

## **Les apports du Cadre européen commun de référence pour les langues au programme de la matière Français langue étrangère dans le cadre de la nouvelle loi espagnole sur l'éducation: le cas de l'Aragon**

### **The contributions of the Common European Framework of Reference for Languages to the French subject syllabus within the new Spanish law of education: the case of the Aragón region**

IGNACIO ARILLA SUBÍAS  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
iarilla3@alumno.uned.es

#### **Abstract**

The new Spanish law of education, approved at the end of 2020, caused a severe change in the educational outlook and besides it explicitly praised multilingualism. After the publication of the national Royal Decrees, the Autonomous Communities settled on the curricula of the subjects in the different autonomous legislations. Our article analyses which are the new contributions of the *Common European Framework of Reference for Languages* that are reflected in the curricula of the subject *Second foreign language, French*, in Compulsory Secondary Education and A Levels, focusing our analysis on the different curricular elements present in the Aragonese autonomous legislation.

#### **Key-words**

LOMLOE, CEFR, Second foreign language, French, Secondary Education.

#### **Resumen**

La nueva ley educativa española, aprobada a finales del año 2020, provocó un cambio profundo en el panorama educativo y además preconizó de manera explícita el plurilingüismo. Tras la publicación de los reales decretos nacionales, las Comunidades Autónomas concretaron los currículos de las asignaturas en las diferentes Órdenes autonómicas.

Nuestro trabajo analiza cuáles son las nuevas aportaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* que se reflejan en los currículos de la materia *Segunda lengua extranjera, Francés*, en la Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, centrando nuestro análisis en los diferentes elementos curriculares presentes en la legislación autonómica aragonesa.

#### **Palabras clave**

LOMLOE, MCER, Segunda lengua extranjera, Francés, ESO.

## 1. Introduction

La nouvelle loi espagnole sur l'éducation<sup>1</sup> –LOMLOE–, proposée par le parti socialiste, adoptée à la Chambre des députés le 19 novembre 2020 et publiée au Journal officiel espagnol du 30 décembre 2020, marque la fin de la LOMCE<sup>2</sup>, la loi précédente sur l'éducation, proposée par le Parti populaire, qui était en vigueur seulement depuis 2013.

Ce changement de loi a bouleversé le panorama éducatif parce qu'elle implique l'apparition de nouvelles matières, la disparition d'autres, le changement des compétences-clés, la modification des programmes des diverses matières –l'apparition des compétences spécifiques, de nouveaux critères d'évaluation, des connaissances de base, du profil de départ, etc.–, une nouvelle organisation de l'éducation secondaire obligatoire et du Baccalauréat, etc. Tout ceci s'est matérialisé grâce au Décret 217/2022, du 29 mars, établissant l'organisation et les enseignements minimaux de l'Éducation secondaire obligatoire, au Décret 243/2022, du 5 avril, établissant l'organisation et les enseignements minimaux du Baccalauréat et aux concrétisations faites par les différentes communautés autonomes avec leurs divers arrêtés approuvant le curriculum et l'évaluation de l'Éducation secondaire et du Baccalauréat et autorisant leur application dans les établissements éducatifs<sup>3</sup>.

Comme un tel changement a besoin d'une période de transition, la nouvelle loi est entrée en vigueur pour les niveaux impairs –première année et troisième année de l'ESO<sup>4</sup> et première année du Baccalauréat– au début de l'année 2022-2023, alors que, pour les niveaux pairs –deuxième et quatrième année de l'ESO et deuxième année du Baccalauréat– au début de l'année 2023-2024.

Cette nouvelle loi préconise le plurilinguisme<sup>5</sup>, comme le faisait déjà le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR):

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe, 2001: 11).

---

<sup>1</sup> Loi organique 3/2020, du 29 décembre, qui modifie la Loi Organique 2/2006, du 3 mai, d'éducation.

<sup>2</sup> Loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation 8/2013 (LOMCE), du 9 décembre.

<sup>3</sup> Dans le cas de l'Aragon, il s'agit de l'Arrêté ECD/1172/2022, du 2 août, pour l'Éducation secondaire, et de l'Arrêté ECD/1173/2022, du 2 août, pour le Baccalauréat.

<sup>4</sup> Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>5</sup> En effet, une nouvelle compétence-clé introduite par la loi est la compétence plurilingue qui "implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación" (DÉCRET 217/2022, 30 mars 2022: 41598; DÉCRET 243/2022, 6 avril 2022: 46055).

Néanmoins, ce n'est pas seulement le plurilinguisme que la nouvelle loi, appelée LOMLOE, a pris du CECR, mais beaucoup d'autres aspects très intéressants. De cette manière, cet article vise à analyser tous les apports du CECR au programme de la matière Français langue étrangère avec l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur l'éducation, avec une attention particulière au cas de l'Aragon et de deux étapes: l'ESO et le Baccalauréat. Dans ce but, nous avons sélectionné plusieurs documents d'étude: tout d'abord, les décrets nationaux établissant les enseignements minimaux pour l'ESO et le Baccalauréat, ainsi que les Arrêtés aragonais établissant les curriculums de ces deux étapes. Ensuite, le CECR et son volume complémentaire. Finalement, les guides publiés sur le site officiel du Conseil de l'Europe. Pour atteindre notre but, nous allons dans un premier temps dresser un bref parcours historique du CECR et expliquer pourquoi il sert de référence pour les programmes de FLE de la nouvelle loi sur l'éducation. En deuxième lieu, nous analyserons les points communs entre le CECR et les programmes, ce qui nous permettra de dresser une liste des apports que le Cadre a faits, en soulignant aussi certains problèmes soulevés par la mise en œuvre de ces apports. Finalement, nous offrirons une conclusion qui résumera les aspects essentiels de notre travail.

## **2. Le CECRL et son influence sur la LOMLOE**

Pour connaître l'histoire du CECR, il s'avère nécessaire de remonter en arrière. Sa parution date de l'année 2001, mais les travaux pour sa création ont commencé bien avant. En effet, dans les années 1970 et 1980, le Conseil de l'Europe travaillait déjà sur l'enseignement des langues et, plus concrètement, sur la spécification des niveaux seuils. Ces actions menées par le Conseil de l'Europe visaient "non seulement à approfondir la compréhension mutuelle, à consolider la citoyenneté démocratique, à contribuer à la cohésion sociale et à renforcer les droits linguistiques mais aussi à promouvoir l'apprentissage des langues" (Rubio Platero, 2023: 6). En 1991, lors d'un symposium intergouvernemental, l'idée de créer un Cadre est apparue dans le but de "faciliter la transparence et la cohérence entre les programmes, l'enseignement et l'évaluation au sein d'une institution, ainsi que la transparence et la cohérence entre institutions, secteurs éducatifs, régions et pays" (Conseil de l'Europe, 2021: 27; Conseil de l'Europe, 2023). Dans ce sens, un groupe de travail s'est formé et le CECR est publié en 2001. Finalement, vingt ans plus tard, le volume complémentaire apparaît pour compléter et clarifier certains éléments et aspects du Cadre, notamment les descripteurs.

En définitive, l'objectif principal du CECR est "d'aider les professionnels des langues à améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues" (Conseil de l'Europe, 2021: 28). De cette manière, les programmes éducatifs des diverses langues enseignées en Europe doivent suivre cette référence et la LOMLOE démontre cela de manière explicite dans les différents décrets nationaux qui établissent les programmes des matières.

À cet égard, le Décret 217/2022, du 29 mars, établissant l'organisation et les enseignements minimaux de l'Éducation secondaire obligatoire, souligne déjà l'importance du CECR pour l'élaboration du programme et de ses composantes, surtout pour la compétence communicative et interculturelle:

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las diferentes actividades de la lengua y sirve también de apoyo en su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. Asimismo, sienta las bases para la definición de las competencias comunicativas e interculturales, que constituyen la base del currículo de lenguas extranjeras. Por tanto, el MCER, que sirve de referente para el desarrollo y la nivelación de los distintos elementos curriculares de la materia de Lengua Extranjera, lo será también para la de Segunda Lengua Extranjera (DÉCRET 217/2022, 30 mars 2022: 41752).

Cette influence du CECR sur la LOMLOE est présente dans tous les programmes des matières linguistiques –langue et littérature espagnole et langues étrangères–, ce qui provoque un changement profond dans l'enseignement de langues parce que les enseignants, peu importe de quelle langue, sont amenés à “coopérer et collaborer sur la progression des apprentissages, les transferts possibles entre leurs langues, les démarches pédagogiques et didactiques les plus appropriées afin d'aider les apprenants à transférer leurs connaissances, créer des stratégies et analyser leur processus d'apprentissage” (Smet, 2023: 9).

### **3. Le programme de la matière Français langue étrangère et les apports du CECR**

Les programmes des différentes matières apparaissent, au niveau national, dans le Décret 217/2022, du 29 mars, établissant l'organisation et les enseignements minimaux de l'Éducation secondaire obligatoire, et dans le Décret 243/2022, du 5 avril, établissant l'organisation et les enseignements minimaux du Baccalauréat. Ces deux décrets ont été concrétisés postérieurement par les diverses communautés autonomes en termes d'orientations pédagogiques et méthodologiques, les compétences spécifiques, critères d'évaluation et connaissances de base étant les mêmes.

En ce qui concerne la distribution horaire de la matière Français langue étrangère (FLE), elle est offerte dans tous les niveaux, mais ce sont les communautés autonomes qui réglementent cette offre. Dans le cas de l'Aragon, l'organisation de la matière apparaît, pour l'éducation secondaire, dans l'annexe 3 de l'Arrêté ECD 1172/2022 et attribue à la matière deux heures dans les trois premières années de l'ESO, et trois heures en quatrième année de l'ESO (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 28967-28968). L'organisation de la matière dans le Baccalauréat apparaît dans l'annexe 3 de l'Arrêté

ECD/1173/2022 et offre quatre heures dans la première année et trois heures dans la seconde année<sup>6</sup> (ARRÊTÉ ECD/1173/2022, 3 août 2022: 30363-30364).

Si nous nous concentrons pleinement sur les composantes du programme de FLE, telles qu'elles sont établies dans les arrêtés aragonais, nous trouvons, à part une introduction générale de la matière, les six compétences spécifiques à acquérir, les référents de l'évaluation, appelés *critères d'évaluation*, les connaissances de base et leur concrétisation, l'approche méthodologique, les stratégies de communication et même l'évaluation: "El enfoque, la nivelación y la definición de los distintos elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER" (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 28743). Tous les éléments précédents ont reçu l'influence du CECR et nous allons expliquer pourquoi à continuation.

Tout d'abord, les compétences spécifiques sont définies comme "desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito" (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 27836). De cette manière, elles constituent les compétences que les élèves doivent acquérir à la fin de leur éducation grâce à l'apprentissage et à la mise en pratique des connaissances de base. La matière se compose de six compétences spécifiques, aussi bien pour l'ESO que pour le Baccalauréat. Celles de l'ESO sont les suivantes<sup>7</sup> (DÉCRET 217/2022, 30 mars 2022):

1. Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.
2. Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.
3. Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.
4. Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.

---

<sup>6</sup> Il convient de souligner que la matière devient une option à partir de 3<sup>e</sup> ESO, en concurrence avec d'autres matières telles que programmation et robotique, économie, philosophie, technologie, musique, etc. De la même manière, dans 1<sup>o</sup> et 2<sup>o</sup> ESO, la matière est obligatoire pour tous les élèves, sauf pour ceux qui présentent des difficultés en espagnol et mathématiques depuis l'école primaire, la décision devant être prise par l'équipe enseignante. Au Baccalauréat, elle reste une option qui partage créneau horaire avec des matières comme informatique, technologie et ingénierie, anatomie et psychologie.

<sup>7</sup> Étant donné que les compétences du Baccalauréat sont très semblables et ne présentent que de légères modifications, nous les présentons dans les annexes de cet article.

5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.
6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.

Si nous lisons attentivement chacune des compétences, nous nous rendons compte qu'elles sont reliées à certains aspects du CECR. En effet, les quatre premières nous renvoient aux quatre activités communicatives: compréhension orale et écrite, production orale et écrite, interaction et médiation; pour leur part, les deux dernières renvoient à la compétence plurilingue et à la compétence pluriculturelle<sup>8</sup>.

Afin de vérifier le degré d'acquisition des compétences spécifiques, chacune d'entre elles possède des critères d'évaluation, définis comme "referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las actividades o situaciones de aprendizaje a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje" (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 27836). De ce fait, les critères d'évaluation représentent les référents pour l'évaluation des élèves et sont associés à chaque compétence spécifique vu qu'ils servent à indiquer le degré de développement de chaque compétence. Le Décret 217/2022, du 29 mars, établit les critères d'évaluation pour l'Éducation secondaire obligatoire et les divise en deux groupes: le premier avec les mêmes critères pour la première et la deuxième année de l'ESO et le second avec les mêmes critères pour la troisième et la quatrième année de l'ESO. Pour sa part, le Décret 243/2022, du 5 avril, présente les critères du Baccalauréat, en établissant quelques-uns pour la première année et d'autres pour la seconde année<sup>9</sup>. En définitive, ces critères permettent de concrétiser beaucoup plus chaque compétence spécifique. Par conséquent, étant donné que les critères d'évaluation sont une concrétisation des compétences, ils sont de la même manière reliés aux activités langagières du CECR.

À cet égard, les critères d'évaluation de la première compétence renvoient à la compréhension orale et écrite –activités de réception selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2021: 36)–; ceux de la deuxième à la production orale et écrite; ceux de la troisième à l'interaction; et ceux de la quatrième à la médiation. La nouveauté que nous trouvons avec cette nouvelle loi sur l'éducation par rapport aux critères d'évaluation des quatre premières compétences est l'apparition de la médiation<sup>10</sup> en tant qu'activité langagière.

---

<sup>8</sup> Ces deux compétences apparaissent dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2021: 30-31) et se concrétisent davantage dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2016).

<sup>9</sup> Pour ne pas alourdir l'article, ces critères d'évaluation sont disponibles dans les annexes de cet article.

<sup>10</sup> Le CECR explique la médiation comme suit: "l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités et parfois d'une langue à une autre" (Conseil de l'Europe, 2021: 96).

Même si cette activité existait déjà dans le volume du CECR de 2001, elle n'était pas présente sur la loi espagnole et, par conséquent, nous pouvons considérer son introduction comme un nouvel apport du CECR. D'ailleurs, nous considérons que l'introduction de la médiation comme une partie de l'évaluation est très importante pour développer une éducation plurilingue parce qu'un exemple de tâche de médiation<sup>11</sup> est de faire résumer en français un texte écrit dans une autre langue: "L'inclusion des capacités de médiation dans l'évaluation est une possibilité de valoriser la mobilisation, au sein d'une même situation, des ressources du répertoire plurilingue" (Beacco *et al.*, 2016: 74). Toutefois, bien que l'apparition de la médiation représente une amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage de langues, un problème se pose pour les enseignants de FLE: comment travailler et évaluer les six activités langagières en première, deuxième et troisième année de l'ESO avec seulement deux séances de cinquante minutes par semaine? En effet, la contrainte du temps entraîne une pratique inégale des six activités langagières: selon notre expérience en tant qu'enseignant de FLE à l'ESO et au Baccalauréat, les activités les plus pratiquées normalement sont la compréhension orale et écrite, ainsi que l'expression et interaction orale. Pour leur part, l'expression écrite et la médiation sont généralement reléguées à un second plan et, par conséquent, sont moins souvent pratiquées en cours.

Les deux dernières compétences spécifiques et leurs critères d'évaluation font référence respectivement au plurilinguisme et à l'interculturalité, et constituent aussi deux apports du CECR qui n'apparaissaient pas dans la loi précédente<sup>12</sup>. Un des trois critères reliés au plurilinguisme, le critère 5.3, parle du *Portfolio européen des langues*, déjà mentionné dans le CECR de 2001: "Le Portefeuille européen des langues (*Portfolio*) propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle" (Conseil de l'Europe, 2001: 11). De ce fait, cette nouvelle loi, en plus d'introduire le plurilinguisme, présente le portfolio comme outil qui permet de promouvoir l'apprentissage des langues et le plurilinguisme. Un autre critère, le 5.1, donne un rôle primordial à la réflexion métalangagière, "c'est à dire à la réflexion sur le fonctionnement des langues et les relations entre les différentes langues des répertoires individuels des élèves" (Nuñez Morini, 2023: 4), ce qui était déjà un conseil établi dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2016: 90): "observation de différentes grammaires à propos de «mêmes» fonctionnements linguistiques ou faits grammaticaux". Les trois critères qui font référence à l'interculturalité ont pour but de conduire les élèves à respecter et à valoriser la diversité linguistique, culturelle et artistique des pays

---

<sup>11</sup> Estévez Aubry (2023) propose de réhabiliter la traduction en cours de FLE, surtout la traduction audiovisuelle et le sous-titrage, afin de travailler et de favoriser la médiation.

<sup>12</sup> Le plurilinguisme n'est mentionné qu'une seule fois dans l'introduction de la matière du programme de la législation antérieure: "El plurilingüismo es una fuente de enriquecimiento personal, social y cultural que lleva a comprender el mundo de una manera más amplia, ya que son más los puntos de referencia utilizados" (ARRÊTÉ ECD/489/2016, 2 juin 2016: 13221). Par conséquent, il n'y faisait partie ni des connaissances de base ni des critères d'évaluation.

francophones, autrement dit, “les élèves apprennent à agir avec empathie et respect dans les différentes situations communicatives interculturelles” (Nuñez Morini, 2023: 4).

Il s’avère nécessaire de souligner que nous avons passé d’environ cent-vingt standards d’apprentissage évaluables, qui étaient les référents de l’évaluation préconisés par la loi précédente, à quinze ou seize critères d’évaluation selon le niveau. Il est vrai que certaines directions d’inspection<sup>13</sup> conseillent de concrétiser les critères en deux ou trois indicateurs d’évaluation, mais, dans la pratique quotidienne, le travail des enseignants de FLE est devenu beaucoup plus aisé grâce à cette réduction des critères d’évaluation.

Les contenus que les élèves doivent apprendre et qui sont nécessaires pour l’acquisition des compétences s’appellent *connaissances de base – saberes básicos* en espagnol– et sont définis comme “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 27836). De ce fait, les connaissances de base constituent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être: “le savoir concerne les connaissances acquises à travers l’apprentissage ou l’expérience; le savoir-faire résulte de leur application et renvoie à une habileté pratique; le savoir-être correspond aux qualités comportementales” (Nuñez Morini, 2023: 4). Ces connaissances sont divisées en trois blocs tout à fait différents: a) communication, b) plurilinguisme, et c) interculturelité.

Le premier bloc de connaissances de base, a) communication, renvoie à tous les aspects de la compétence communicative ou à “la compétence à communiquer langagièrement” du CECR (Conseil de l’Europe, 2001: 17). Ces connaissances font référence aux activités de compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, à la compétence grammaticale, lexicale et phonologique, ainsi qu’à l’adéquation sociolinguistique et pragmatique. Même si dans tous les niveaux –de l’Éducation secondaire et du Baccalauréat– nous trouvons les mêmes trois blocs de connaissances de base, elles sont, bien évidemment, échelonnées progressivement en fonction du niveau des élèves.

Le deuxième bloc, b) plurilinguisme, est directement associé à la compétence plurilingue du CECR: “según el MCER, el concepto de plurilingüismo está adquiriendo mayor importancia en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas” (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 28743). L’approche plurilingue établit une relation et une interaction entre les diverses langues apprises par les élèves et, par conséquent, ces derniers stockent ensemble toutes les ressources acquises des différentes langues qu’ils apprennent: “la compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues” (Beacco *et al.*, 2016: 10). L’objectif de ce bloc de connaissances est que l’élève réfléchisse sur le fonctionnement des langues afin

---

<sup>13</sup> Les directions d’inspection, en Aragon, sont les inspecteurs-chefs de chaque province (Huesca, Zaragoza et Teruel), dont la fonction principale est de coordonner tous les inspecteurs provinciaux. Ces inspecteurs-chefs sont de la même manière sous la direction de l’inspecteur-chef régional.

d'établir des comparaisons qui lui permettent de reconnaître des unités linguistiques. Ceci lui permettra d'apprécier la diversité linguistique et l'importance de l'apprentissage des langues, comme l'affirme l'Arrêté du Baccalauréat:

En el marco de esta competencia plurilingüe, los saberes asociados al aprendizaje del Francés se centrarán en las diferentes estrategias de aprendizaje y técnicas que pueden desarrollarse para mejorar la competencia comunicativa, transfiriendo las experiencias de aprendizaje y uso en todas las lenguas del repertorio, tanto las lenguas familiares como otras lenguas de uso y de aprendizaje (ARRÊTÉ ECD/1173/2022, 3 août 2022: 29875).

De cette manière, "l'axe fédérateur du programme de langue étrangère vise les deux dimensions du plurilinguisme: la dimension communicative et la dimension interculturelle" (Nuñez Morini, 2023: 2)

Finalement, le troisième bloc, c) interculturalité, nous renvoie directement à la "prise de conscience interculturelle" du CECR (Conseil de l'Europe, 2001: 83) et à la "compétence interculturelle" du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Conseil de l'Europe, 2007: 37) et du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*:

La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu (Beacco *et al.*, 2016: 10).

De cette manière, ce dernier bloc de connaissances de base cherche à créer chez les apprenants une personnalité interculturelle. Ainsi, ces derniers auront des comportements, des valeurs et des croyances qui leur permettront d'accepter et de respecter la diversité culturelle et, par conséquent, de s'enrichir et d'apprendre d'elle: "este análisis estará orientado a comparar lo familiar con lo extraño, a tomar conciencia de cómo los propios valores influyen en nuestra percepción de los valores de otras personas, a propiciar el entendimiento mutuo y la aceptación de la diferencia [...]" (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 28744).

Ces trois blocs de connaissances de base représentent une nouveauté de ce changement de la loi étant donné que la législation précédente fixait comme connaissances de base quatre blocs, chacun dédié à une activité communicative, sans inclure la médiation ni l'interaction, c'est-à-dire, seulement pour la compréhension orale et écrite, et la production orale et écrite. De cette manière, ils constituent un autre apport du Cadre à la nouvelle loi sur l'éducation espagnole. Ce type d'éducation plurilingue et interculturelle était déjà préconisée par le Conseil de l'Europe vers les années 90, mais il n'a été introduit en Espagne qu'avec cette dernière législation:

L'éducation plurilingue et interculturelle est un concept développé depuis la fin des années 1990 par l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe comme un projet d'éducation et de formation à et par la diversité culturelle et linguistique, dans nos sociétés caractérisées par la mobilité ainsi que par une pluralité et une complexité croissantes. [...]. Elle a une double finalité: d'une part, elle favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles; [...]. D'autre part, elle vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel (Beacco *et al.*, 2016: 15).

Concernant l'approche méthodologique, la perspective privilégiée par le CECR est l'approche actionnelle, où l'apprenant de la langue est considéré un acteur social qui doit arriver à accomplir une tâche, non seulement langagière, mais aussi sociale. Pour ce faire, l'apprenant mobilise les stratégies et les compétences apprises en cours dans le but d'atteindre un résultat concret (Conseil de l'Europe, 2001: 15). Tout ceci se concrétise dans le programme de FLE dans la partie *Orientations méthodologiques*<sup>14</sup>. En effet, contrairement à ce qu'établissait la loi éducative antérieure<sup>15</sup> et, plus concrètement, les programmes de FLE, les nouveaux programmes privilégient la perspective actionnelle, une méthodologie centrée sur l'action, pour que l'apprenant soit capable de se débrouiller en français dans des situations de la vie réelle:

La enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE) tiene que reposar en un conjunto de actividades o tareas que están orientadas a la acción. El alumnado debe ser capaz de expresarse, comunicarse y enfrentarse a situaciones de la vida real en Francés. [...]. Es recomendable optar por un enfoque comunicativo (el alumnado está en el centro de aprendizaje, es activo y autónomo) y accional (realización de tareas enfocadas a la vida, movilizándolo todas sus competencias) (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 28752).

De cette manière, l'apprenant devient un acteur social, autonome et responsable du processus d'enseignement-apprentissage, devant se servir des compétences acquises pour développer des tâches complexes et centrées sur la vie réelle. À cet égard, la loi conseille aux enseignants de créer des situations d'apprentissage, autrement dit, des tâches que les élèves doivent accomplir pour arriver à des apprentissages significatifs, actifs, contextualisés et parfois interdisciplinaires. Néanmoins, dans la pratique

---

<sup>14</sup> Cette partie se trouve dans les deux Arrêtés aragonais: l'Arrêté ECD 1172/2022, du 2 août (à la page 28752), et l'Arrêté ECD 1173/2022, du 3 août (à la page 29880).

<sup>15</sup> La Loi Organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation 8/2013 (LOMCE), du 9 décembre, et, plus concrètement, les programmes de notre matière, ne mentionnaient pas explicitement l'approche actionnelle. Cette loi préconisait plutôt une approche communicative: "El papel del profesor debe ser el de un guía que acompañe al alumno en su aprendizaje, ayudándolo a ser más autónomo y haciendo que esté más comprometido con su propio aprendizaje. Un aprendizaje en el que el profesor no debe ser necesariamente la fuente de información sino que debe promover en ocasiones el aprendizaje por descubrimiento que lleve a la comprensión. [...]. Hay que promover en el aula que constantemente se estén produciendo mensajes tanto por parte del profesor como sobre todo por parte de los alumnos. Esa comunicación debe ser siempre en la lengua francesa y apoyando o generando situaciones reales que hagan poner en práctica lo que se está aprendiendo (ARRÊTÉ ECD/489/2016, 2 juin 2016: 13223-13224)".

quotidienne, il est assez difficile pour les enseignants de FLE de travailler seulement à partir de situations d'apprentissage. En effet, les heures dédiées à la matière ne sont pas beaucoup, ce qui restreint les situations d'apprentissage et, de ce fait, les enseignants ne les proposent qu'une ou deux fois par trimestre.

Par rapport aux stratégies de communication, elles sont présentées dans le chapitre quatre du CECR et sont définies comme "le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible" (Conseil de l'Europe, 2001: 48). Ces stratégies représentent une partie importante des activités communicatives parce qu'elles permettent aux utilisateurs de la langue d'accomplir n'importe quelle activité langagière avec succès. Évidemment, elles sont reprises par les programmes de FLE, concrètement, dans les compétences spécifiques, les critères d'évaluation et les connaissances de base.

À cet égard, comme les quatre premières compétences spécifiques sont reliées à chacune des activités communicatives établies dans le CECR, elles reprennent les stratégies de communication associées à chaque activité. Ainsi, la première compétence traite la "inferencia de significados", la deuxième "la planificación, la compensación o la autorreparación, la troisième "la cooperación" et la quatrième "explicar conceptos o simplificar mensajes" (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 28741-28742). De la même manière, les critères d'évaluation étant une concrétisation des compétences, ces stratégies y apparaissent aussi. Finalement, elles font partie des connaissances de base reliées au premier bloc, *communication*, aussi bien dans le programme de l'ESO que dans celui du Baccalauréat: "Estrategias básicas para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales" (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 28744; ARRÊTÉ ECD/1173/2022, 3 août 2022: 29877).

L'importance que le programme confère aux stratégies de communication représente un apport direct du CECR. Ce dernier conseille aux enseignants de travailler le développement de ces stratégies et considère que leur acquisition et leur enrichissement peuvent faire partie des objectifs d'apprentissage de la langue:

Qu'il s'agisse de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage, si l'on considère qu'il y a là ce qui permet à un acteur social de mobiliser les compétences qui sont siennes pour les mettre à l'œuvre et peut-être les renforcer ou les accroître, il vaut la peine de faire en sorte que de telles stratégies soient effectivement cultivées aussi en tant qu'objectif, même si elles ne sauraient constituer en soi une finalité ultime (Conseil de l'Europe, 2001: 107).

Cet intérêt du programme pour les stratégies devrait se matérialiser en cours de FLE. En effet, nous considérons que nous, les enseignants de FLE, ne sommes pas pleinement conscients de l'importance qu'ont ces stratégies pour l'amélioration du niveau de langue des apprenants et pour le développement de leur compétence communicative:

“L’apprentissage de ces stratégies ne peut être laissé au hasard des expériences des apprenants, il doit faire l’objet d’une progression ciblée” (Beacco *et al.*, 2016: 37). Les enseigner et les renforcer en cours signifie que nous procurons aux apprenants certaines ressources dont ils peuvent se servir pour accomplir avec succès n’importe quelle situation communicative. À cet égard, elles peuvent être utilisées pour remédier aux lacunes langagières, être conscient d’une erreur et la corriger, trouver des expressions semblables lorsqu’on ne sait pas comment dire un mot, etc. En définitive, il s’agit d’exploiter et de développer les points forts, en même temps qu’on réduit les points faibles.

Pour finir notre analyse des apports, il faut faire référence à l’évaluation. À ce sujet, l’Arrêté ECD/1172/2022 fait référence aux descripteurs du CECR pour les considérer comme des outils qui servent aux enseignants d’aide pour le processus d’évaluation:

A la hora de preparar la evaluación podemos determinar los niveles de logro y para ello puede ser útil hacer uso de los descriptores de capacidad lingüística del Marco Común Europeo de Referencia (2001, 2018), teniendo en cuenta que no constituyen una herramienta de estandarización, sino más bien un recurso que permite calibrar lo que se requiere hacer en y con la Lengua Extranjera. Es decir, el Marco establece unos criterios para determinar el nivel del alumnado de forma unificada (ARRÊTÉ ECD/1172/2022, 2 août 2022: 28753).

Il s’avère nécessaire de rappeler ce que sont les descripteurs: “la principale fonction des descripteurs est d’aider à l’harmonisation entre curriculum, enseignement et évaluation. Les enseignants peuvent choisir les descripteurs du CECR en fonction de leur pertinence pour un contexte spécifique et les adapter en cours de route, si nécessaire” (Conseil de l’Europe, 2021: 44).

L’Arrêté encourage ainsi les enseignants à utiliser les descripteurs du CECR lors de la préparation des évaluations afin que ces dernières soient, en plus d’objectives et transparentes, adaptées au niveau des apprenants et au niveau du groupe-classe. Il s’agit donc d’un autre apport du CECR à la nouvelle loi, vu que la législation précédente ne mentionne pas les descripteurs.

Néanmoins, ce n’est pas le seul apport du CECR concernant les descripteurs. En effet, nous pouvons aussi considérer que les critères d’évaluation, analysés précédemment et qui se trouvent dans les annexes, ont été conçus à partir de ces descripteurs.

Les critères d’évaluation reliés à la première compétence spécifique renvoient aux activités de réception du CECR. Bien que ce dernier propose différentes échelles de descripteurs en fonction de la typologie de compréhension –orale, audiovisuelle ou écrite– et de chacune de ses modalités, les décrets et arrêtés espagnols ont décidé de combiner des descripteurs appartenant à des catégories différentes dans un seul critère. C’est le cas, par exemple, du premier critère qui combine la compréhension orale et écrite. De la même manière, le critère d’évaluation qui fait référence aux stratégies de

communication –1.2 dans la première et deuxième année de l'ESO et 1.3 dans la troisième et quatrième année de l'ESO et dans les deux années du Baccalauréat– ont été conçus à partir de la combinaison de divers descripteurs proposés dans le CECR pour les stratégies communicatives.

Cependant, dans le cas des critères d'évaluation de la deuxième compétence spécifique, celle des activités de production, il y a une variation. En effet, les décrets suivent la distinction que fait le CECR entre les deux types de production –orale et écrite– et, par conséquent, ils conçoivent, à part le critère faisant référence aux stratégies communicatives, deux autres critères, chacun relié à un type de production: le 2.1 à la production orale et le 2.2 à l'écrite.

Quant aux critères de la troisième et de la quatrième compétence –interaction et médiation respectivement–, ils ont été conçus de la même manière que ceux de la première compétence: un critère qui combine les typologies d'interaction et de médiation, le 3.1 et le 4.1, et un critère faisant référence aux stratégies de communication, le 3.2 et le 4.2.

Les critères de la cinquième compétence spécifique, qui renvoient au plurilinguisme, ont été conçus suivant les recommandations et les conseils du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2016). Par exemple, le critère 5.1 invite les apprenants à comparer les langues afin de trouver leurs ressemblances et leurs différences, ce qui coïncide avec une orientation majeure du *Guide*: “Raisonnement, dans le domaine langagier, en ces termes signifie réfléchir autant sur ce qui rapproche que sur ce qui distingue les langues” (Beacco *et al.*, 2016: 52). Pour sa part, le critère 5.2, sur l'utilisation de stratégies pour communiquer et apprendre, y trouve aussi son influence: “l'acquisition des stratégies de communication et d'apprentissage, transférables d'une langue à l'autre, pourrait légitimement occuper une place importante dans le curriculum de langue” (Beacco *et al.*, 2016: 40).

Finalement, les trois critères de la dernière compétence spécifique, celle de l'interculturalité, suivent aussi le *Guide*. Ces critères ont été conçus pour conduire les élèves à respecter la diversité linguistique, culturelle et artistique se servant de valeurs communes: “L'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit” (Beacco *et al.*, 2016: 21)

#### 4. Conclusions

Ce travail nous a permis d'analyser les apports du CECR à la nouvelle législation éducative espagnole, approuvée vers la fin de l'année 2020, et, plus concrètement, sur les programmes de la matière Français langue étrangère de la Communauté autonome d'Aragon. Pour ce faire, nous avons étudié les décrets nationaux établissant l'organisation et les enseignements minimaux de l'Éducation secondaire obligatoire et du Baccalauréat,

ainsi que les Arrêtés aragonais, approuvant le curriculum et l'évaluation de l'Éducation Secondaire et du Baccalauréat et autorisant son application dans les centres éducatifs.

Le changement de loi éducative implique un bouleversement dans le panorama éducatif parce qu'un grand nombre de composantes du curriculum subissent des modifications. À cet égard, cette nouvelle loi a entraîné l'apparition de nouvelles matières, la disparition d'autres, le changement des compétences-clés, la modification des programmes de diverses matières avec l'apparition des compétences spécifiques, de nouveaux critères d'évaluation, des connaissances de base, de nouvelles orientations méthodologiques et du profil de départ.

Étant le CECR une "base commune" (Conseil de l'Europe, 2001: 9) et une référence pour l'élaboration des programmes, les apports que le CECR a réalisés sur cette nouvelle loi sont très importants.

Tout d'abord, cette loi préconise de manière explicite le plurilinguisme, ce qui constitue un point important pour l'enseignement-apprentissage des langues et qui suit les recommandations du Conseil de l'Europe pour atteindre une éducation plurilingue et interculturelle. Ensuite, l'approche méthodologique actionnelle privilégiée par le CECR est reflétée sur les orientations méthodologiques du programme, considérant ainsi les apprenants comme des acteurs sociaux, autonomes et responsables de leur processus d'enseignement-apprentissage. Puis, les nouveaux critères d'évaluation, conçus à partir de la combinaison de descripteurs, ainsi que les trois blocs de connaissances de base, renvoient soit aux activités langagières, soit à la compétence plurilingue, soit à la conscience interculturelle, tous ces trois éléments faisant partie du CECR. Ce qui constitue une nouveauté importante, c'est l'apparition de la médiation en tant qu'activité langagière et, de ce fait, évaluable et faisant partie des critères d'évaluation. Les critères d'évaluation font référence aussi aux stratégies de communication du CECR, ce qui contribue à les donner l'importance qu'elles méritent. Enfin, la partie du programme destinée à l'évaluation conseille les enseignants de se servir des descripteurs développés dans le CECR afin que l'évaluation puisse être objective, transparente et adaptée au niveau des apprenants.

En définitive, tous les apports du CECR sur les nouveaux programmes de FLE contribuent à confirmer un des objectifs généraux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe: "parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel" (Conseil de l'Europe, 2001: 9). Cependant, l'application de tous ces apports se révèle difficile pour les enseignants surtout à cause de la distribution horaire: les trois premières années de FLE n'ont que deux séances de cinquante minutes par semaine, ce qui rend impossible, par exemple, de travailler et de pratiquer de la même manière toutes les activités communicatives ou de proposer beaucoup de situations d'apprentissage.

## Références bibliographiques

ARRÊTÉ ECD/489/2016 du 26 mai. 2 juin 2016. *Arrêté ECD/489/2016, du 26 mai, approuvant le curriculum de l'Éducation secondaire obligatoire et autorisant son application dans les établissements scolaires de la Communauté Autonome d'Aragon.* Boletín Oficial de Aragón, 105, 12640-13458: < <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>> [27/03/2024].

ARRÊTÉ ECD/1172/2022 du 2 août. 11 août 2022. *Arrêté ECD/1172/2022, du 2 août, approuvant le curriculum et les caractéristiques de l'évaluation de l'Éducation secondaire obligatoire et autorisant son application dans les établissements scolaires de la Communauté Autonome d'Aragon.* Boletín Oficial de Aragón, 156, 27832-29022:< <https://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234469220606&type=pdf>> [2/04/2024].

ARRÊTÉ ECD/1173/2022 du 3 août. 12 août 2022. *Arrêté ECD/1173/2022, du 3 août, approuvant le curriculum et les caractéristiques de l'évaluation du Baccalauréat et autorisant son application dans les établissements scolaires de la Communauté Autonome d'Aragon.* Boletín Oficial de Aragón, 157, 29048-30389: < <https://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234566820909&type=pdf>> [2/04/2024].

BEACCO, Jean-Claude, Michael BYRAM, Marisa CAVALI, Daniel COSTE, Mirjam EGLI CUENAT, Francis GOULLIER & Johanna PANTHIER. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe: < <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>> [2/04/2024].

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Paris, Didier: < <https://rm.coe.int/16802fc3a8>> [2/04/2024].

CONSEIL DE L'EUROPE. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Strasbourg, Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe: < <https://rm.coe.int/16802fc3ab> > [11/12/2023].

CONSEIL DE L'EUROPE. 2021. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire.* Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe: < <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre>

enseigne/1680a4e270#:~:text=R%C3%A9f%C3%A9rence%20%3A%20Conseil%20de%20l'Europe,'Europe%2C%20Strasbourg%2C%202021.> [2/04/2024].

CONSEIL DE L'EUROPE. 2023. "Histoire et contexte de développement du CECRL". Strasbourg: <<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/history>> [12/12/2023].

DÉCRET 217/2022 du 29 mars. 30 mars 2022. *Décret 217/2022, du 29 mars, établissant l'organisation et les enseignements minimaux de l'Éducation secondaire obligatoire*. Boletín Oficial del Estado, 76, 41571-41789: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>> [2/04/2024].

DECRETO 243/2022 du 5 avril. 6 avril 2022. *Décret 243/2022, du 5 avril, établissant l'organisation et les enseignements minimaux du Baccalauréat*. Boletín Oficial del Estado, 82, 46047-46408: <<https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>> [2/04/2024].

ESTÉVEZ AUBRY, Sara. 2023. "Compétences numériques et nouvelle loi éducative espagnole (LOMLOE) : pour la médiation et le sous-titrage en cours de français" in *Synergies Espagne*, n° 16, 25-41. <<https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne16/estevez.pdf>> [2/04/2024].

NUÑEZ MORINI, Nadine. 2023. "Le développement des compétences plurilingue et linguistique à la lumière de la LOMLOE" in *Revista educación, investigación, innovación y Transferencia*, n° 3. <[https://doi.org/10.26754/ojs\\_reiit/eiit.202318859](https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202318859)> [1/04/2024].

RUBIO PLATERO, M. Liliana. 2023. "Le TANDEM et la compétence plurilingue: la chanson" in *Revista educación, investigación, innovación y Transferencia*, n° 3. <[https://doi.org/10.26754/ojs\\_reiit/eiit.202318848](https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202318848)> [28/03/2024].

SMET, Charlotte. 2023. "La LOMLOE: un premier pas concret vers le plurilinguisme" in *Revista educación, investigación, innovación y Transferencia*, n° 3. <[https://doi.org/10.26754/ojs\\_reiit/eiit.202318885](https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202318885)> [29/03/2024].

## Annexes

Les six compétences spécifiques du Baccalauréat, établies dans le Décret 217/2022 du 29 mars, sont les suivantes:

<b>COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES (BACCALAURÉAT)</b>
1. Comprendre e interpretar las ideas principales y las líneas argumentales básicas de textos expresados en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias de inferencia y comprobación de significados, para responder a las necesidades comunicativas planteadas.
2. Producir textos originales, de creciente extensión, claros, bien organizados y detallados, usando estrategias tales como la planificación, la síntesis, la compensación o la autorreparación, para expresar ideas y argumentos de forma creativa, adecuada y coherente, de acuerdo con propósitos comunicativos concretos.
3. Interactuar activamente con otras personas, con suficiente fluidez y precisión y con espontaneidad, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.
4. Mediar entre distintas lenguas o variedades, o entre las modalidades o registros de una misma lengua, usando estrategias y conocimientos eficaces orientados a explicar conceptos y opiniones o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable, y crear una atmósfera positiva que facilite la comunicación.
5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas y variedades, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento, y haciendo explícitos y compartiendo las estrategias y los conocimientos propios, para mejorar la respuesta a sus necesidades comunicativas.
6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, reflexionando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática, respetuosa y eficaz, y fomentar la comprensión mutua en situaciones interculturales.

À continuation se trouvent les critères d'évaluation de la matière FLE, établis dans l'Arrêté ECD 1172/2022 et l'Arrêté ECD 1173/2022. Le premier chiffre de chaque critère se réfère à la compétence spécifique à laquelle il est associé.

<b>CRITÈRES D'ÉVALUATION (PREMIÈRE ET DEUXIÈME ANNÉE DE L'ESO)</b>
1.1. Interpretar y analizar el sentido global y la información específica y explícita de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, del aprendizaje, de los medios de comunicación y de la ficción expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.
1.2. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada las estrategias y conocimientos más adecuados en situaciones comunicativas cotidianas para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información.
2.1. Expresar oralmente textos breves, sencillos, estructurados, comprensibles y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia para el alumnado, con el fin de describir, narrar e informar sobre temas concretos, en diferentes soportes, utilizando de forma guiada recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación y control de la producción.
2.2. Organizar y redactar textos breves y comprensibles con aceptable claridad, coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa propuesta, siguiendo pautas establecidas, a través de herramientas analógicas y digitales, sobre asuntos cotidianos y frecuentes de relevancia para el alumnado y próximos a su experiencia.
2.3. Seleccionar, organizar y aplicar de forma guiada conocimientos y estrategias para planificar, producir y revisar textos comprensibles, coherentes y adecuados a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando con ayuda los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y las necesidades de cada momento, teniendo en cuenta la personas a quienes va dirigido el texto.
3.1. Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a la experiencia del alumnado, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras.

3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en entornos próximos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación; tomar y ceder la palabra; y solicitar y formular aclaraciones y explicaciones.
4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por interlocutores e interlocutoras y por las lenguas empleadas, e interés por participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno próximo, apoyándose en diversos recursos y soportes.
4.2. Aplicar, de forma guiada, estrategias que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
5.1. Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.
5.2. Utilizar y diferenciar los conocimientos y estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la Lengua Extranjera con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.
5.3. Identificar y registrar, siguiendo modelos, los progresos y dificultades de aprendizaje de la Lengua Extranjera, seleccionando de forma guiada las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y progresar en el aprendizaje, realizando actividades de autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.
6.1. Actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas y rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos.
6.2. Aceptar y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la Lengua Extranjera, reconociéndola como fuente de enriquecimiento personal y mostrando interés por compartir elementos culturales y lingüísticos que fomenten la sostenibilidad y la democracia.
6.3. Aplicar, de forma guiada, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.

<b>CRITÈRES D'ÉVALUATION (TROISIÈME ET QUATRIÈME ANNÉE DE L'ESO)</b>
1.1. Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos orales, escritos y multimodales sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.
1.2. Interpretar y valorar el contenido y los rasgos discursivos de textos progresivamente más complejos propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación social y del aprendizaje, así como de textos literarios adecuados al nivel de madurez del alumnado.
1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y gestionar información veraz.
2.1. Expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximo a la experiencia del alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.
2.2. Redactar y difundir textos de extensión media con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.
2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades del interlocutor o interlocutora potencial a quien se dirige el texto.

3.1. Planificar, participar y colaborar activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público cercanos a la experiencia del alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras.
3.2. Seleccionar, organizar y utilizar estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.
4.1. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas empleadas y participando en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno, apoyándose en diversos recursos y soportes.
4.2. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
5.1. Comparar y argumentar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.
5.2. Utilizar de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la Lengua Extranjera con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.
5.3. Registrar y analizar los progresos y dificultades de aprendizaje de la Lengua Extranjera seleccionando las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y consolidar el aprendizaje, realizando actividades de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.
6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo en contextos comunicativos cotidianos y proponiendo vías de solución a aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.
6.2. Valorar críticamente en relación con los derechos humanos y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la Lengua Extranjera, favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.
6.3. Aplicar estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.

<b>CRITÈRES D'ÉVALUATION (PREMIÈRE ANNÉE DU BACCALAURÉAT)</b>
1.1. Extraer y analizar las ideas principales, la información relevante y las implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y de cierta complejidad, orales, escritos y multimodales, sobre temas de relevancia personal o de interés público, tanto concretos como abstractos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, incluso en entornos moderadamente ruidosos, a través de diversos soportes.
1.2. Interpretar y valorar de manera crítica el contenido, la intención y los rasgos discursivos de textos de cierta longitud y complejidad, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, así como de textos de ficción, sobre temas generales o más específicos, de relevancia personal o de interés público.
1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos adecuados para comprender la información global y específica, y distinguir la intención y las opiniones, tanto implícitas como explícitas (siempre que estén claramente señalizadas), de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y contrastar información.
2.1. Expresar oralmente con suficiente fluidez y corrección textos claros, coherentes, bien organizados, adecuados a la situación comunicativa y en diferentes registros sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.
2.2. Redactar y difundir textos detallados de cierta extensión y complejidad y de estructura clara, adecuados a la situación comunicativa, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas, evitando errores

que dificulten o impidan la comprensión, reformulando y organizando de manera coherente información e ideas de diversas fuentes y justificando las propias opiniones, sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, haciendo un uso ético del lenguaje, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.
2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias de planificación, producción, revisión y cooperación, para componer textos de estructura clara y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de los interlocutores e interlocutoras reales o potenciales.
3.1. Planificar, participar y colaborar asertiva y activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras, y ofreciendo explicaciones, argumentos y comentarios.
3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma flexible y en diferentes entornos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.
4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y aprecio por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas, variedades o registros empleados, y participando en la solución de problemas frecuentes de intercomprensión y de entendimiento, a partir de diversos recursos y soportes.
4.2. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de la tarea y el conocimiento previo de los interlocutores e interlocutoras.
5.1. Comparar y argumentar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando sobre su funcionamiento y estableciendo relaciones entre ellas.
5.2. Utilizar con iniciativa y de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la Lengua Extranjera con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.
5.3. Registrar y reflexionar sobre los progresos y dificultades de aprendizaje de la Lengua Extranjera, seleccionando las estrategias más adecuadas y eficaces para superar esas dificultades y consolidar el aprendizaje, realizando actividades de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.
6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, analizando y rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo, y solucionando aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.
6.2. Valorar críticamente la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la Lengua Extranjera teniendo en cuenta los derechos humanos y adecuarse a ella, favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.
6.3. Aplicar estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.

#### **CRITÈRES D'ÉVALUATION (DEUXIÈME ANNÉE DU BACCALAURÉAT)**

1.1. Extraer y analizar las ideas principales, la información detallada y las implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y complejos, orales, escritos y multimodales, tanto en registro formal como informal, sobre temas de relevancia personal o de interés público, tanto concretos como abstractos, expresados de forma clara y en la lengua estándar o en variedades frecuentes, incluso en entornos moderadamente ruidosos, a través de diversos soportes.
1.2. Interpretar y valorar de manera crítica el contenido, la intención, los rasgos discursivos y ciertos matices, como la ironía o el uso estético de la lengua, de textos de cierta longitud y complejidad, con especial énfasis en los textos

académicos y de los medios de comunicación, así como de textos de ficción, sobre una amplia variedad de temas de relevancia personal o de interés público.
1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes y para distinguir la intención y las opiniones, tanto implícitas como explícitas de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y contrastar información veraz.
2.1. Expresar oralmente con suficiente fluidez, facilidad y naturalidad, diversos tipos de textos claros, coherentes, detallados, bien organizados y adecuados al interlocutor o interlocutora y al propósito comunicativo sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, evitando errores importantes y utilizando registros adecuados, así como recursos verbales y no verbales, y estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.
2.2. Redactar y difundir textos detallados de creciente extensión, bien estructurados y de cierta complejidad, adecuados a la situación comunicativa, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas evitando errores importantes y reformulando, sintetizando y organizando de manera coherente información e ideas de diversas fuentes y justificando las propias opiniones sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, haciendo un uso ético del lenguaje, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.
2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias de planificación, producción, revisión y cooperación, para componer textos bien estructurados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de los interlocutores e interlocutoras reales o potenciales.
3.1. Planificar, participar y colaborar asertiva y activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público cercanos a su experiencia, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores o interlocutoras, expresando ideas y opiniones con precisión y argumentando de forma convincente.
3.2. Seleccionar, organizar y utilizar, de forma eficaz, espontánea y en diferentes entornos, estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra con amabilidad, ajustar la propia contribución a la de los interlocutores e interlocutoras percibiendo sus reacciones, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.
4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y aprecio por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas, variedades o registros empleados, y participando en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento, a partir de diversos recursos y soportes.
4.2. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de la tarea y del conocimiento previo y los intereses e ideas de los interlocutores e interlocutoras.
5.1. Comparar y contrastar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de forma sistemática sobre su funcionamiento y estableciendo relaciones entre ellas.
5.2. Utilizar con iniciativa y de forma creativa estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la Lengua Extranjera, con o sin apoyo de otros interlocutores e interlocutoras y de soportes analógicos y digitales.
5.3. Registrar y reflexionar sobre los progresos y dificultades de aprendizaje de la Lengua Extranjera seleccionando las estrategias más adecuadas y eficaces para superar esas dificultades y consolidar el aprendizaje, realizando actividades de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.
6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, rechazando y evaluando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo y solucionando a aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.

6.2. Valorar críticamente la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la Lengua Extranjera teniendo en cuenta los derechos humanos y adecuarse a ella favoreciendo y justificando el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.

6.3. Aplicar de forma sistemática estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.