

The Relevance of the CEFR to Teacher Training

What is the CEFR about?

1. The CEFR and Teacher Training

This article considers certain aspects of the CEFR in relation to teacher training; readers are referred to North (2007) in this journal for a more detailed description of the work itself. Teachers' view of the CEFR tends to be oversimplified, confusing it with the European Language Portfolio and focusing on the six levels. Readers may be surprised to hear that, although there are guides and articles about the CEFR, there is in fact little published about the implications of the CEFR for teaching apart from Kedde (2004), Goullier (2006/7) and Westoff (2007a; 2007b). A Council of Europe survey of Member States in 2005 (Council of Europe, 2006) found that although use of the CEFR in teacher training is widespread, the focus tends to be on the reference levels and the descriptors, with little mention of the CEFR's descriptive scheme as a way of conceptualising language learning and use, nor of the "action-oriented approach" as an inspiration for teaching. At an intergovernmental CEFR Forum, (Council of Europe, 2007) there was much discussion of the need for practical guidance for curriculum developers, preferably with case studies showing the development of CEFR-based curricula and of teaching materials linked to it. There was stated to be a need to develop training kits for teachers, materials illustrating the implications of the proficiency levels in different contexts, and for documents making the CEFR more accessible for teachers.

As stated in the introduction the course reported tried to provide this accessi-

bility, focusing on planning, teaching and assessment. The biggest surprises for this writer in that process were (a) the ease with which the participants acquired a good feel for the levels – given access to CEFR criteria grids from the CEFR exam manual (Council of Europe, 2003/forthcoming) and the related spoken and written illustrative samples for English, French, German and Italian now available, and on the other hand (b) the considerable difficulty many had in grasping what the CEFR implies for planning and teaching. It is these issues that this article focuses on.

2. The CEFR and Planning

The main methodological implications of the CEFR all concern planning:

needs analysis: select objectives (communicative and linguistic) related to tasks the learners are going to have to perform in the language, rather than teaching obscure parts of the grammar; **action-orientation:** present objectives in terms of what learners will be able to *do* in the language, always linking language taught to fluency practice in communicative tasks; **transparency:** inform learners about the objectives and involve them to some extent in the setting and in the monitoring achievement of them – even as far as **self-assessment** (North, 2007: 26). The CEFR/ELP "Can Do" descriptors offer an ideal starting point for planning years, semesters, weeks and even lessons, ensuring a link between real life tasks and language points necessary to perform them effectively. Some schools, like Eurocentres, publish



Lavoratori stranieri in coda davanti alla posta.

formal objectives in the classroom (a) for the term as a whole and (b) for this week in particular – showing a link between the two. Such documents typically have two sections: communicative tasks (= “Can Do” descriptors) and language resources necessary (= grammar, vocabulary). Other schools use an “Aims box” with an abbreviated “Can Do” written in a top corner of the whiteboard. Course books and examinations also increasingly make explicit reference to “Can Do’s” in order to relate to real-world objectives.

The key to planning of this type is (a) to select clusters of CEFR/ELP “Can Do’s” that can be considered together, (b) to identify the necessary enabling language, making it transparent to the learners and teaching it explicitly, and (c) to select and adapt appropriate CEFR descriptors for the quality of language expected, that can serve as assessment criteria for giving marks.

3. The CEFR and Teaching

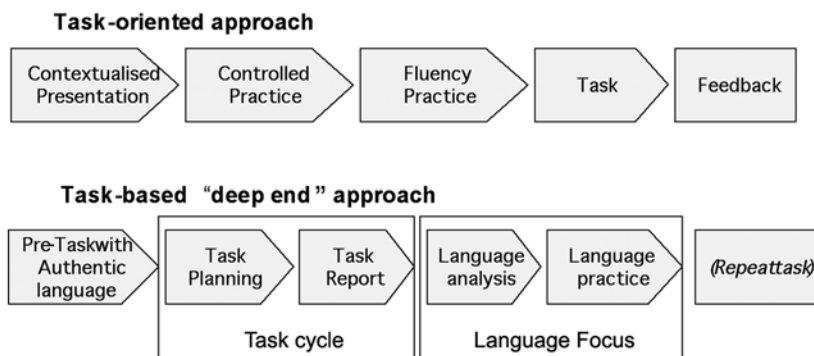
An “action-oriented approach” as promoted by the CEFR involves tasks and texts. At lower levels, there is a tendency for tasks to be situation-based and for texts to be mainly everyday artefacts relevant to those situations. At higher levels there is a tendency for tasks to become more text-based,

involving information exchange, summarising, glossing and debate in relation to those texts. Some people express the opinion that the CEFR is hostile to the teaching of literature, but this could not be farther from the truth; it is easy to identify CEFR/ELP descriptors at especially Level B2 that are directly relevant to an active exploitation of literature as teaching material.

At the risk of oversimplifying, one might say that the action-oriented approach emphasises a familiar truth: the essential difference between good and bad language teaching is summarised by the extent of and sophistication of the connections between action and language in both the aims themselves and in the classroom activities designed to achieve them. As shown in Figure 1, the connections can be in two directions: (a) a “task-oriented” approach in which one teaches language, gives communicative drills to achieve fluency, and then looser tasks in which learners (should) use the target language at the end of the “unit”, or (b) what Brumfit (1984), using a swimming analogy, called the “deep-end approach.” Since Willis (1996), this approach is usually referred to as “task-based:” one starts with a task that calls for a “contingent use of language” (Widdowson 1984), and then adds language practice as required.

One should not lose sight of the fact that, in the abstract, both approaches are equally valid. However, the *task-based* approach assumes that the language necessary for the task is already present in the group. Whilst this may be the case in a university pre-session course or a short, intensive language learning stay abroad, it is not necessarily true in a lower secondary classroom; input has to come from somewhere. There is one point on which there is near unanimity in second language acquisition research: although meaning is primary, there *must* be an explicit focus on form at some point if learning is to take place. If learners do not notice something, how can they learn it? In discussing tasks and the CEFR both Königs (2006) and Goullier (2006/7) stress that task-orientation does not make explicit practice obsolete; without practice the learner will not always have the resources for the task. Learning a sport or skill always requires repetition and controlled practice of subskills as well as the whole skill, plus knowledge; football players go jogging and study tactics as well as practising specific moves - and playing practice matches. With new language, repetition in contextualised practice shifts new grammar, vocabulary and functional “chunks” down into more stable interlanguage. This may seem obvious, but is worth remembering.

Figure 1: Tasks in the Pedagogic Sequence



Whether one takes a task-oriented or task-based approach, there is the question “When is something a task and not just an exercise or an activity?” Goullier (2007: 21), Skehan (1998: 268) and Königs (2006) give useful definitions of what constitutes a task in language learning, the key points of which are as follows:

- Goal: The activity must be purposeful; there must be a reason for it.
- Meaning: Opportunities must exist for personal meaning - not just mechanical regurgitation.
- Interactive: The activity must be in

some way collaborative; there is an element of collectivity.

- Cognition: Processes like framing (how to go about it), negotiating, collaborating, taking stock.
- Outcome: There is a result, a report, an evaluation – plus reflection of some kind.

It is of course unrealistic to expect that learners will be accurate all the time when performing a task. However, teachers are often unaware of the fact that whereas fluency is a linear phenomenon that increases with level, this is not the case with accuracy. Klein (1986: 108) and Fulcher (1993), for example, show that accuracy actually decreases around Level B1; mistakes increase as learners struggle to use language for real communication. Westhoff (2007a; 2007b) points out that this fact is reflected in the CEFR illustrative descriptors. It is the attempted use of new, more complex language that should be encouraged – and fear of making mistakes discourages this. Complexity of language (range) should be assessed positively as well as accuracy being assessed negatively.

4. The CEFR and Assessment

This brings one to the question of assessment – and criteria for it. It is surprising that any secondary school language teachers should still give grades by counting mistakes, like in the 1950s. It is equally astonishing to claim to test language ability without assessing speaking. Perhaps the main effect of the CEFR on school systems so far – notably in Germany – has been to finally win the argument that oral assessment is necessary and should be based on criteria for qualitative aspects of language use (e.g. complexity, accuracy, fluency, interaction and discourse coherence, as in CEFR Table 3). North (2005) described in this journal one way to do this with speaking; similar approaches can be used for writing.

The key to sensible assessment in relation to the CEFR is principled selection of “Can Do’s” for communicative tasks (CEFR Chapter 4) linked to sensible adoption of qualitative aspects like those listed above (CEFR Chapter 5), plus standardisation training for those involved in the production of tests and the evaluation of performances. The Manual for examination providers (Council of Europe, 2003 / forthcoming) gives advice on how to relate listening and reading tests to the CEFR. Some of the articles which follow show examples.

5. Conclusion

The CEFR is not a method and it is certainly not a panacea, but it is considerably more than just a set of six proficiency levels. It offers an opportunity to look at planning, teaching and assessment from different perspectives and see how they all link up. Joined-up-thinking is the key, as shown in the following articles.

References

- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2003/revised version forthcoming). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. DGIV/EDU/LANG (2003) 5. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2006). *Surveying the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Draft synthesis of results, December 2005. Strasbourg: Council of Europe. DGIV/EDU/LANG (2006) 2. Available on www.coe.int/lang.
- Council of Europe (2007). *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Intergovernmental Language Policy Forum, Strasbourg, 6-8 February 2007, Report. Available on www.coe.int/lang.
- Fulcher, G. (1993). *The Construction and Validation of Rating Scales for Oral Tests in English as a Foreign Language*. PhD thesis. University of Lancaster.

- Goullier, F. (2006/2007). *Council of Europe Tools for Language Teaching: Common European Framework and Portfolios*. French edition: Paris: Didier 2006. English edition: Didier/Council of Europe 2007.
- Kedde, J.S. (2004). The CEF and the Secondary Schools Syllabus. In Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework* (pp. 43-54). Oxford: Oxford University Press.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Königs, F. G. (2006). *Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Mund reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Jahreskonferenz des Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache (AkDaF).
- North, B. (2005). Assessing Spoken Performance in relation to the Common European Framework of Reference. *Babylonia 2/2005*, 46-49.
- North, B. (2007). The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues. *Babylonia 1/2007*, 22-29.
- Skehan, P. (1998). Task-based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics 18*, 268-286.
- Westhoff, G. (2007a). Challenges and Opportunities of the CEFR for Reimagining FL Pedagogy. *Modern Language Journal 91*, iv, 675-8.
- Westhoff, G. (2007b). Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia 1/2007*, 12-21.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning* London: Longman.

Brian North

is co-author of the CEFR, main developer of the CEFR levels and illustrative descriptor scales, coordinator of the Manual assisting examination providers to relate tests to the CEFR and currently Chair of the accreditation body EAQUALS (European Association for Quality Language Services). He has worked for Eurocentres for over 30 years.

Notre contribution se situe dans l'interface entre le plan d'études d'une langue vivante et les travaux que les élèves entreprennent dans la salle de classe pour finalement apprendre cette langue.

Dans beaucoup d'écoles, le plan d'études est désormais une adaptation plus ou moins fidèle et plus ou moins exclusive des activités de communication langagière (ACL) telles que le Portfolio européen des langues (PEL) et le Cadre européen commun de référence (CECR) les définissent au moyen de descripteurs échelonnés sur 6 niveaux (A1, A2, B1 etc).

Or, comment l'enseignant peut-il garantir que les travaux qu'il propose à ses classes vont dans le sens de ce plan d'études, qu'ils contribuent à ce que les apprenants atteignent les objectifs que ce plan définit? Question de méthodologie vaste, fondamentale et souvent controversée, que nous aimerions aborder à l'aide de quelques concepts clés du CECR.

Le CECR, dans le chapitre 5, décrit un nombre de compétences à communiquer langagièrement (linguistiques, dont lexicales, grammaticales, phonétiques etc., socio-linguistiques et pragmatiques) et de compétences générales (socio-culturelles, psycho-sociales, ...) ou transversales (stratégiques, acquisitionnelles) que l'utilisateur et l'apprenant doivent (pouvoir) mobiliser pour utiliser la langue à des fins de communication. Développer ces outils, c'est finalement ce dont il retourne en langues vivantes. Quant aux travaux des apprenants, on peut distinguer 3 niveaux.

Trois niveaux de travail

Le premier niveau est celui des **exercices** (formels) qui proposent aux apprenants des travaux sur des

aspects limités, définis et explicites de compétences à communiquer langagièrement, dont, option privilégiée, la compétence linguistique, avec ses exercices de vocabulaire et de grammaire que les manuels par exemple présentent en quantité. Ce niveau de travail est caractérisé par l'attention à la forme, au détriment du sens. Il permet un large contrôle sur les objets d'apprentissage, intéressant donc enseignant et apprenant, entre autres en rapport avec l'évaluation. Ce type d'acquisition de compétences a sans doute son utilité lorsqu'il s'agit de systématiser (aspect de la connaissance) et d'automatiser ses compétences, ou de mémoriser (règles, éléments de langue).

Mener à bien des **activités de communication langagière** (ACL) constitue le deuxième niveau. Concrètement (en suivant le PEL), c'est écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire pour comprendre, négocier et exprimer du sens. C'est l'approche méthodologique «learning by doing». Comme toute ACL est intimement liée à un texte, forme que prend la communication, réaliser une ACL signifie réception ou co-production d'un texte. Cette approche mobilise donc non seulement les compétences linguistiques, mais également les compétences pragmatiques, sociolinguistiques et stratégiques (communicatives), d'autant plus si les textes sont authentiques.

Le troisième niveau, ce sont les **tâches communicatives**. La notion de tâche, à laquelle le CECR voue tout un chapitre (le 7), est adéquate pour désigner des travaux tels que la vie les demande ou demanderait, qui concernent donc l'apprenant comme acteur social, qui l'aident à vivre, à se développer, à se former, dans l'acception noble du

terme. Elle est communicative dans le sens que pour accomplir la tâche, l'utilisation de la langue est nécessaire. Les tâches sont authentiques par exemple lors d'un voyage dans une région où on parle la langue qu'on apprend, pédagogiques par exemple si dans une salle de classe, un élève raconte, dans la langue cible, la jeunesse de ses grands-parents qu'il a préalablement interviewés. Les tâches communicatives mobilisent les compétences comme les ACL, mais s'étendent également fortement sur les compétences générales ainsi que d'autres compétences utiles dans la vie (l'autonomie par exemple) et recherchées par la formation scolaire.

Si la question de la **part idéale** des 3 niveaux de travaux dans la salle de classe peut diviser les esprits (voir CECR 6.2), un regard sur les compétences impliquées ou non dans ces trois niveaux devrait montrer

- la nécessité de proposer aux apprenants un nombre important d'ACL et de tâches communicatives et
- d'intégrer si possible les exercices aux ACL et celles-ci aux tâches augmentant par cela les chances de l'apprenant de développer toutes les compétences nécessaires à la communication et celles-ci dans leurs dimensions de savoirs, savoir-faire et savoir-être. En d'autres termes, écarter les ACL et les tâches communicatives de la salle de classe aurait comme conséquence que de nombreuses compétences ne seraient jamais activées, voire développées.

La table Excel

Un moyen commode de respecter ces trois niveaux et leur intégration au niveau de la planification et de la réalisation de l'enseignement, est de lister horizontalement sur une table Excel les catégories d'objectifs d'un

Table Excel

Catégories	écouter B1.2	lire B1.2	converser B1.2	dire B1.2	écrire B1.2	vocabulaire	grammaire	autre
Objectifs concrets	Journal radio: y comprendre des informations importantes (sujets connus), ...	textes à arguments clairs et bien structurés: Y identifier la position de l'auteur, ...	discussions: y exprimer brièvement mon propre point de vue, ...	événement imprévu: en raconter les détails essentiels, ...	choses courantes ou d'événements locaux: en parler par écrit en utilisant des phrases complètes et liées entre elles,	selon les thèmes de communication abordés, ...	gérondif (grammaire page 153), ...	se définir culturellement, ...
Travaux								
Tribu de Dana (chanson)	Tribu de Dana (chanson): écouter et comprendre les actions (qui fait quoi quand où comment pourquoi)	Tribu de Dana (chanson): comprendre en détails le texte de la chanson	résumer en qq phrases les événements décrits dans la chanson La Tribu de Dana	raconter une histoire fictive qu'on a inventée soi-même (début donné)	raconter en 100 mots une histoire fictive (début donné)	guerre (vocabulaire personnel)	les temps du passé: révision, explications, 2 ex. à trous	contact avec musique bretonne / hip hop
Tribu de Dana - histoire transposée			échanger des idées pour une histoire fictive dont le début est: "Le vent souffle sur les plaines d'Obwald. Je jette un dernier regard ... (texte de la chanson adapté)."	poser des questions sur l'histoire fictive inventée par unE camarade			passé, rapports chronologiques com p132 -1.1	inventivité, créativité
La Bretagne - mieux la connaître		Quels souhaits pour la Bretagne? (article cp 3.3); identifier les arguments du narrateur	Régions et régionalisme en France (article cp 3.3); comprendre les étapes de l'évolution des régions en France		décrire le problème de l'identité régionale de la Bretagne et donner son opinion	régions, politique (liste cp 3.3)	interrogation com p108-109	culture bretonne, globalisation et régionalisme
Réaliser un site naturel en OW (tâche)	Calanques, jeune femme (doc. audio cp 3.4): comprendre les faits décrits et la position de la narratrice	tunnel Mont-Blanc (article cp 3.4): comprendre faits et opinions	décider en groupe un projet de site protégé: propositions, motivation, discussion, opinions	présenter un projet pour la réalisation d'un site naturel en OW (motivation, description, argumentaire + -), support: poster	écrite sur un poster	histoire de la France (liste de 10 entrées établie par élève)	expression de la cause, de la conséquence, du but (tableau prof)	connaître, développer son canton
		Guyane française menaces (article cp 3.4): comprendre faits et opinions				animaux (liste cp 3.5)		questions d'environnement en France et en Afrique
		Zimbabwe chasse (article cp 3.5): comprendre problème et sa cause, ses conséquences, et la solution adoptée						

Légende : cp = Campus 2, CLE INTERNATIONAL (2002) / Klett (2004) – méthode de français

semestre ou d'une année scolaire tels que le plan d'études et le programme d'enseignement les prescrit. La liste peut être complétée par des catégories supplémentaires qui tiennent au seul enseignant. Sous chaque catégorie, on range les objectifs concrets ou critères faisant état de la catégorie. Utiliser Excel sans la fonction renvoi à la ligne ni alignement permet de garder la vue d'ensemble.

Chaque travail, quoi qu'il ait inspiré – les critères eux-mêmes, l'unité actuelle dans le manuel, un document choisi, un thème rencontré par l'enseignant, un désir articulé par la classe etc. – et quel que soit son niveau de travail

(exercice, ACL, tâche), est inscrit dans la table, décomposée selon les catégories. L'opération est donc analysée dans ce qu'elle contribue à activer les critères des différentes catégories. Une colonne à gauche des catégories peut recevoir les titres qu'on donne à chaque travail.

La table Excel sert à la fois de journal de préparation (plan) et de cahier de bord (protocole) et permet un contrôle et la pondération souhaitée des catégories d'objectifs. Last but not least, cet instrument de navigation rend la flexibilité et la créativité à l'enseignant qui utilise un manuel.

La table à la p. 59 – utilisée dans une

classe gymnasiale de 10^e année – est une illustration de cette démarche. Pour des raisons de place, elle n'affiche cependant que la première ligne des objectifs concrets, et que le début des travaux réalisés. Par contre, pour une meilleure lisibilité, nous présentons la table en format Word et en montrant le texte de chaque case en entier.

Bibliographie

Council of Europe (2001). *GER Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin / Zürich: Langenscheidt Verlag.

Gouiller, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolio*. Paris: Didier.

Gabriela Erni

Nyon

Waltraut Wittenberg

Genf

Wie kann man den GER in Gymnasialklassen anwenden?

Ein kleiner Rückblick auf unsere EHB-Ausbildung zum Verständnis und zur praktischen Anwendung des Referenzrahmens

1. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen und seine Anwendung in Gymnasialklassen der Welschschweiz

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen kann Benutzern am Anfang als sehr abstrakt, extrem komplex, umfangreich und unübersichtlich erscheinen. Durch eine gezielte Anleitung und Auseinandersetzung mit diesem Werk, wird einem jedoch bewusst, dass der GER ein Referenz- und Nachschlagewerk ist für private und öffentliche Lehranstalten, für Lehrende und Lernende, aber auch für Autoritäten, die für die Erstellung und Durchführung von Prüfungen verantwortlich sind sowie von Unterrichts- und Lehrmittelaufgebern und für Verantwortliche der Lehrpläne und nicht zuletzt die politischen Instanzen, und somit einer grossen Bandbreite von Benutzern gerecht werden muss.

Deshalb ist es wichtig, dass sich jeder Benutzer die Elemente herausucht und zusammenstellt, die für seine Zielsetzungen relevant sind.

Zentrale Elemente des Referenzrahmens sind die Globalkalen und die Deskriptoren: Sie können einerseits direkt angewandt, andererseits den Zielsetzungen der Benutzer entsprechend abgeändert oder neu formuliert werden.

Zum Beispiel können die Globalkalen zur Einstufung und Bestimmung der verschiedenen Sprachniveaus Lernender dienen sowie als Beurteilungsraster für Prüfer und für zu Prüfende angepasst werden.

Auch die Deskriptoren für die fünf Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen mündliche und schriftliche Produktion und Interaktion) und für die verschiedenen Strategien (Planen, Kompensieren, Kontrolle und Repa-

rationen) können entsprechend den Zielsetzungen der einzelnen Benutzer abgeändert werden. Darüber hinaus sollten nur ansatzweise existierende Deskriptoren für Literatur den Zielsetzungen des Literaturunterrichts entsprechend ausgebaut und / oder neu formuliert werden.

Andere Aspekte des Referenzrahmens wären Anregungen zur Unterrichtsplanung- und -gestaltung, wobei der handlungsorientierte Unterricht in den Vordergrund gestellt wird, sowie die Beschreibung der allgemeinen Kompetenzen und der kommunikativen Sprachkompetenzen, die die Lernenden entweder mitbringen oder sich aneignen müssen und die unter anderem durch den handlungsorientierten Unterricht gefördert werden.

Da der handlungsorientierte Unterricht sehr realitätsbezogen ist und den persönlichen, kognitiven und

emotionalen Einsatz fordert, motiviert er die Lernenden und stimuliert das autonome Lernen.

Um sich mit dem handlungsorientierten Unterricht vertraut zu machen, wurden während der EHB-Ausbildung von den Kursteilnehmern je zwei Proktaarbeiten realisiert. Folgende zwei Projekte für den DaF-Unterricht wurden in Genf, im Gymnasium «CECA.Chavanne», im Gymnasium von Nyon, Kanton Waadt und im französischen Gymnasium von Biel durchgeführt.

Das erste Projekt (Thema : Schönheit) sollte es den Schülern von Matura-Abschlussklassen ermöglichen, ihre Kommunikationskompetenzen im Bereich der mündlichen Interaktion, Diskussion und Argumentation zu steigern, mit dem Ziel das Niveau B2 des GER zu erreichen.

Das zweite Projekt (Thema : Mensa / Cafeteria) zielte darauf ab, die Argumentationsfähigkeit im Hinblick auf die schriftliche Maturaprüfung (Zielniveau B2) zu fördern. Die am Schluss evaluierte Aufgabe (task) bestand aus einem Aufsatz, in dem die Schüler eine kohärente Argumentation entwickeln mussten.

2. Welche Erkenntnisse haben wir aus unseren zwei Projektarbeiten gezogen?

Die praktische Anwendung des GER ermöglichte uns eine präzise Planung und Durchführung der beiden Projekte. Durch die gezielte Auswahl von Deskriptoren des Niveaus B2 wurden nicht nur das Thema sondern auch unsere Zielsetzungen klar definiert. Die Auffächerung der Deskriptoren erlaubte uns eine klare Strukturierung der Vorbereitungsphase.

Die «Pre-tasks» ermöglichten den Lernenden die Zielsetzungen der Aufgabe klar zu erfassen, bewusst und konkret darauf hinzuarbeiten und die Aufgabe erfolgreich zu lösen. Transparenz wurde erreicht durch die Information der Schüler über die verschiedenen Phasen des Projekts, die Zielsetzungen, die von uns ausgewählten Deskriptoren für die Aufgabenstellung und deren Bewertung und das Selbstbewertungsraster formuliert in Kann-Beschreibungen.

Die Aufgabe muss für die Schüler realitätsnah sein, was sich unter anderem sehr positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkte. Ausserdem

wurden Grammatik- und Vokabelarbeit in einen sinngebenden Kontext eingebunden.

Der handlungsorientierte Unterricht fördert nicht nur das Wissen, sondern hauptsächlich das Können der Lernenden und aus diesem Grund ist es unbedingt wichtig, den Schülern ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen. Man sollte sich auch bewusst sein, dass für die Lehrenden die Arbeit mit dem GER (Unterrichtsvorbereitung und –durchführung und Bewertung) gerade am Anfang sehr zeitaufwändig ist, bis sich eine gewisse Gewohnheit eingestellt und man sich sein persönliches Material zusammengestellt hat.

3. GER-Zukunft in Gymnasien in Genf und Nyon

In sechs Klassen der zweiten Gymnasialstufe (B1/B1+) wird der Stoffplan in Genf (CECA.Chavanne) den Empfehlungen des Referenzrahmens angepasst. Wir haben vor, drei Aufgaben eingebettet in handlungsorientiertem Unterricht in folgenden Fertigkeiten durchzuführen und nach GER-Deskriptoren zu evaluieren (Einstufung der Schüler in das entsprechende Niveau und Notengebung): Hörverständnis, Leseverständnis und schriftliche Produktion (Schreibateliers).

Ein zweites Projekt, das in der gleichen Schule durchgeführt wird, besteht in der Vorstellung des GER und seiner praktischen Anwendung in allen L2-Fachschaften (Deutsch, Englisch, Spanisch, Italienisch).

Im Gymnasium von Nyon werden die beiden oben genannten Projekte in Abschlussklassen in ähnlicher Form durchgeführt werden. Ausserdem ist in einer bilingualen zweiten Maturaklasse, Niveau B1 / B2, ein Schreibatelier (handlungsorientiert) mit GER-Evaluation vorgesehen.



Malinconia.

Les enseignants mis à la tâche

L'un des principes primordiaux de l'enseignement des langues selon le CECR est un enseignement basé sur des tâches définies selon les besoins des apprenants. L'originalité du cours offert l'an dernier a été sa structure, calquée du début à la fin sur ce principe. Les conceptrices du cours ont ainsi choisi de plonger immédiatement les participants au coeur du sujet en leur permettant une réflexion non seulement sur la matière à enseigner mais aussi sur le processus d'apprentissage en cours.

Les séminaires proposaient tous une approche à trois niveaux:

- L'éclairage du chercheur, proposé par Brian North, nous a fourni nombre d'éléments théoriques nécessaires à la compréhension des principes essentiels du CECR et de la démarche qui en découle.
- Le praticien qu'est Hans Peter Hodel a, lui, sollicité notre réflexion au niveau plus pragmatique de la pratique professionnelle en partageant avec nous certaines de ses expériences d'enseignant impliqué depuis plusieurs années dans une démarche basée sur les principes du CECR.
- Enfin la possibilité nous a été donnée d'intégrer les notions mises en place d'une part par des exercices pratiques en cours de séminaire (exercices sur les descripteurs, évaluation de productions orales et écrites, interaction et échanges entre les participants, etc), et d'autre part à travers la préparation de deux projets destinés à être utilisés dans nos classes. Une invitation pressante aux participants à porter un regard critique sur leur démarche personnelle et sur les résultats obtenus ainsi qu'un feedback de la part des intervenants venaient compléter et accompagner le processus. L'occasion était ainsi donnée aux apprenants de prendre la

distance utile à une bonne évaluation de leur progression.

Expérience faite, l'intégration constante de ces trois niveaux dans le processus de formation présente un intérêt évident car elle oblige les participants à se confronter directement à la mise en pratique d'éléments théoriques complexes. En outre, le temps de maturation (trois séminaires, chaque fois de trois jours, étalés sur une année) et des allers retours nécessaires entre la théorie et la pratique rendent possible une réelle appropriation et une assimilation des concepts.

Mise en pratique

Les deux projets proposés par notre groupe (composé de trois enseignantes d'anglais) visaient l'enseignement de la littérature au niveau gymnasial dans des classes de première année de maturité, niveau B1. Notre choix a été guidé par nos interrogations à l'égard des modifications que pouvait apporter le CECR à l'enseignement de ce domaine spécifique. Seule la pratique pouvait nous apporter des réponses.

Premier projet

En suivant les critères du CECR, le premier projet consistait à créer puis réaliser une phase d'enseignement dans nos classes alors que le second projet était consacré à la conception, à l'administration et à l'évaluation d'un test.

Notre premier projet a été l'occasion de nous pencher sur une nouvelle manière d'aborder la littérature en classe, passant d'une démarche centrée principalement sur l'analyse du contenu littéraire à une démarche davantage orientée sur l'exploration de la langue utilisée dans l'oeuvre, sur la langue en

tant qu'outil dans le champ littéraire. C'est en passant par des exercices concrets, basés sur des tâches à accomplir, et beaucoup d'échanges interactifs que nous avons abouti à l'analyse du contenu littéraire.

La création des exercices (exercices lexicaux utilisant la référence constante au texte, développement de questionnaires basés sur un échange interactif d'informations demandant l'utilisation d'éléments langagiers provenant du texte étudié, etc) a demandé une clarification précise du niveau des tâches à accomplir ainsi qu'un choix adapté des descripteurs, puis l'explicitation de ces éléments auprès des élèves lors de leur utilisation en classe. Des exercices, au niveau B1, étaient par exemple basés sur l'utilisation de descripteurs permettant de passer du récit d'une succession de faits à une chaîne de faits liés logiquement, ou encore sur l'utilisation de descripteurs permettant de commencer à passer du niveau concret lié à l'expérience personnelle à un niveau plus analytique et abstrait. De toute évidence, chaque enseignant de langue utilise une diversité d'exercices dans ses cours, et probablement déjà un certain nombre des exercices que nous avons utilisés dans nos projets. Mais l'élément clé introduit par le CECR, au-delà du fait que l'apprentissage est basé sur des tâches et centré sur l'élève, réside dans la cohérence de l'apprentissage introduite par l'utilisation de descripteurs classés par niveau de langue. Ceux-ci peuvent être utilisés en tout temps pour situer le niveau de l'élève ou le niveau à atteindre ainsi que pour choisir des exercices ou des tests adaptés à ces niveaux.

Nous avons également fortement ressenti la nécessité de reconsidérer notre rôle d'enseignant vis-à-vis de la classe. Il s'agit en effet de passer d'un rôle central, de contrôle, à un rôle de coaching moins visible et apparem-

ment moins fort, mais très exigeant dans l'attention et la synthèse à fournir. On comprendra aisément que cette remise en question fondamentale de la perspective de l'enseignement, et donc de la pratique, puisse déstabiliser et provoquer des résistances importantes chez les enseignants.

Deuxième projet

Le deuxième projet (conception, administration et évaluation d'un test), consistait en une production écrite inspirée de la lecture en cours, basée sur une tâche et des descripteurs précis et explicites (guided writing).

Pour procéder à l'évaluation de la production de nos élèves, nous avons eu recours à la grille des critères qualitatifs du CECR mais nous avons dû l'affiner et définir des niveaux intermédiaires pour pouvoir coller au plus près au niveau de nos élèves et pour pouvoir répondre aux exigences d'une notation chiffrée précise. Nous avons également dû créer certains descripteurs, la grille existante du CECR demandant à être encore développée et complétée en ce qui concerne le champ littéraire. Cette phase, particulièrement ardue, du travail a été l'occasion d'une première appropriation de la grille d'évaluation. L'intégration mentale de cette grille au cours de la pratique devrait rendre l'évaluation plus rapide et plus aisée par la suite.

Le problème le plus important rencontré dans la réalisation de ce projet a été la mixité de l'évaluation à effectuer: d'une part l'évaluation du niveau de langage et d'autre part celle du savoir et du contenu de la production écrite. La grille d'évaluation du CECR comporte l'évaluation du niveau de langue seulement et le contenu apparaît comme une « pièce rapportée » qui doit être traitée à part, selon des critères à définir par l'enseignant. Il s'agit ensuite de procéder à une pondération de ces deux éléments et au choix d'une échelle qui reflètent de façon cohérente l'importance à donner à chacun d'eux

dans le résultat final de l'élève. Cette difficulté particulière relève du fait que l'on teste et évalue deux capacités à la fois dans une telle production.

Dans la pratique en classe, le fait de baser l'apprentissage et les tests sur des tâches avec à chaque fois un objectif précis à atteindre et de les relier, dans la mesure du possible, à l'expérience personnelle des élèves s'est révélé extrêmement motivant pour ces derniers, tout comme le fait de recourir à des descripteurs ciblés et de les expliciter. Le caractère concret et immédiatement mesurable de la démarche explique sa meilleure accessibilité pour les élèves. Il favorise également une plus grande implication de leur part dans leur processus d'apprentissage pour aller vers une plus grande autonomie.

Perspectives

Quant aux participants au cours de formation, l'important investissement personnel qui leur est demandé, puis le temps et l'énergie requis en cours d'année pour consolider, approfondir et mettre en oeuvre les notions acquises peut certes constituer un obstacle à l'élargissement de la pratique du CECR et susciter des résistances importantes. Ceci est tout spécialement vrai dans le contexte actuel, peu favorable, de surcharge des enseignants. Il nous est cependant apparu que la démarche était pleinement justifiée. La structure du cours favorise effectivement une réelle appropriation de notions complexes en sollicitant les participants de façon constante sur les plans théorique et pratique tout en leur demandant un regard critique sur leur propre apprentissage.

Quant aux perspectives d'approfondissement et d'élargissement du travail effectué durant la formation, elles trouvent un bon support dans le caractère interactif du cours: la diversité des approches suggérées et des exemples proposés, que ce soit par les intervenants ou les participants,

s'avère être une précieuse source de stimulation et une ouverture.

Au contraire de ce que nous aurions pu craindre ou supposer, le CECR, au-delà des contraintes imposées par ses principes de base, ne s'est pas révélé limitatif. De fait, il rend possible une harmonisation de l'enseignement répondant à un souci de cohérence et de transparence dans la désignation des acquis (niveaux pédagogique élève/enseignant, institutionnel, professionnel, social/public) tout en laissant à l'enseignant une grande marge de liberté pour organiser l'apprentissage.

Par la cohérence que le CECR instaure, il permet de comparer les pratiques à tous les niveaux, tant au sein des établissements qu'aux niveaux cantonal, suisse et au-delà. De fait, les descripteurs et les grilles d'évaluation donnent aux enseignants la possibilité de dépasser la subjectivité - non seulement leur subjectivité personnelle mais aussi la subjectivité propre à la culture de chaque établissement, ceci par la référence à un cadre reconnu, validé par l'extérieur, et commun. Cet apport est capital dans la perspective d'une collaboration et/ou d'une harmonisation des pratiques.

Brigitte Gerber
Genève

Le CECR, un outil pour évoluer

Enseignante d'anglais dans le secondaire II, également appelée à mener des activités d'information, de formation et de réflexion sur le CECR avec des enseignants de diverses langues, c'est avec ce double regard que je suis entrée dans la démarche d'appropriation de cet outil.

Le Cadre n'est pas d'un abord facile. Sa terminologie, parfois différente de celle utilisée par les enseignants¹, ainsi que l'abondance des échelles de descripteurs rendent dans un premier temps la manipulation de l'ouvrage ardue. Celui-ci peut donner l'impression d'une juxtaposition de listes dont l'articulation et la cohérence, voire l'utilité, sont difficiles à saisir; sa structure, pourtant limpide, est ainsi tout d'abord paradoxalement difficile à appréhender. D'autre part, tout travail collectif entre enseignants autour des descripteurs met vite en évidence le fait qu'une appréciation commune des niveaux ne va pas toujours de soi.

Une fois une première appropriation faite, d'autres difficultés peuvent apparaître. Le CECR semble supposer que tout apprenant s'entretient forcément avec un locuteur natif; les descripteurs sont plus développés dans certains domaines que dans d'autres; on n'y trouve, comme le fait remarquer Julia Kedde², que peu de mentions des fonc-

tions langagières pourtant si présentes dans les manuels couramment utilisés, si bien qu'établir des liens entre ceux-ci et le Cadre n'est pas toujours chose aisée; les descripteurs pour la correction grammaticale sont peu précis et ambigus (on peut se demander ce qu'est une «structure simple», ou ce qui différencie «un assez bon contrôle grammatical» d'une «correction suffisante»); enfin, la conversion en notes des évaluations faites en lien avec le Cadre soulève des questions.

On peut dès lors comprendre la réticence de nombreux enseignants à s'intéresser à cet outil complexe, qui peut sembler obscur, et dont les bénéfices ne sont pas immédiatement perceptibles. Certains de ces obstacles, cependant, sont liés à ses qualités. Le manque de précision des descripteurs pour la correction grammaticale, par exemple, invite à porter son attention sur d'autres paramètres, ce qui peut s'avérer bénéfique dans un contexte scolaire où la progression est souvent basée essentiellement, et de façon réductrice, sur la grammaire. L'abondance des échelles de descripteurs devient alors ressource, multipliant les éléments que le praticien peut prendre en compte, à la fois pour la planification et l'analyse des situations d'apprentissage, ainsi que, bien sûr, pour l'évaluation.

Le praticien expérimenté peut, afin de se familiariser avec le CECR, partir de ce qu'il fait déjà et l'utiliser ensuite comme outil d'analyse. Réalisant sur le terrain une séquence dans le cadre de la formation proposée par l'IFFP, j'ai pu constater que si certains éléments de la planification initiale (travailler les tours de parole dans l'interaction orale) ne se sont pas révélés pertinents pour les élèves, des descripteurs «voisins» (travailler la capacité à cadrer la

discussion, à faire une synthèse et un résumé des conclusions) ont fourni des pistes utiles de remédiation pour les tâches de collaboration. La référence aux descripteurs a également permis de réajuster les attentes en matière d'acquisition lexicale. Le Cadre s'est fait ici outil d'analyse plus fine des acquis et besoins des élèves tels qu'ils se sont révélés dans le courant de la séquence, permettant de donner une meilleure dynamique à la progression des apprentissages.

Il s'agit, dans les démarches de formation à cet outil, d'en simplifier l'abord sans toutefois en nier la complexité, qui fait partie de sa richesse. Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'ampleur de la difficulté que l'on peut éprouver, dans les établissements scolaires, à intégrer le Cadre dans les programmes, pratiques et conceptions en vigueur. Les références aux niveaux et descripteurs qui se multiplient dans les nouveaux manuels pourraient bien jouer un rôle facilitant, mais risquent cependant de favoriser une appropriation superficielle. Les spécifications détaillant pour diverses langues les structures grammaticales, le vocabulaire, les fonctions nécessaires pour réaliser les tâches répondent à un besoin évident, mais présentent elles aussi des risques: celui de redonner à la grammaire son statut de référence centrale, ou encore d'aboutir à des listes qui, si elles étaient considérées comme des catalogues d'objectifs à travailler successivement et pour eux-mêmes, feraient perdre tout sens aux apprentissages proposés.

C'est en fin de compte l'élément peut-être le moins présent dans la perception que les enseignants ont actuellement du Cadre qui est à replacer au premier plan: la perspective actionnelle, qui considère «avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des



acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches»³. Une réflexion est à mener, par les enseignants, sur ce que cela implique concrètement pour eux sur le plan méthodologique. Ainsi, l'un des grands bénéfices de la généralisation du Cadre pourrait être d'encourager la

réflexion sur les pratiques actuelles et la façon de les faire évoluer.

Notes

¹ Le terme de «compétence», notamment, est pour les enseignants très fortement lié aux «4 skills», alors qu'il est utilisé différemment

dans le CECR.

² Kedde, J. (2004). The CEF and the secondary school syllabus In Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

³ Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. p.15.

Interview avec Susanne Gwerder Bern

Pourquoi vous êtes-vous inscrite à ce cours?

En m'inscrivant au cours, j'avais déjà entendu parler du CECR. Je possédais même le livre, mais je ne voyais pas en quoi il pourrait m'être utile.

Mes buts étaient donc de découvrir cet outil, de voir à quoi il servait, de savoir l'utiliser et de juger si cet instrument pourrait être utile dans mon enseignement.

Avez-vous atteint vos buts?

Oui, parfaitement. Le cours a montré comment le CECR peut être utilisé pour le planning de l'enseignement et pour l'évaluation des travaux. Et en même temps, il nous a rendu attentifs aux limites de cet outil.

De manière très concrète, j'ai appris comment choisir des documents sonores ou écrits qui me permettent de travailler selon le CECR et j'ai pu m'entraîner aux différentes techniques pour élaborer des tâches de productions écrites ou orales en me basant sur le CECR.

En ce qui concerne l'évaluation, le cours a bien relevé comment on peut juger des travaux d'apprenants à l'aide du CECR. Mais il a aussi soulevé le lien problématique existant entre l'évaluation basée sur les descripteurs du CECR et le système scolaire de notes comme par exemple: à quel pourcentage se situe le seuil de réussite? Quelle note y correspond? Ce sont des questions auxquelles le CECR ne répond pas. Il ne résout pas non plus des

Le CECR: un instrument utile mais qu'il faut maîtriser pour l'appliquer

problèmes techniques comme: quel genre et combien de questions faut-il poser pour que le test soit fiable? Ou bien quelle est la longueur appropriée du document sonore ou écrit? Dans ces cas, l'aide des responsables du cours était indispensable.

Vous vous êtes demandé si le CECR est un instrument utile pour votre enseignement. Avez-vous une réponse à votre question?

Oui, le cours m'a persuadée que le CECR peut être un instrument très utile parce qu'il me permet un enseignement où mes exigences deviennent très transparentes et comparables à celles des collègues à condition qu'ils emploient aussi cet outil.

Au début, j'avais peur que l'utilisation du cadre européen mène automatiquement à une uniformisation de mon enseignement. Mais, en travaillant dans les ateliers du cours et en élaborant mes propres projets, j'ai compris que cette peur n'était pas justifiée. Le CECR définit pour chaque activité communicative langagière (production orale et écrite, compréhension orale et écrite) à travers les six niveaux (A1 à C2) quelles stratégies et compétences langagières peuvent être exigées à quel niveau. Après, c'est l'enseignant qui choisit les descripteurs sur lesquels il construit son travail, adopte le matériel et fixe la tâche.

Tout en laissant assez de liberté aux enseignants, le CECR permet d'équi-

librer les exigences à l'intérieur d'une école et aussi entre les écoles.

Bien que tout cela ait l'air très facile, je trouve qu'il faut une certaine formation pour pouvoir travailler correctement et efficacement avec cet outil. On doit apprendre à interpréter les descripteurs. Et il faut surtout la discussion avec les collègues comme avec des spécialistes pour arriver à une certaine standardisation.

Ce cours influencera-t-il votre enseignement?

Oui, tout à fait. Dans différentes classes, j'ai déjà introduit des tâches basées sur le CECR. J'ai, par exemple, préparé une production orale liée à une compréhension orale sur «les Vélib à Paris». L'évaluation de ce travail s'est faite à l'aide du schéma pour la production orale du CECR.

J'ai aussi commencé à évaluer les rédactions des classes terminales à l'aide de descripteurs du cadre européen.

Et, dans ma nouvelle classe (9^e année) je me fonde sur le CECR pour une partie de mes cours. Par exemple, en partant d'un sujet du manuel obligatoire, j'ai élaboré des tâches qui me permettent de travailler la production orale et écrite concernant les sujets «la condition de vie, la famille». Le manuel me donne la possibilité d'ajouter une compréhension orale du même sujet. C'est la première classe avec laquelle je travaillerai systématiquement avec le CECR jusqu'à la maturité.