cette époque, l'idée germe que l'on puisse développer des compétences partielles. On évoquait par exemple la possibilité d'apprendre une langue dans les compétences de réception et de production et d'autres dans les seules compétences de réception. Ce genre de proposition ne reçut pas un accueil favorable en France où l'on concevait l'idée de compétence partielle de manière négative. Pourtant, la commission européenne conceptrice du CECR est allée plus loin encore en cassant la notion de niveau seuil pour définir trois niveaux indépendamment de tout jugement négatif : utilisateur élémentaire, utilisateur indépendant, utilisateur expérimenté. Aucun des trois qualificatifs utilisés n'est restrictif, ou connoté péjorativement. Le Cadre opte pour une perspective résolument positive de la maîtrise partielle de compétences ; de même, les produits dérivés du Cadre comme les portfolios nationaux où l'on peut s'autopositionner en fonction de ce que l'on sait faire et non pas de ce que l'on ne sait pas faire.

Cette approche par les tâches remet aussi en cause le contrôle traditionnel. Comment évaluer les élèves dans une démarche de projet ? Va-t-on mettre des notes comme d'habitude et que va-t-on noter ? Le problème est beaucoup plus vaste et touche à la notion même d'évaluation.

Howard Gardner (1996) fait la distinction entre deux conceptions de l'évaluation : le test formalisé et la preuve sur le terrain. Autrement dit un mode qui relève d'une certaine sophistication, un autre davantage ancré dans le style de l'apprentissage sur le tas. On pourrait objecter que les tests formalisés offrent une fiabilité et une objectivité que sont loin de garantir les évaluations sur projet ou action concrète dans la réalité. Cependant, tout instrument possède son biais. Et dans le cas des tests formalisés, Gardner montre qu'ils ne permettent d'évaluer que des formes très limitées d'intelligences, privilégiant ainsi certains individus au détriment des autres. Selon lui, l'évaluation devrait jouer un rôle social plus performant : « Evaluer, souligne-t-il, c'est recueillir des données sur les compétences et les potentiels des individus dans le double objectif de leur en faire retour utilement et de procurer des informations indispensables à la communauté environnante. ⁹ »

En définitive, l'évaluation doit avant tout s'avérer utile à l'individu et à la communauté. Elle devrait permettre la mesure positive du potentiel de chacun pour le bénéfice de tous.

Il ajoute : « Quand l'évaluation se fond progressivement dans le paysage, elle n'a plus besoin d'être distinguée des autres activités de la classe. A l'instar de ce qui se passe dans un bon apprentissage, les enseignants et les élèves sont toujours en train d'évaluer. Il n'y a plus alors nécessité d'enseigner pour l'évaluation parce que l'évaluation est omniprésente ; le besoin de tests formalisés pourrait bien disparaître¹⁰ ».

L'évaluation de la réussite selon Gardner peut sembler une utopie. Néanmoins, cette conception semble s'accorder avec l'apprentissage par projets que favorise le travail en groupes de compétences.

Pour résumer :

- Évaluer, c'est « donner de la valeur à »
- Réussir, c'est réussir une tâche (H. Gardner)

- Enseigner, c'est faire passer d'un niveau au niveau immédiatement supérieur.

D'où la contradiction avec la tradition française de la correction/notation. Notre habitude est en effet de souligner les erreurs, de comptabiliser les points fautes, même si, ça et là, des pratiques différentes sont encouragées. L'adoption du Cadre représente une difficulté conceptuelle indéniable pour qui a l'habitude d'évaluer à l'aune de ce qu'il considère comme la perfection. Concrètement, comment allons-nous concilier la notion d'évaluation positive et le système de notation français? Comment donner de la valeur à ce que l'élève sait faire en sanctionnant ce qu'il n'est pas capable de faire ?

A ce stade on peut effectivement noter la présence effective d'éléments de rupture, de conceptions antagonistes. Quel serait le gain d'un abandon de certaines conceptions et pratiques au profit de nouvelles qui nous sont a priori étrangères ? Comment mettre en pratique avec profit ces nouvelles conceptions ? Comment les adopter sans renoncer à soi-même ?

Autant de questions qui trouvent peut-être une réponse dans la problématique de la liaison CM2-6è

III- La liaison CM2-6è

⁹ p.114.

¹⁰ ibid. p. 115.

Il existe des documents ou des outils permettant une meilleure liaison CM2-6^e. Le document passerelle par exemple qui permet aux enseignants de 6^e de prendre connaissance des éléments grammaticaux enseignés à l'école primaire. Ou encore, les outils d'évaluation diagnostiques sur le site ministériel [banqoutils.\(www.banqoutils.education.gouv.fr\)](http://www.banqoutils.education.gouv.fr)

Mais ces outils, permettant un diagnostic fin des difficultés des élèves, n'ont pas été conçus dans la perspective du Cadre et nous sommes obligés d'inventer autre chose.

III-1 Connaître les niveaux du cadre

Dans un premier temps, je crois qu'il faut se familiariser avec les niveaux du Cadre et comprendre qu'ils correspondent à une progression de compétences mais aussi et surtout à un nombre d'heures de cours.

De cette présentation synoptique se dégagent des critères de complexification : L'analyse sémantique permet d'établir des critères de gradation : du plus simple au plus complexe, du plus concret au plus abstrait, du familier à l'inconnu, d'une prononciation claire et articulée à une prononciation naturelle, d'un débit lent à un débit rapide. De la description à la narration et à l'argumentation simple.

III-2 Les niveaux A1 et A2

Les niveaux qui nous intéressent en particulier pour la liaison CM2/6^e sont A1 et A2
On lit dans le CECR p.32 l'explicitation des niveaux A1 et A2.

« Le niveau A1 (introductif ou de découverte – *Breakthrough* (utilisé par Trim) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel –celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées. »
« Le niveau A2 (intermédiaire ou de survie) semble correspondre à la spécification du niveau *Waystage*. C'est à ce niveau que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que : utilise les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ; accueille quelqu'un, lui demande de ses nouvelles et réagit à sa réponse ; mène à bien un échange très court ; répond à des questions sur ce qu'il fait professionnellement et pour ses loisirs et en pose de semblables ; invite et répond à une invitation ; discute de ce qu'il veut faire, où, et fait les arrangements nécessaires ; fait une proposition et en accepte une. C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements, version simplifiée de l'ensemble des spécifications transactionnelles du Niveau Seuil pour adultes vivant à l'étranger telles que ; mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ; se renseigner sur un voyage ; utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets : fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander. »

Quand on lit ces paragraphes, on remarque deux choses : le CECR s'adresse à des adultes ; et d'autre part, le passage de la centration sur soi en A1 aux rapports sociaux en A2. C'est la différence entre être capable de répondre à des questions simples sur soi-même, son environnement familial (What's your name ? Have got a pet ?) à un début d'interaction plus complexe intégrant les domaines public et professionnel, voire éducatif.

III-3 Analyse des descripteurs à A1 et A2 (CECR, p. 26)

Légende : Activité langagière

Thème
Condition

	A1	A2	De A1 à A2
Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Activité langagière : ajout de « l'essentiel ». Restrictions identiques (familiers, simples, très courantes) compréhension plus détaillée apparaît en B1 Thème : Même présence de la sphère personnelle mais élargissement perceptible en A2 Condition : Passage à un discours plus authentique (clarté)
Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Activité langagière : Passage du mot ou de la phrase au texte. Caractère très simple souligné (disparaît en B1) Thème : Elargissement types de supports. Ajout de la lettre
Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Activité langagière : Passage de la question à l'échange, mais pas à la conversation (B1). Restrictions similaires mais sur tâche plus complexe en A2. Thème : très similaire mais tâche plus complexe Condition : forte en A1, disparaît en A2
S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour	Activité langagière : Même tâche : décrire (En B1, passage à la

	décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	narration) Thème : Elargissement
Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Activité langagière : ajouts de types de supports Thème : ajouts de formules de politesse ou marques de courtoisie

Implications pour la liaison CM2-6è

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

Exemple : l'élève a appris à se repérer dans l'espace (BE + prépositions de lieu), à demander et indiquer son chemin de manière simple (*Turn right, turn left, go straight on*). Il sait dire où il se trouve, il a participé à un jeu d'orientation dans la classe, etc.

Il peut s'agir de le placer dans une situation imaginaire, où il doit indiquer son chemin à un étranger dans un lieu familier (sa ville dont il a étudié le plan en CM1) puis dans un lieu non familier (capitale anglophone), impliquant la sollicitation de nouvelles compétences langagières (prépositions supplémentaires, noms propres anglo-saxons, etc.), ; ou encore en situation réelle, avec des partenaires étrangers, adoptant une expression simple et claire.

Pour concevoir des tâches concrètes pour passer de A1 à A2, il semble que le support le plus approprié ne soit pas le CECR mais le portfolio collègue. On peut ainsi mettre en parallèle les sous-compétences pour chaque activité langagière dominante : parler avec quelqu'un, écouter et comprendre, s'exprimer en continu à l'oral, écrire, lire et comprendre. Cette mise en parallèle permet de cibler très concrètement des contextes et des tâches à mettre en place tout en repérant les éléments de complexification d'un niveau l'autre, éléments identiques à ceux repérés dans le Cadre.

Insérer tableau :

Portfolio collègue, Didier : les compétences de l'oral, d'un niveau à l'autre

	A1	A2
Parler avec quelqu'un	Je peux dire qui je suis, où je suis née, où j'habite et demander le même type d'informations à quelqu'un.	Je peux poser des questions simples, répondre et échanger des idées simples sur des sujets familiers

	<p>Je peux dire ce que je fais, comment je vais et demander à quelqu'un de ses nouvelles</p> <p>Je peux présenter quelqu'un, saluer et prendre congé</p> <p>Je peux parler simplement des gens que je connais et poser des questions à quelqu'un</p> <p>Je peux répondre à des questions personnelles simples et en poser</p> <p>Je peux demander un objet ou un renseignement à quelqu'un ou le lui donner s'il me le demande</p> <p>Je sais compter, indiquer des quantités et donner l'heure</p> <p>Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre.</p> <p>Je peux proposer ou offrir quelque chose à quelqu'un</p> <p>Je peux parler d'une date ou d'un rendez-vous en utilisant, par exemple, « la semaine prochaine », « vendredi dernier », « en novembre », « à trois heures »</p> <p>Je peux aussi....</p>	<p>Je peux demander et donner des informations simples sur des sujets tels que le travail ou les loisirs.</p> <p>Je peux faire ou accepter une offre, une invitation ou des excuses</p> <p>Je peux dire de façon simple ce que je pense de quelque chose, ce que j'aime ou ce que je n'aime pas</p> <p>Je peux demander des conseils ou des consignes sur des sujets quotidiens, et en donner</p> <p>Je peux discuter du programme de la soirée ou du week-end, faire quelques suggestions et réagir à des propositions simples</p> <p>Je peux exprimer simplement mon accord ou mon désaccord</p> <p>Je peux donner mon opinion sur des problèmes pratiques à condition qu'on m'aide à reformuler</p> <p>Je peux me débrouiller assez bien dans les situations courantes de la vie quotidienne (pour me déplacer, me loger, me nourrir et faire des achats)</p> <p>Je peux demander et obtenir des renseignements, par exemple dans un office de tourisme</p>
<p>Ecouter et comprendre</p>	<p>Je peux comprendre des questions sur l'endroit où j'habite, sur ce que je fais, sur les gens que je connais</p> <p>Je peux comprendre des consignes et des indications simples</p> <p>Je peux comprendre des expressions familières et simples de la vie quotidienne (pour accepter, refuser, remercier...).</p> <p>Je peux comprendre le sujet d'une histoire courte ou d'un dialogue simple</p> <p>Je peux aussi...</p>	<p>Je peux comprendre les numéros de téléphone</p> <p>Je peux comprendre des consignes et des instructions simples, par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transports en commun.</p> <p>Si on me raconte une histoire simple au sujet de gens que je connais, je peux saisir le sens général</p> <p>Dans une histoire simple, je peux reconnaître si on parle de faits présents, passés ou futurs.</p> <p>Je peux généralement identifier le sujet d'une conversation qui se déroule en ma présence si les gens parlent lentement.</p> <p>Je peux comprendre de courts passages à la radio à condition que la personne parle lentement.</p> <p>A la télévision, je peux, en m'aidant des images, identifier le sujet général traité au journal télévisé</p> <p>Je peux aussi...</p>
<p>Parler avec quelqu'un : mes astuces</p>	<p>Je peux dire que je ne comprends pas et demander de répéter plus lentement ou de reformuler</p> <p>Quand je ne connais pas un mot, je peux demander comment on le dit et le répéter.</p>	<p>Si j'utilise un mot dont je ne suis pas sûr du sens, je peux faire des gestes pour clarifier ce que je veux dire.</p> <p>Quand je ne sais pas dire le nom de ce que je veux, je peux l'obtenir quand même en le</p>

	<p>Je peux demander à quelqu'un d'épeler un mot que je ne comprends pas ou que je ne connais pas. Je peux aussi...</p>	<p>désignant du doigt et en disant : « Je voudrais cela, s'il vous plaît » Je peux indiquer que je ne comprends pas ce qu'on me dit et demander de répéter ou de m'expliquer un mot. Je peux aussi...</p>
S'exprimer en continu à l'oral		<p>Je peux décrire quelque chose, des lieux, une expérience scolaire ou un événement. Je peux décrire ma famille, l'endroit où j'habite, où je vais en vacances. Je peux décrire et comparer sommairement des objets Je peux expliquer en quoi une chose me plaît ou me déplaît Je peux justifier très simplement mes opinions, mes projets, mes actes.</p>
Ecrire	<p>Je peux copier des mots, des expressions, des phrases courtes, des consignes simples, sans faire d'erreur Je peux écrire une liste de choses à faire ou à acheter. Je peux remplir un formulaire avec mon nom, ma nationalité, mon âge, mon adresse Je peux faire des phrases en utilisant « et », « mais », « alors ». Je peux écrire des phrases simples (carte postale), pour donner de mes nouvelles, dire ce que je fais. Je peux écrire des phrases simples sur des gens que je connais, pour dire comment ils vont, ce qu'ils font. Je peux demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels très simples. Je peux aussi</p>	<p>Je peux, dans une petite lettre personnelle, décrire ma famille, l'endroit où je suis et ce que je fais. Je peux écrire une petite lettre personnelle pour inviter quelqu'un ou lui faire une proposition. Je peux écrire un petit message pour remercier d'une invitation ou d'une proposition ou pour m'excuser. Je peux reproduire à l'écrit des phrases que je connais à l'oral ou m'inspirer de l'oral pour construire des phrases à l'écrit. Je peux raconter ce qui m'est arrivé dans un passé proche ou lointain. Je peux relier mes phrases avec des mots tels que « parce que », « d'abord », « ensuite », « enfin ». Je peux, en me relisant plusieurs fois, repérer, corriger ou supprimer mes erreurs. Je peux prendre des notes pendant une conversation au téléphone, à condition de pouvoir faire répéter. Je peux aussi...</p>
Lire et comprendre	<p>Je peux reconnaître des mots, des expressions et des phrases simples sur une affiche, un journal, un magazine. Je peux comprendre et suivre des indications simples (par exemple dans la rue, pour aller d'un point à un autre). Je peux comprendre un message simple qui m'est adressé, par exemple sur une carte postale. Je peux aussi...</p>	<p>Je peux comprendre une lettre personnelle simple et courte Je peux reconnaître les principaux types de lettres (demande d'information, commande, réclamation...) sur des sujets familiers. Je reconnais si un article de presse traite d'un sujet politique, culturel ou économique, d'un fait divers, de la météo... Je peux comprendre les panneaux dans les lieux publics (pour l'orientation, la sécurité, le danger</p>

		<p>les interdictions...)</p> <p>Je peux trouver un renseignement spécifique dans des prospectus, des menus, des annonces, des horaires, un site Internet...</p> <p>Je peux suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant (comme un téléphone portable ou public).</p> <p>Je peux aussi...</p>
<p>Lire et comprendre (mes astuces)</p>	<p>Je peux essayer de deviner le contenu d'un texte en m'aidant des illustrations</p> <p>Je peux essayer de deviner le sens des mots que je ne connais pas en m'aidant de leur ressemblance avec ma langue ou avec une autre langue que je connais</p> <p>Je peux aussi...</p>	<p>Je peux utiliser le sens général d'un texte pour deviner le sens probable de mots inconnus.</p> <p>Je peux aussi</p>

Suggestions pour la classe en fin de CM2:

Parler avec quelqu'un : commencer à initier des échanges, et à ouvrir sur le domaine public, commencer à entraîner à utiliser la gestuelle, le non verbal

Ecouter et comprendre : commencer à faire entendre des messages plus longs, et à utiliser les médias authentiques, de manière raisonnable.

S'exprimer en continu à l'oral : commencer à faire prendre la parole en continu, par le biais du théâtre ou de personnages dont on investit l'identité. (Ces étapes récapitulatives peuvent intervenir à différents moments de l'année).

Ecrire : En CM2, ne pas hésiter à faire produire des phrases coordonnées, des messages plus longs, à entraîner à la relecture.

Lire et comprendre : Ne pas hésiter à diversifier les supports, à introduire dans la classe des documents authentiques de toute nature, pas forcément pour faire lire les élèves, mais davantage pour matérialiser l'existence de cette variété de supports de lecture dans la classe, utiliser aussi à bon escient la recherche sur un site Internet. Commencer à entraîner à l'inférence.

Niveau A2, prélude à B1 : complexification des opérations avec introduction de la compréhension sélective, narration, développement de la justification, expression de l'opinion, début de l'argumentation, disparition des restrictions, élargissement des domaines, utilisation de supports authentiques.

Conclusion :

Pour que les nouveaux outils européens ne restent pas lettre morte, il faut prendre conscience qu'ils sont un atout pour la liaison CM2-6è. D'une part, parce qu'ils clarifient les niveaux de départ et d'arrivée et favorisent ainsi la lisibilité des démarches d'enseignement-apprentissage à mettre en place, d'autre part parce qu'ils nous invitent à voir l'apprentissage positivement et que c'est peut-être cette vision nouvelle des enseignants qui permettra aux élèves d'acquérir une vision positive et confiante d'eux-mêmes face à l'apprentissage des langues.

En formation des maîtres, il paraît donc utile et même nécessaire de mettre les stagiaires au travail à partir des descripteurs du Cadre ou plus simplement du portfolio pour concevoir des séquences pédagogiques. En soulignant **deux risques** :

- Ne concevoir que des micro-tâches. Il est important en formation de chercher en premier la macro-tâche qui est celle qui fait sens pour les élèves (par exemple : créer un jeu de piste, organiser une visite de musée, etc.)
- Travailler à un seul niveau. Si on enseigne à l'école primaire, considérer que l'on fait passer l'élève de A0 à A1, si on enseigne au collège, considérer que l'on fait passer l'élève de A1 à A2, puis à B1. A tous les stades du cursus, considérer l'apprentissage comme un mouvement dynamique en ayant en perspective les niveaux inférieurs et supérieurs.

Une question demeure : l'élève de CM2 qui arrive en 6^è percevra-t-il le lien ? Comment faire pour que cette liaison existe vraiment entre la confiance acquise en CM2 et celle requise en 6^è ?

On peut imaginer la création d'un portfolio par les élèves sous forme de dessins (voir le portfolio anglais en ligne) qui synthétiserait en fin de CM2 tout ce que les élèves sont censés savoir faire. Il s'agirait moins d'un document d'évaluation que d'un document passerelle permettant au professeur de 6^è de prendre connaissance des acquis de l'école primaire en termes de compétences et non seulement de connaissances. Au début de l'année de 6^è, l'enseignant pourrait alors inviter les élèves à compléter leur dessin par une deuxième roue indiquant ce qu'ils vont apprendre à dire ou à faire au palier 1 du collège.

Autre idée : matérialiser l'accompagnement de CM2 en 6^è par une mascotte qu'on emporterait et qui entraînerait les élèves hors de leur sphère immédiate pour leur faire découvrir des domaines plus vastes, de manière résolument positive.

Bibliographie

- A.L.T.E (Association of language testers in Europe) (1998). *Multilingual glossary of language testing terms* in *Studies in Language Testing* 6. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman (1990) L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailly, D. (1997) *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2003) *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Hachette.
- Bolton, S. (1991) *Evaluation de la compétence de communication en langue étrangère*, Coll. Langues et Apprentissage des Langues. Paris : Credif-Hatier, Didier.
- Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). Paris : Didier.
- Dutch CEFR Grid*: www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid
- EBAFLS : <http://www.cito.nl>
- Gardner, H. (1996) *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Niklas, H. (2003) « L'évolution historique de la notion d'évaluation » in Demorgon, J., Lipiansky, E.-M., Muller, B., Nilas, H., *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Coll. Anthropos. Paris : Editions Economica,.
- Perrenoud, P. (1998) *Construire des compétences dès l'école*, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF éditeur, 1997, 2^{ème} édition.

Portfolio européen (2001) Paris : CNDP/Didier,.

Puren, C. (2002) « Une perspective co-actionnelle, co-culturelle » in *L'interculturel*. Paris : APLV *Les langues modernes*, 3.

(2006) « Innovation et cohérence didactique en langue » (2-7), *New Standpoints*, n°27, March, April,.

Tardieu, C. (2006) “The Dutch Grid, a practical tool for evaluating CEFR levels” (3-4), *New Standpoints*, n°28, May, June.