

# Parcours d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation à travers le CECR

## Avant-propos

### Qu'est-ce que le Guide ? Qu'est-ce que le Kit?

Ce Guide et le Kit qui l'accompagne illustrent pour les enseignants de langue en quoi le CECR est un outil flexible, profond et varié dans les idées qu'il présente concernant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues.

Vous demanderez peut-être : "Le CECR a-t-il vraiment besoin d'un guide pour être compris ?" "Ne se suffit-il pas à lui-même et n'est-il pas suffisamment clair?" Le CECR demeure certes le document de base, mais ses principes majeurs nécessitent d'être résumés pour traiter de l'évaluation dans une optique pédagogique. D'autre part, toutes les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants peuvent trouver bénéfice à être mises en valeur à travers la réflexion et la contextualisation. De cette manière nous espérons que la philosophie du CECR sera à la fois mieux intégrée et mieux valorisée dans l'éducation langagière en Europe.

Le Guide comprend quatre parties, reliées par un fil conducteur commun : évaluer de façon cohérente avec l'approche de base du CECR. Nous considérons tout d'abord ce qu'une attitude réflexive implique. Les enseignants qui basent leur évaluation sur le CECR doivent être capables d'analyser et expliciter les approches qu'ils adoptent pour organiser leurs cours et activités, leurs modes d'enseignement et d'évaluation, ainsi que les capacités et compétences de leurs apprenants. Le développement d'une posture réflexive est nécessaire pour favoriser non seulement l'autonomie des enseignants, mais encore celle de leurs élèves. Dans la seconde partie nous traitons d'aspects du plurilinguisme en Europe et de ce que vivre avec les langues signifie. Les dimensions culturelles des langues doivent être comprises pour pouvoir être conscient que l'apprentissage des langues s'intègre dans une approche plurilingue. Afin de pouvoir adopter une posture réflexive et connecter les langues avec les « life skills », les compétences sociales et personnelles fondamentales, certaines méthodes et stratégies sont nécessaires. C'est pour cette raison que dans la troisième partie nous passons en revue les façons dont les enseignants, ainsi que les apprenants, peuvent devenir plus compétents. Le développement de compétences en langues passe inévitablement par l'évaluation; le chapitre final du Guide met donc l'accent sur les éléments fondamentaux de l'évaluation en relation avec l'enseignement et l'apprentissage. Le cercle se referme ainsi sur les idées de réflexion, d'autonomie, de culture et de développement de capacités plurilingues. Plutôt qu'une étape finale, l'évaluation est une étape intermédiaire, voire initiale, dans un processus continu d'enseignement et d'apprentissage. La partie finale du Guide introduit le Kit : un ensemble de fiches fournissant des activités pour le développement des enseignants; ces fiches appliquent, mettent en pratique et élargissent les concepts clés mis en évidence dans le Guide et le CECR.

### A qui s'adressent le Guide et le Kit?

Le Guide et le Kit qui l'accompagne visent principalement deux publics.

- 1) Les formateurs d'enseignants travaillant dans la formation initiale et continue des enseignants de langues;

- 2) Les enseignants qui s'intéressent à développer leurs compétences professionnelles pour l'enseignement des langues, soit individuellement, soit collectivement.

Parmi d'autres personnes qui pourraient utiliser le Guide et le Kit qui l'accompagne, on peut inclure:

- 3) Les responsables de programmes de formation en langues ou de programmes dans lesquels les langues et la diversité culturelle tiennent une place importante ;
- 4) Les formateurs dans des écoles ou des établissements d'enseignement supérieur comptant des populations minoritaires, migrantes ou en séjour temporaire apprenant la langue majoritaire;
- 5) Des formateurs en langues à l'extérieur de l'Europe qui désirent mieux comprendre ou appliquer les principes du CECR ; ou
- 6) Des experts en évaluation ou psychométrie qui désirent comprendre les aspects de l'évaluation en éducation spécifiques à l'enseignement et l'apprentissage des langues.

## **Qu'est-ce qui sous-tend le Guide et le Kit?**

Le Guide et les fiches du Kit qui y sont reliées sont conçus pour refléter l'approche générale de l'éducation aux langues du *Cadre Européen de Référence pour les Langues* (2001). Sans vouloir couvrir tous les aspects du CECR, le Guide en sélectionne des points pertinents, rendant les liens explicites en citant les sections correspondantes du CECR le plus souvent possible. Le Guide cherche à traiter des concepts fondamentaux du CECR qui peuvent ne pas être transparents de prime abord et nécessitent d'être clarifiés pour les pratiques éducatives. Le Guide tisse des liens entre le CECR et les pratiques éducatives, d'une manière qui soit accessible pour les enseignants, à la fois en formation initiale et continue. Les fiches du Kit servent de pont pour permettre aux enseignants d'aborder ces concepts et de les relier à des pratiques pédagogiques de manière appropriée.

## **Ce que le Guide n'est pas**

Comme tous les manuels et guides, ce Guide a des buts spécifiques et ne vise pas d'autres buts, même s'il s'agit de préoccupations pertinentes dans la formation en langues en général. Le Guide n'a pas été conçu pour fournir des conseils pour l'élaboration de tests: il existe déjà plusieurs documents de qualité servant ce propos, y compris le récent *Manual for Language Test Development and Examining for Use with the CEFR* (2010). Ce Guide ne cherche pas non plus à aider à relier les tests, examens ou autres évaluations formelles aux niveaux du Cadre. Il existe le *Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Language* (2009) qui a été spécialement élaboré dans cette optique (ainsi que les matériels annexes [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1_en.asp)) et du matériel pour la formation à l'évaluation d'échantillons de production en lien avec les niveaux du CECR : CefGrid, <http://lancs.ac.uk/fss/projects/grid>, CefTrain: <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.php.35.html>, exemples de production/interaction orale recueillis par le CIEP (France) [www.ciep.fr/publi\\_evalcert/dvd-productions-orales-ccerl/index.php](http://www.ciep.fr/publi_evalcert/dvd-productions-orales-ccerl/index.php) .

Le Guide ne vise pas à prescrire une approche "autorisée" à l'utilisation du CECR pour l'évaluation dans la formation en langues. Son but est de favoriser une approche réflexive chez les enseignants, en offrant des idées et du matériel pour promouvoir une telle orientation et des pratiques pédagogiques.

## **Ce que le Kit n'est pas**

Le Kit ne cherche pas à être un outil prescriptif pour des cours de formation d'enseignants sur le CECR. Il fournit plutôt une série de ressources flexibles que tout formateur d'enseignants peut sélectionner et adapter pour des objectifs et groupes spécifiques, avec pour objectif général d'aider les praticiens à mener une réflexion sur le CECR et sa philosophie. Comme il n'est pas prescriptif, le Kit ne cherche pas non plus à favoriser une seule interprétation "officielle et autorisée" du CECR et on n'y trouvera pas de réponses fournies pour les nombreuses questions posées dans les diverses fiches. Leur but est d'encourager une posture réflexive chez les praticiens.

Les fiches abondantes du Kit ne visent pas à couvrir tous les aspects possibles du CECR. Elles fournissent plutôt différentes perspectives et manières d'en explorer les concepts clés et leurs possibles implications. On n'y envisage pas une manière unique de traiter ces concepts. Des suggestions y sont cependant fournies dans des exemples de scénarios.

Le Kit ne s'adresse pas directement aux enseignants, mais est plutôt conçu pour être utilisé par des formateurs d'enseignants et des experts pédagogiques. Cependant, les enseignants qui désireraient utiliser le Kit comme outil de formation de façon autonome trouveront que son organisation formelle est simple : les fiches de type A sont plus orientées vers les aspects théoriques et les fiches de type B sont plus pratiques. Les deux types de fiches contiennent des liens avec le Guide, ainsi que des indications sur des liens possibles avec d'autres fiches.

## **0. Introduction générale et contextualisation**

Pour être capable de participer activement et de manière efficace à des actes de communication, les apprenants d'une langue (étrangère) se voient dans la nécessité d'acquérir les compétences suivantes :

- des compétences générales comme le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre ;
- des compétences communicatives telles que des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques, orthoépiques), des compétences socio-linguistiques (variétés d'une langue, registres, etc.), des compétences pragmatiques (discours, fonctions, etc.) ;
- la capacité de mettre en œuvre ces deux dimensions de compétences ;
- et la capacité d'utiliser les stratégies nécessaires pour appliquer ces compétences dans tous les contextes possibles.

Le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECR) fournit une description d'ensemble de ces dimensions de compétences. Cependant, il ne se limite pas à donner un aperçu sur les compétences communicatives ; il subdivise les catégories globales dans leurs composantes et propose des définitions de niveaux de compétences dans les différents

domaines. À travers ses niveaux de définition, le CECR propose également une première approche pour la valorisation des compétences et des capacités des apprenants.

Le CECR en tant qu'initiative européenne visant à proposer un schéma descriptif commun qui se prête à être utilisé pour une variété d'objectifs et dans un souci de transparence est un instrument important de nos jours. Il permet en effet de mieux cerner les niveaux de compétences qu'un apprenant est en mesure d'acquérir – et il a sans aucun doute le mérite de déconstruire les aspects d'une langue dans ses diverses structures permettant un changement profond de l'enseignement scolaire d'une langue.

Cependant, le lecteur intéressé par le CECR va également constater ses limites. Le CECR est, comme son nom l'indique, un cadre. Ceci implique que la réalité peut se révéler bien diversifiée et que les demandes de l'administration scolaire ne se montrent pas obligatoirement en cohérence avec le cadre. La difficulté se pose alors à plusieurs niveaux :

- a) les créateurs de programmes doivent prendre conscience de la nouvelle approche inhérente au CECR, c'est-à-dire que les nouveaux programmes qui déclarent vouloir se baser sur le CECR devraient valoriser à un (très) haut pourcentage les compétences des apprenants ;
- b) les enseignants doivent accepter qu'un nouveau paradigme s'est implanté dans l'apprentissage d'une langue, à savoir que le facteur le plus important n'est plus aujourd'hui combien de mots ou quelles structures grammaticales l'apprenant a pu apprendre tout au long de sa scolarisation, mais – au contraire – que le point le plus important est à quel niveau l'apprenant est en mesure de participer à un acte de communication ;
- c) ce qui devrait mener les enseignants à comprendre que leur enseignement, ainsi que leurs méthodes d'évaluation, doivent s'adapter à ce nouveau paradigme.

Une grande partie des programmes d'apprentissages de langues (étrangères) en Europe se base aujourd'hui sur l'approche retenue par le CECR. Le cadre a bien permis de « re-cadrer » l'enseignement tout au moins au niveau de l'administration.

La réalisation scolaire des nouveaux programmes se voit par contre confrontée à un processus bien plus lent et problématique. Malgré leur attitude tout à fait positive par rapport aux idées générales du CECR et des nouveaux programmes, les enseignants se heurtent parfois à une réalité scolaire (environnements sociaux, attentes de parents et élèves, etc.) qui les obligent plus ou moins de « préparer les apprenants aux examens finaux ». Et bien que le CECR et les nouveaux programmes soient déjà « sur le marché » depuis un certain temps, on doit constater que les formats des examens, eux, n'ont pas vraiment changé et obligent à préparer les apprenants à un format qui ne correspond souvent pas du tout aux axes directeurs du CECR. Le fait de faire converger objectifs, enseignement et évaluation représente en effet un défi majeur et pourtant on ne peut espérer atteindre des résultats optimaux que si on arrive à ce type de convergence et de cohérence entre ces composantes.

De plus, une partie des enseignants ne connaît pas le CECR lui-même, et ceux qui le connaissent ont souvent procédé à une lecture linéaire qui s'est révélée très lourde à poursuivre jusqu'à la fin. Ils ont donc a priori pris connaissance des niveaux de compétences, mais en raison des facteurs nommés plus haut ainsi que de la complexité du CECR (même s'il est déclaré compréhensible pour tout le monde), les aspects d'évaluation mentionnés ne sont majoritairement pas pris en compte lors de la préparation des épreuves ni lors de l'évaluation des compétences des apprenants.

Pour véritablement comprendre le CECR il est nécessaire de faire toute une série de va et vient d'un chapitre à un autre pour pouvoir mettre en rapport les divers passages et faire des liens entre les idées.

Il s'agit d'un travail que l'on ne peut pas demander à tous les enseignants si l'on prend en considération toutes les autres tâches qu'ils doivent accomplir. Ceci d'autant plus que les compétences et leurs possibilités d'évaluation ne sont pas si faciles que cela à cerner et cibler.

Cette difficulté est due au fait que les compétences plurilingue et pluriculturelle se développent à un rythme différent selon les personnes, les objectifs scolaires et le nombre de langues apprises (auparavant).

Ainsi il s'agit de compétences qui se développent d'une manière inégale :

- les apprenants deviennent souvent plus performants dans une des langues apprises que dans les autres ;
- le profil de compétences peut varier entre les langues (p. ex. excellentes compétences linguistiques à l'oral dans deux langues, mais uniquement dans une à l'écrit) ;
- le profil pluriculturel peut se distinguer du profil plurilingue (p. ex. bonne compétence linguistique avec une connaissance de la culture de la/des communauté/s de référence plutôt moyenne, etc.)

Ces différences et variations sont tout à fait normales. Cependant, jusqu'à présent, les systèmes éducatifs ne voyaient pas la nécessité ni les chances d'une valorisation de cette diversification des compétences linguistiques. Ce n'est qu'à travers le CECR que le fait d'accorder de la valeur à une telle diversification devient possible et profitable. Ainsi, même des apprenants dits faibles peuvent être valorisés dans leurs compétences tout à fait présentes, même si elles sont moins élevées que celles d'autres apprenants.

Outre ces différences, il semble pertinent de cerner également la possibilité qui s'offre à travers le CECR de créer des points d'ancrage pour renforcer activement une dimension plutôt qu'une autre parce que l'apprenant se dirige vers une carrière professionnelle qui nécessite plus de compétences linguistiques dans un domaine que dans d'autres. De cette manière, il est possible, par exemple, de renforcer auprès d'apprenants qui envisagent une profession qui se base surtout sur l'écrit, les compétences linguistiques de l'écrit et de négliger (pour partie) les aspects oraux.

Le présent kit – et en premier lieu le présent guide – se donne pour objectif de rapprocher les idées du CECR en ce qui concerne l'évaluation (positive) des compétences linguistiques d'apprenants à toute personne concernée par l'enseignement. Mais, le CECR ne suffit-il pas en lui-même sans que l'on ait besoin d'un guide du CECR, allez-vous vous exclamer ?

Si, certes, le CECR reste la base, mais il nous paraît pertinent non seulement de résumer ses axes principales et, en même temps, de proposer des pistes de réflexions par rapport à la pratique de l'évaluation des enseignants en mettant à disposition des fiches permettant de faire des activités impliquant la réflexion et la contextualisation. Par ceci, nous espérons que la philosophie du cadre se verra davantage ancrée dans l'enseignement des langues en Europe.

Le guide se divise en quatre parties qui suivent un fil rouge commun – le chemin vers l'évaluation selon le CECR :

Tout d'abord, nous essayons de mener une réflexion sur ce qu'est (ou pourrait être) une attitude réflexive. Il semble absolument important qu'un enseignant qui base son évaluation sur le CECR soit capable de remettre en permanence en question ses approches, son enseignement, ses méthodes d'évaluation aussi bien que les capacités et compétences des apprenants. La formation d'une attitude réflexive est pour cela indispensable et elle permettra à son tour de former l'apprenant à l'autonomie.

La deuxième partie se consacre aux aspects du plurilinguisme en Europe et ce qu'est concrètement vivre avec les langues. Il nous semble nécessaire de comprendre la dimension

culturelle des langues et d'être conscients que l'apprentissage de langues ne se fait pas en isolation mais dans le cadre d'une approche plurilingue.

Avoir une attitude réflexive et posséder des savoirs vivre (avec) des langues permet de remettre en question méthodes et stratégies. Pour cette raison suit un ensemble de considérations sur la manière dont nous pourrions, en tant qu'enseignants, mais aussi « eux » en tant qu'apprenants, pourraient devenir encore plus compétents.

Finalement, la quatrième partie se focalise sur ce qu'est l'évaluation. La mise en œuvre de la compétence d'une langue se voit enfin soumise à l'évaluation. Ce dernier chapitre se consacre donc aux divers éléments qui forment et qui influencent l'évaluation et qui permettent, une fois le cercle achevé, de re-commencer au point de départ. La compétence évaluatrice est celle qui est consciente que l'évaluation n'est jamais l'étape finale d'un processus, mais une étape intermédiaire ou même initiale.

Une conclusion clôt cet ensemble et elle a également comme but d'introduire aux fiches annexes.

## **I. Avoir une attitude réflexive : la réflexivité comme voie pour l'autonomie**

Préparer les enseignants à leur vie professionnelle, à l'analyse réflexive de leurs pratiques professionnelles est une thématique très actuelle en matière d'éducation. Le monde actuel avec sa réalité toujours plus complexe qui implique une explosion des savoirs et nécessite la maîtrise de compétences toujours plus diversifiées, nous pousse à nous interroger sur les outils et les manières de faire plus adaptés au monde de l'éducation.

L'éducation a besoin de modifications qui doivent partir de la réflexion pour aller vers l'ouverture et plus de souplesse du système. L'enseignant, l'un des acteurs principaux du processus d'apprentissage, doit lui aussi modifier ses pratiques en fonction des besoins. Son développement professionnel doit partir de l'observation analytique de ses expériences pédagogiques, des contextes dans lesquels il se trouve à opérer, des contraintes qui lui sont imposées, mais aussi des individus avec qui il doit interagir et qui possèdent un contexte mental unique et spécifique ainsi que des objectifs plus ou moins conscients et explicites.

Cette réflexion sur la construction des compétences professionnelles est requise aussi par les nouvelles approches concernant les didactiques disciplinaires, dans lesquelles l'apprenant reste au centre du processus d'apprentissage-enseignement. On observe cette grande dynamique de changement dans le domaine de l'enseignement des langues, en raison de la massification de leur enseignement, des nouvelles approches centrées sur la communication efficace, des méthodes de gestion de la classe par le biais des tâches, de l'apprentissage et enseignement stratégique, de la centration sur l'apprenant et de l'enseignement axé sur la compréhension mais aussi parce que des disciplines scientifiques comme la neurologie, la psychologie et la pédagogie progressent et influencent à leur tour l'apprentissage des langues.

### **1. Contraintes et libertés : le praticien face aux choix**

A l'enseignant est confiée la tâche délicate de guider l'apprenant dans son parcours et pour faire cela il se pose toute une série de questions qui lui permettent de contextualiser et personnaliser son activité professionnelle, donc de la rendre plus efficace. Pour soutenir et guider l'enseignant dans l'accomplissement de cette tâche fondamentale des encadrés sont

fournis, à partir du chapitre 4 du CECR, contenant des énoncés formulés « en termes d'invitation plutôt que d'instruction afin de mettre en évidence le **parti-pris de non-directivité** du *Cadre de référence* » (p. 40). Tout en rappelant que l'on ne doit pas se sentir obligé de s'attacher à chaque section dans le détail, les auteurs du CECR espèrent que « dans la plupart des cas, l'utilisateur du *Cadre de référence* réfléchira à la question soulevée dans chaque encadré et prendra position dans un sens ou dans l'autre. S'il s'agit d'une décision d'une certaine importance, il pourra la formuler en utilisant les catégories et les exemples fournis et en apportant des compléments, le cas échéant, pour l'objectif en question » (p. 40). Même si la structure d'ensemble du chapitre 4 se présente plutôt en forme de liste de contrôle (check-list) permettant aux enseignants, et aux utilisateurs du CECR en général, de trouver plus facilement des réponses, les enseignants sont encouragés à réfléchir et à prendre des décisions par rapport aux contenus proposés aux apprenants. « Cette démarche ne saurait en aucun cas se réduire à un choix sur un menu. À ce niveau les décisions sont, et doivent être, entre les mains des praticiens concernés qui feront appel à leur jugement et à leur créativité » (ibidem).

## **2. Du général aux contextes spécifiques**

Face à la complexité de la langue et de son enseignement/apprentissage, il est fondamental de partir d'un cadre clair et rationnel dans un souci de transparence des démarches et de partage des décisions.

Pour que l'enseignant soit en mesure d'accompagner l'apprenant dans son parcours et pour que celui-ci devienne à son tour conscient de son processus d'apprentissage, il est nécessaire de passer par une phase descriptive. C'est à partir de là que les enseignants, et avec eux les apprenants, se donneront les moyens de trouver des réponses adaptées à leurs contextes.

L'enseignant réflexif reste ouvert aux besoins des apprenants et sait choisir les sujets qui les intéressent et qui sont adaptés à leurs compétences linguistiques, à leurs capacités cognitives et aux objectifs d'apprentissage définis, par exemple, conformément au curriculum ou aux programmes d'apprentissage.

La phase descriptive est conduite dans le CECR à partir du niveau plus général pour arriver à celui plus particulier. On part en effet du contexte situationnel en classant les situations d'utilisation de la langue autour de quatre grands domaines de la vie sociale (personnel, public, professionnel, éducationnel) pour arriver au contexte mental des utilisateurs/apprenants, à travers lequel le contexte situationnel est filtré et adapté.

Loin de se vouloir exhaustive, la liste de catégories situationnelles classées selon ces domaines (cf. CECR, tableau 5, p. 43) fournit un premier grand repère aux utilisateurs et notamment aux enseignants au moment d'effectuer leurs choix pédagogiques. Néanmoins, pour éviter que l'aspect inévitablement statique de la description et de l'énumération l'emporte, le CECR souligne le rôle primordial des conditions dans lesquelles la compétence langagière se met en œuvre et les différentes tâches sont accomplies (cf. CECR, 4.1.3., p. 42). La conscience et la prise en compte des contraintes liées à ces conditions seront fondamentales pour aider le praticien réflexif dans l'analyse des situations et des contextes d'apprentissage et dans les décisions qu'il sera amené à prendre.

## **3. La langue entre dimension individuelle et sociale**

C'est au cours du 4<sup>ème</sup> chapitre, dont le titre « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur » est très parlant, que l'on voit s'esquisser la double perspective liée à l'apprentissage et à l'utilisation d'une langue, à savoir celle individuelle et celle sociale.

Avant de présenter dans le détail les différentes activités communicatives et les stratégies corrélées à chacune (4.4.), le CECR insiste sur cette double nature.

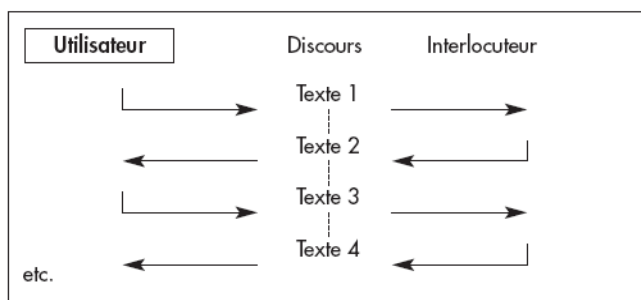
L'acquisition d'une langue par un individu se fait évidemment à l'intérieur d'un contexte situationnel, mais « ce contexte est organisé de manière tout à fait indépendante de l'individu » (4.1.4. p. 44), c'est pour cela que la manière dont un individu le perçoit est très importante. Cette perception à son tour est liée au contexte mental de l'utilisateur, où plusieurs facteurs entrent en jeu tels que, par exemple, les intentions, les attentes, les besoins, les motivations ou l'état d'esprit, mais aussi la mémoire, les savoirs de l'individu, l'imagination et toute une gamme d'opérations cognitives et émotives.

A travers une série de filtres et d'opérations mentales l'individu construit son apprentissage d'une langue. A ce propos le CECR tient à souligner un aspect fondamental, à savoir le fait que l'acquisition de compétences dans une langue et culture cible ne se fait pas au détriment – ni même indépendamment – des compétences que l'apprenant possède déjà dans sa propre langue. Il ne s'agit pas de deux langues et cultures séparées, au contraire chaque langue modifie l'autre (les autres) et cela contribue à développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et une prise de conscience interculturelle. Il favorise donc en fin de compte le développement d'une personnalité plus riche et complexe.

Les langues peuvent bien sûr être utilisées pour le jeu ou la créativité, ainsi que pour le rêve et le plaisir et le CECR souligne explicitement l'importance fondamentale – y compris au niveau didactique – de ce type d'utilisation de la langue (cf. CECR, ch. 4.3.4. et 4.3.5., pp. 47-48). Néanmoins les langues sont majoritairement utilisées pour des buts de communication et cela constitue l'aspect fondamental de la deuxième perspective envisagée par le CECR, celle sociale.

La dimension sociale de la langue est soulignée par la position centrale de l'interaction parmi les activités communicatives langagières. Elle est aussi présentée sous forme schématique dans la figure 8.3 (p. 79).

### 3. Activités langagières interactives



On voit bien comment les aller-retour de l'utilisateur à l'interlocuteur – et la production de textes qui en découle – structurent le discours co-construit lors et par les biais de l'interaction. La langue étant avant tout communication, l'importance de l'échange entre utilisateur et interlocuteur lors de l'interaction est primordiale.

Le « vide de communication » nécessaire à la mise en place d'un véritable échange communicationnel pourra être comblé par un chevauchement au moins partiel du contexte mental de l'utilisateur et de l'interlocuteur (p. 44).



Lors de la communication l'interlocuteur et l'utilisateur seront soumis à des contraintes qui peuvent être de type différent (par exemple l'un peut avoir intérêt à prolonger la conversation alors que l'autre pourrait être pressé et aller à l'essentiel) et cela influence fortement ce processus d'échange communicationnel.

L'apprenant/utilisateur sur lequel est centré le CECR est donc à la croisée de ces deux perspectives, celle individuelle et celle sociale. La première est plutôt axée sur une construction personnelle qui fait appel aux connaissances et compétences préalables et aux ressources de l'apprenant, la seconde voit ce même apprenant engagé dans une dimension d'échange et de partage.

Il est évident que dans cette double construction de l'apprentissage le rôle des stratégies devient capital.

#### 4. L'apprenant et les stratégies

Le CECR accorde beaucoup d'importance aux stratégies d'apprentissage. Elles sont mentionnées dans plusieurs passages et grilles d'évaluation des compétences (CECR, ch. 2.1.5., 4., 6.) car les recherches montrent que les apprenants qui réussissent savent utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces en plus d'être en mesure d'utiliser les bonnes stratégies pour accomplir avec succès les différentes tâches. Ces stratégies leur seront aussi utiles pour l'apprentissage tout au long de leur vie et les aideront sur la voie de l'autonomie. Il s'agit là de deux concepts fondamentaux de la politique éducative européenne, qui vise chez les apprenants la souplesse et le fait de savoir gérer l'inconnu ainsi que de progresser et se perfectionner pendant toute la vie. Il s'agit aussi de deux concepts qui sont cohérents avec la demande du marché du travail d'aujourd'hui où les bonnes qualifications toutes seules ne sont plus suffisantes.

Il existe plusieurs définitions des stratégies. Le CECR aussi nous propose une définition: « Les **stratégies** sont le moyen utilisé par l'usager 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 – en fonction de son but précis » (p. 48).

Une fois l'efficacité d'un apprentissage stratégique reconnue, il faut que l'enseignant des langues soit en mesure de le mettre en œuvre et le CECR (ch. 4.4.) lui présente toute une série de stratégies adaptées aux différentes situations de communication. Ces stratégies sont classées autour de quatre grandes typologies : *planification*, *exécution*, *évaluation*, *remédiation*. Elles comprennent par exemple, parmi beaucoup d'autres, l'emploi de paraphrases, des changements du message et l'emploi des gestes.

En partant de deux perspectives opposées, on peut décider d'utiliser ses moyens pour réussir dans un domaine plus limité ou alors on peut essayer de trouver les moyens pour se débrouiller dans la réalisation de tâches plus ambitieuses. Dans le premier cas on parle de *stratégies d'évitement*, dans le deuxième de *stratégies de réalisation*.

L'enseignement des stratégies sera explicite et contextualisé dans les activités des cours de langue.

Il est aussi important de souligner que, comme le suggère le CECR (ch. 6.1.4.1.e), l'enseignant doit favoriser chez l'élève un travail de réflexion sur les stratégies. Ce dernier doit

pouvoir les utiliser consciemment pour que la communication soit plus facile et efficace. Les différentes stratégies permettent en effet de résoudre une difficulté rencontrée au cours d'une situation de communication.

L'apprentissage de la langue demande l'utilisation de différentes stratégies d'apprentissage. L'apprenant des langues doit savoir planifier et organiser son propre apprentissage car c'est un facteur important de réussite. Pour une bonne planification il faut savoir définir des objectifs possibles à atteindre et déterminer le parcours. L'apprenant doit par la suite savoir mettre en œuvre et contrôler son propre apprentissage ainsi que remédier à certains dysfonctionnements.

Souvent les apprenants ne connaissent pas les stratégies appropriées à certaines tâches et à leur profil d'apprenant. Les enseignants doivent donc les leur montrer et leur apprendre comment et quand les utiliser.

Une stratégie bien utilisée rend le processus d'apprentissage plus efficace et motive les apprenants. Ce travail de prise de conscience peut :

- stimuler l'apprenant à continuer l'apprentissage et l'application consciente de certaines stratégies ;
- pousser l'apprenant à analyser le processus de communication et par conséquent à être en mesure d'adapter les stratégies à une situation concrète ;
- encourager à transférer les stratégies dans d'autres contextes.

Les auteurs du CECR proposent de mettre le travail sur les stratégies de communication et d'apprentissage dans la liste des objectifs à atteindre.

Dans le Cadre on souligne aussi que ces stratégies peuvent varier pendant les tâches en fonction de la langue utilisée (CECR, ch. 6.1.3.1.) et elles peuvent aussi compenser des manques dans le domaine de la communication verbale. Ainsi est encouragée la communication plurilingue et pluriculturelle qui renforce la compréhension mutuelle.

L'enseignant réflexif doit savoir utiliser ces facteurs dans son enseignement pour stimuler l'apprentissage des langues. Mais les apprenants ont, eux aussi, leur rôle actif dans ce processus. Ce sont les apprenants qui doivent développer leurs propres compétences et stratégies pour réussir. Beaucoup d'entre eux, malheureusement, se limitent à un apprentissage restreint, dirigé, en se contentant d'accomplir des activités proposées par les enseignants ou les activités de manuels. En revanche, pour que le processus d'apprentissage se réalise tout au long de la vie, les apprenants doivent être conscients de ce que cela implique et ils doivent apprendre à être autonomes (CECR, ch. 6.3.5.).

Une fois au clair avec les connaissances, les savoir-faire et les aptitudes qui rendent possible les activités langagières d'un utilisateur compétent, ainsi que des stratégies adaptées, il est important de s'interroger sur les manières dont les apprenants apprennent et, par conséquent, sur les manières les plus efficaces pour piloter la progression.

Le but des chapitres 4 et 5 du CECR est celui de fournir « un **classement** relativement détaillé **de catégories** pour décrire l'utilisation de la langue et son utilisateur » (p.40). On se réfère normalement à l'ensemble des différentes catégories et à leur articulation comme au « schéma descriptif » du CECR . Il s'agit d'un schéma assez souple, car il est fait d'un schéma de base qui peut à son tour être détaillé dans des schémas spécifiques aux différentes catégories et sous-catégories.

Pour faciliter l'accès à ce type de schématisation, nous avons fourni en annexe une représentation visuelle du schéma de base et de quelques unes de ses déclinaisons possibles. Ces dernières constituent des exemples de schématisations possibles des catégories et sous-catégories.

## **5. Compétences partielles, parcours dynamiques**

Au cours des chapitres 4 et 5 le CECR a détaillé les compétences ainsi que les capacités et les stratégies nécessaires pour mettre en œuvre ces compétences. Il est question maintenant de se pencher sur les différentes options et enjeux que tout processus d'acquisition, donc toute progression, comporte.

Le CECR insiste particulièrement sur les notions de souplesse et de compétence déséquilibrée et évolutive. Cette dernière en particulier est évoquée par rapport à la dimension plurilingue et pluriculturelle (ch. 6.1.3.). C'est à ce propos notamment que le CECR convoque la notion de « profil » (ch. 6.1.3.1) et celle de « compétence partielle » (ch. 6.1.3.4). Ces deux notions montrent comment la grande variété de combinaisons entre la maîtrise de différentes langues ou celle de différentes compétences par rapport à une même langue ou encore le déséquilibre entre compétence linguistique et culturelle soient à considérer comme tout à fait normales. Elles font en fait partie intégrante d'un processus de construction d'une plus ample compétence plurilingue qui, elle, ne peut avoir qu'un caractère éminemment évolutif (ch. 6.1.3.1).

Ce qui est important pour le CECR c'est un facteur d'ordre taxinomique supérieur, à savoir la conscience linguistique et communicationnelle que l'apprenant peut acquérir, ainsi que sa prise de conscience métacognitive qui lui permettront à leur tour d'entrer dans une vraie dynamique, donc de devenir toujours plus compétent.

Comme il y a des compétences partielles qui peuvent se combiner de manière différente et dynamique, il y a aussi des « objectifs partiels » (ch. 6.1.4.2) qui présentent un caractère de complémentarité tout en relevant de typologies différentes.

La définition, et conséquente combinaison, d'objectifs différents « ne relève pas de l'exercice de style, mais bien de ce que peuvent être la diversité des visées d'un apprentissage et la variété de formulations exhibées pour une offre d'enseignement. Bien évidemment, un grand nombre de propositions de formation, scolaire ou extrascolaire, affichent simultanément plusieurs de ces objectifs. Et, bien évidemment aussi [...] viser un objectif formulé de telle ou telle manière signifie également que [...] l'objectif visé une fois atteint, d'autres résultats auront été obtenus en sus qui n'étaient pas explicitement visés ou qui l'étaient moins. » (p. 108)

Il est évident que, partant de cette perspective, le CECR ne juge pas utile d'insister sur la différence entre apprentissage et acquisition mais qu'il se limite à évoquer la distinction entre ces deux termes en proposant de les utiliser de manière interchangeable (ch. 6.2.1.) faute de pouvoir employer un terme plus générique. Et, toujours dans la même logique, il est important de souligner la position du CECR face à l'erreur.

## **6. L'erreur n'est pas une « faute »... ni même un péché**

Le CECR montre que l'erreur est une partie intégrante du processus d'acquisition de la langue et que l'enseignant doit entreprendre des actions pédagogiques spécifiques pour qu'il en

apparaisse de moins en moins. Il doit aussi veiller à l'élaboration d'une attitude réflexive chez l'apprenant pour qu'il arrive à construire ses compétences langagières. Dans le Cadre nous trouvons une réflexion autour des erreurs et de leurs origines qui peuvent être multiples (CECR, ch. 6.5.1.). Certes, elles peuvent être la preuve de l'échec de l'apprentissage ou de l'inefficacité de l'enseignement, mais elles peuvent aussi montrer la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques (CECR, p. 118).

Les concepteurs du CECR suggèrent aussi aux enseignants des manières dont ils peuvent réagir quand leurs élèves produisent des énoncés fautifs. Ils leur suggèrent d'effectuer une réflexion profonde sur les actions à entamer. Certainement l'apprenant doit être corrigé mais de telle façon que ça ne bloque pas la communication. Il devrait être sollicité par l'enseignant et recevoir de sa part un feed-back clair et un modèle correct de l'énoncé. L'observation des productions des élèves permet à l'enseignant de construire des plans d'enseignement qui prennent en compte le travail sur les erreurs récurrentes, l'explication des mécanismes sous-jacents et l'entraînement, ainsi que la réflexion sur l'évaluation. Il faut éviter un type d'évaluation où l'erreur reste le seul objet du barème (CECR, p. 118).

## **7. Enseignant – un métier qui s'apprend**

Face au caractère dynamique de l'apprentissage comment se sent l'enseignant et avec lui tout acteur concerné par l'apprentissage des langues ?

Les concepteurs du Cadre soulignent l'importance du réseau des multiples acteurs engagés dans le processus d'apprentissage et d'enseignement des langues vivantes qui sont concernés à des moments et des niveaux différents (CECR, p.104).

Il est évident que la notion de praticien réflexif constitue la trame de fond du CECR à cet égard parce que la réflexivité reste une des compétences clés plus importantes. Il se peut toutefois que ce praticien sente le besoin d'une quelque forme de guidage.

Tout en soulignant fortement sa position non directive en matière de méthodologie, le CECR (6.4) dédie une partie non négligeable à l'énumération d'options méthodologiques. Celles-ci se présentent souvent sous forme de questions et de listes. Cela peut contribuer considérablement à aider tout praticien à entrer à son tour dans une démarche de professionnalisation tout au long de la vie.

## **II. Vivre (avec) les langues**

Enseigner et apprendre sont désormais considérés non plus seulement comme des préalables scolaires, des parenthèses circonscrites à un objectif précis, ou des passe-temps culturels, mais comme des activités durablement inscrites dans la vie sociale. Du côté des élèves comme du côté des enseignants, cet état de fait a des causes et des implications multiples, qu'on examinera successivement.

### **1. La vie commune et ses acteurs sociaux en contextes plurilingues**

L'un des soubassements fondamentaux du CECR est la mise en valeur du **plurilinguisme**, de son exercice au quotidien, et en particulier des apprentissages qui y sont liés. En effet, dans

une perspective de mobilité des personnes, d'accroissement du volume des échanges en direct ou par des médias diversifiés, il est important pour chacun de pouvoir se servir de plusieurs langues, même s'il ne les maîtrise pas toutes parfaitement (cf. infra, les compétences partielles ou dissociées, et la compétence plurilingue et pluriculturelle). Il ne s'agit pas de cesser d'être exigeant dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, mais plutôt de prendre en compte la réalité telle qu'elle est. Cela n'empêche en rien de perfectionner ses savoirs en telle ou telle langue, et aussi ses savoir-faire favorables et ses savoir-être ou manières d'être adéquates à la situation (cf. niveaux communs de référence, CECR pp. 25-28 et chapitre IV de ce guide).

Commençons par quelques repères terminologiques. Le **plurilinguisme** est la capacité d'un individu à utiliser concurremment plusieurs langues selon le type de communication requise dans des situations variées. Le **multilinguisme**, lui, est plutôt l'état d'un groupe social dans lequel coexistent plus de deux langues. Dès les premières pages le CECR valorise une approche plurilingue, c'est-à-dire une approche non cloisonnée des différentes langues acquises ou apprises au fil de la vie, mais au contraire une mise en relation permanente de celles-ci entre elles de manière à ce que chacun se crée un répertoire langagier plurilingue ainsi qu'une compétence plurilingue.

De plus, la parole des citoyens est essentielle à la vie démocratique, aux décisions à prendre, aux actions à entreprendre pour faciliter ou améliorer cette vie commune : échanger, fabriquer, produire, aider, coopérer, chercher, créer, vendre, acheter... Les langues sont donc directement reliées à des pratiques sociales hors la classe de langue mais aussi dans la classe. Il est important de préciser que la classe est vue désormais comme un espace social à part entière, un espace d'apprentissage, de relations et d'activités humaines. Les langues font aussi partie de l'apprentissage tout au long de la vie, et les phases d'apprentissage successives peuvent désormais se dérouler de manières très variées que chacun de nous a pu et pourra expérimenter sa vie durant : en alternance ou en complément avec des études ou la pratique d'un métier, en présentiel ou à distance, en apprentissage semi-guidé ou autonome, etc. Par exemple, un jeune, quel que soit son niveau, va désormais avoir à faire des études en plusieurs langues et dans différents pays, ou au minimum maîtriser deux à trois langues dans des situations d'étude puis de travail parce que celles-ci font partie des réalités actuelles et à venir de la vie sociale et professionnelle. Il en va de même pour les personnes adultes. D'où l'intérêt du Portfolio européen des langues (PEL), dans lequel chacun peut marquer ses étapes et ses acquis en matière de langues et de cultures (CECR pp. 72 et 133), et ceci durant toute sa vie et non seulement lors de la « vie scolaire ».

L'arrière-plan de ce document est la construction européenne engagée il y a plus de cinquante ans et son élargissement continu. Les buts n'ont pas varié : promouvoir la paix, assurer la vie démocratique dans la reconnaissance des richesses patrimoniales et en particulier les langues et cultures, permettre le développement de tous les pays et de leurs citoyens, notamment par des politiques et projets communs. Le CECR est donc l'instrument d'une politique linguistique et éducative (pp. 9-11)

Si les apprentissages langagiers sont reliés à des activités et plus seulement à de la communication langagière et extra-langagière (gestes, mimiques, etc.), il importe alors de se focaliser non plus (ou plus seulement) sur l'apprenant au singulier et avec ses singularités, mais (aussi) sur le groupe qu'il forme avec ses pairs, égaux, différents, tous engagés dans une formation, sous le guidage du professeur. Tous sont considérés aussi dans leur dimension d'acteurs sociaux capables de mener à bien une ou des activités dans un contexte ouvert à plusieurs langues. L'approche dite communicative doit donc être complétée d'un point de vue sur l'action, les activités, dans des situations diverses comportant des enjeux, et impliquant des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être inscrits dans la durée de la vie personnelle et sociale.

On parle alors de compétences, « ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, p. 15) dans des situations diversifiées. Parmi ces compétences, les unes sont générales (on note l'introduction du savoir-apprendre dans ces compétences) et les autres sont plus précisément communicatives et langagières (CECR pp. 15-16). C'est une définition a minima pour une notion volontairement évolutive : elle laisse liberté aux utilisateurs que sont les professeurs d'englober aussi les potentialités de chacun, et d'apprécier le développement de ces compétences et leur réalisation dans des situations vécues, que ce soit individuellement ou en coopération à plusieurs.

Ainsi les apprenants, mais aussi les professeurs, se voient-ils dotés d'une nouvelle dimension, et reconnus dans la riche spécificité de leurs activités professionnelles, cela tout au long de leur vie sociale et professionnelle. Enseignants et apprenants sont vus désormais aussi comme acteurs sociaux ; et la vie sociale et professionnelle est désormais appréhendée comme un continuum, alors qu'auparavant la distinction se faisait entre période de vie scolaire (et universitaire) / période de vie professionnelle / fin de vie professionnelle. On ajoutera que la vie sociale a commencé avant l'insertion professionnelle et continue après. C'est pourquoi le CECR parle d'usagers des langues, et pas seulement de locuteurs – on parle mais aussi on réalise – ou d'apprenant – on apprend, mais aussi on est engagé dans des activités (p. 40).

## **2. La reconnaissance du rôle majeur des professeurs de langue : un renversement de perspective, la fin de l'applicationnisme**

Cette reconnaissance est d'abord la prise en compte des pratiques de classe : celles-ci ne sont plus vues comme des applications de méthodes et méthodologies déclinées en programmes et instructions officielles dans les systèmes éducatifs, mais comme un ensemble d'activités d'apprentissage et d'enseignement qui ont leurs raisons d'être en elles-mêmes et dans les situations où sont engagés apprenants et professeur(s). Ainsi, adopter le CECR ne signifie pas perdre sa liberté pédagogique, mais au contraire valoriser son métier, ses compétences professionnelles et pouvoir mieux contextualiser son enseignement. Comme son nom, l'indique le cadre veut être un texte de référence, et pas du tout un ouvrage prescriptif.

Il s'agit donc, avec le CECR, d'une consécration des pratiques dans toute leur diversité, née de la liberté pédagogique des professeurs et de leur capacité d'appréciation des besoins des apprenants. Parmi les pratiques de classe, il y en a de bonnes et de moins bonnes, non pas essentiellement, mais en fonction de l'époque, du lieu, des publics, des habitudes culturelles héritées et des situations.

Cette orientation est particulièrement évidente dans le CECR au chapitre 4 (p. 40), qui invite les professeurs à s'appuyer sur leur expérience, leurs pratiques, pour effectuer des choix d'organisation et de mise en œuvre de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Les professeurs sont amenés à se poser des questions humaines et professionnelles de façon plus systématique et moins solitaire :

- sur les domaines et situations d'utilisation de la langue par les apprenants auxquels ils enseignent,
  - sur les relations humaines dans le groupe (quels sont risques de malentendus ? quelles attitudes adopter, valoriser, tolérer, expliquer ?),
  - sur les tâches à proposer,
  - sur les thèmes à développer en classe,
  - sur les cultures-source et cultures-cibles des apprenants,
  - sur les compétences à développer et les moyens de le faire,
- ... en fonction des besoins présents et futurs proches des apprenants-usagers.

La notion de besoin a été popularisée dès lors que la didactique des langues s'est centrée sur l'apprenant (voir par exemple les travaux du Conseil de l'Europe dans les années 1970 et 1980), mais on a dû constater sa complexité : il ne fallait pas confondre demande exprimée ou implicite et besoins ; il y a avait les besoins objectifs, subjectifs... la notion apparaissait donc trop vaste et sans limites. Le CECR la restreint en se focalisant sur les usages de la langue potentiellement visés, dans telles et telles situations, avec telles et telles relations dans tels et tels domaines. Ce qui est d'ordre subjectif est pris en compte et cadré comme « contexte mental », pour partie individuel et pour partie collectif : « état d'esprit, besoins, désirs, motivations et intérêts intentions, attentes, pensées, réflexion, conditions et contraintes » ; il trouve sa limite de fait dans la situation et le contexte situationnel, en référence aux actions à mener avec et à travers les activités langagières. (CECR p. 44)

Dans les premières pages du CECR, il est fait mention de « situations de la vie quotidienne » (p. 10), dans un autre pays ou dans le sien propre, et il est précisé (p. 15) que « le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres) propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication ». En partant des besoins de l'apprenant pour aller vers un niveau plus général, on s'aperçoit de l'importance que le CECR accorde à une notion adaptative de « contexte ». Le CECR distingue ainsi la dimension des représentations vécues individuellement, c'est « le contexte mental des utilisateurs/apprenants » (ch. 4.1.4, p. 44) de celle plus générale et sociale sans pour autant séparer ces dimensions.

« Contexte » apparaît aussi comme très lié à « situation », ce qui permet de parler parfois de « contexte situationnel ». On trouvera dans le CECR une énumération de variables utiles pour comprendre et décrire une situation : lieu et moment, institutions et organismes à prendre en compte, acteurs avec leurs rôles sociaux, objets, événements, opérations effectuées et textes rencontrés (CECR p. 41, point 4.1.2). Cet ensemble de définitions est assez souple, évidemment pour permettre une appropriation par chacun des utilisateurs et en particuliers les professeurs, quels que soient leur formation antérieure et leurs références culturelles. Cela permet un passage souple du communicatif à l'actionnel et n'exclut aucunement les cheminements personnels, dans la droite ligne de l'appropriation du CECR par ses utilisateurs.

On voit ainsi que, loin d'être livré à l'éclectisme des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage, le professeur se trouve engagé dans une démarche de retour sur soi et ses pratiques : ce qu'il a appris, ce qu'il fait depuis longtemps, ce qu'il a essayé, ce qu'il a changé, ce qui « marche » bien et moins bien, ou mal. Cette démarche réflexive constitue l'accompagnement de l'exercice du métier, elle peut être partagée avec les autres professeurs qui à leur tour partagent la même démarche. Certes, elle conduit à engager aussi de soi et de sa vie personnelle : c'est l'intérêt du métier de professeur, non routinier, mais aussi sa difficulté, notamment quand le vécu professionnel déborde trop et trop souvent sur le vécu privé. Alors le dernier volet, mais non le moindre de cette démarche réflexive devrait être, pour le professeur, l'apprentissage continué de l'équilibre, émotionnel, intellectuel et affectif. C'est un apprentissage qui ouvre sur la créativité et restaure le professeur à son rang d'intellectuel et aussi d'artisan ; tout en l'engageant sur la voie de l'accompagnement d'autrui apprenant (et aussi d'apprentissage car on peut être professeur en une langue et apprenant en une autre) et d'un connais-toi toi-même socratique renouvelé. On saisit ainsi l'intérêt de regarder autrement les pratiques de classe pour les faire évoluer s'il le faut. Ajoutons que la démarche préconisée est directement reliée avec celle de « biographie langagière » et de portfolio, tant du côté des enseignants que de celui des apprenants

### **3. Activités d'apprentissage et d'enseignement : une terminologie porteuse de libertés et d'adaptations aux pratiques**

Une telle vision de la profession enseignante est très valorisante d'un côté, mais elle demande engagement et disponibilité au changement. Or, l'enseignant s'interrogera sur les raisons de ce changement et sur les manières de le mettre en œuvre.

Pourquoi changer ? Évidemment parce que le monde change ; et qu'une formation d'enseignant doit se renouveler, et que cela ne peut se faire uniquement de façon individuelle (il manque le répondant et le dialogue nécessaire au recul), de façon infra-nationale et/ou institutionnelle (il manque la largeur de vues et la rencontre des cultures, éducatives, linguistiques, institutionnelles). Le métier de professeur n'est pas (ou plus) un métier solitaire, dans lequel on vit et travaille replié sur soi ; c'est un métier de partage, non seulement avec les apprenants, mais aussi avec les pairs, proches ou lointains.

Comment changer ? D'abord en regardant ses pratiques, en les décrivant, en les analysant ; puis en regardant les pratiques des autres, de la fiche pédagogique publiée sur les revues et sites dédiés, jusqu'aux observations mutuelles et aux séquences d'enseignement à deux professeurs, à deux classes, pour ne mentionner que les voies les plus répandues de renouvellement de son enseignement et de remotivation des apprenants. Et le CECR « n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » ( p. 110). A ce sujet il est intéressant de considérer le cas de la pédagogie de projet, présente depuis longtemps dans l'univers enseignant et apprenant et qui a représenté un renouvellement durablement fécond. Ce type de pédagogie peut aller des simulations globales, désormais bien connues, à des projets reliant la classe au monde extérieur : un projet de correspondance par exemple ou un projet d'écriture de journal de classe qui peut ouvrir sur une publication web ou papier ... Cela existe depuis longtemps – certes, et voir ces pratiques reprises doit être vu comme un vrai succès pour tous les professeurs qui se sont engagés et continuent de s'investir dans des projets. La prise en compte des aspects sociaux du projet dans l'apprentissage et l'enseignement eux-mêmes est, elle, plus particulièrement mise en évidence : l'approche actionnelle peut se déployer en communication (pré-)professionnelle ou utilisations ludiques, esthétiques ou poétiques de langue à travers des micro-tâches ou des tâches plus complexes (CECR pp. 46-47).

La notion de tâche qui s'avère centrale pour le CECR au point qu'un chapitre entier , le septième, lui est dédié (ch. 7, pp. 121-127) est, elle aussi, soûplement présentée, puisque « les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » (CECR p. 121). Un peu plus précisément, il s'agit de « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but que l'on s'est fixé » (CECR p. 16). Cependant, la tâche semble être plus précise et davantage référée au vécu concret que l'activité, terme plus général (CECR pp. 48-51). On remarquera que les aspects anthropologiques et culturels de la tâche ou de l'activité – et notamment son rapport au langagier, au groupe – sont laissés de côté : chaque utilisateur s'appropriera le Cadre en apportant ses savoirs, son vécu expérientiel pour préciser ce que peuvent être les tâches et comment bien les conduire dans le contexte où lui et sa classe sont engagés. « L'exécution d'une tâche suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (CECR p. 121, voir aussi le Ch. III de ce guide où la notion de tâche est abordée plus en détail).

Ainsi, pour les professeurs comme pour les apprenants, l'assise du CECR est surtout une synthèse de pratiques d'enseignement et d'apprentissage utiles, synthèse orientée vers des



pratiques plurilingues et l'acquisition d'une compétence plurilingue reliant les langues entre elles au lieu de les séparer par des cloisons étanches. Il en résulte des évolutions (déjà largement entamées ici et là) tant pour la formation initiale et continue des professeurs, que pour la formation des apprenants, qu'ils soient scolaires ou post-scolaires : la langue enseignée ou apprise n'est plus déclinée en langue-littérature-civilisation, mais l'ensemble du répertoire langagier pour l'apprenant comme pour l'enseignant se répartit sur quatre secteurs ou domaines majeurs, éducationnel, public, professionnel et personnel (CECR, p. 18).

Ces « secteurs » ou « domaines majeurs » sont présentés par le CECR dans une liste qui doit se considérer comme non limitative, « car le nombre des domaines possibles est indéterminé ; [...] nombre de situations relèvent de plusieurs domaines [et], par ailleurs, le domaine personnel personnalise et individualise les actes relevant d'autres domaines » (p. 41. Sur la notion de domaine, cf. aussi Ch. I de ce guide).

Encore une fois, liberté est laissée au professeur mais aussi à l'apprenant ; la situation est évidemment plus subtile quand les apprenants et le professeur sont issus de cultures, de langues, de pays très différents. C'est alors que peuvent intervenir dans l'apprentissage et l'enseignement les activités de médiation, en plus de celles d'interaction, comme on le verra au point suivant.

#### **4. Développer et s'approprier des compétences langagières**

Les apprentissages langagiers sont vus comme le résultat d'un engagement de l'apprenant, en relation avec ses pairs et avec le professeur, et non plus (ou plus seulement) comme une imitation, une mémorisation de phrases, de listes, de dialogues... On reconnaît ici l'influence de la psychologie socio-constructiviste : l'apprentissage-appropriation ne se réalise pas seulement de façon individuelle, même si l'appel à la mémorisation et aux exercices individuels n'est pas exclu ; les relations hiérarchiques maître-élèves s'allègent pour laisser advenir des possibilités d'échanges et de réalisations communes.

Le professeur reste cependant personne-ressource, il conduit l'enseignement dans la perspective des apprentissages ; il évalue de façon formative tout au long de l'apprentissage, notamment en amenant les apprenants vers l'auto-évaluation, par exemple avec l'aide du PEL, et il peut évaluer aussi les performances de chacun périodiquement.

Le but de l'apprentissage est de développer des compétences déjà là en d'autres langues (langue 1, 2, 3...) et aussi de s'approprier de nouvelles compétences (voir chap. IV de ce guide). Ces compétences, capacités et réalisations que l'on observe dans des situations concrètes, renvoient à des façons d'être, de faire, de dire qui sont diverses, c'est pourquoi leur mise en œuvre précise est laissée à l'appréciation du professeur. Dans la communication orale, les gestes, les mimiques, les postures, mais aussi le volume de la voix, les onomatopées peuvent avoir un sens varié selon les lieux, les cultures, les âges... Il revient donc à l'enseignant d'envisager cela et d'expliquer aux apprenants ce qu'ils ont à savoir pour bien faire, être, dire (CECR pp. 72-73).

Les apprentissages se réalisent ainsi à travers des activités de production, de réception, d'interaction, ou de médiation. Production et réception à l'écrit et à l'oral sont les quatre activités communicatives langagières les plus connues ; il faut y ajouter l'interaction, ce qui correspond aux réalités sociales : l'oral en interaction (conversation, débat, exposé...) et l'écrit (lettres, courriels, formulaires...). Quant à la médiation, elle est aussi une activité de la vie sociale dans et hors de son pays qui était jusque là peu ou pas du tout présente dans la classe. Il s'agit de « jouer le rôle d'intermédiaire entre des locuteurs incapables de se

comprendre en direct » : à l'écrit, résumé, reformulation, à l'oral, explications, interprétations à des personnes de langues différentes. Il s'agit parfois aussi de « se débrouiller avec des ressources limitées » (CECR, pp. 71 et 72). Des exemples d'activités de communication langagière peuvent être, à l'oral, non seulement écouter (percevoir, comprendre), dans des situations variées, mais aussi produire (dire) un exposé en continu, une parole spontanée en interaction, échanger sur un texte ; et à l'écrit, concevoir et réaliser un rapport, un essai, un texte créatif... Ces activités, pour lesquelles des échelles de description se déclinent en tâches plus précises dans la classe. (CECR, pp.48-80. Voir aussi Ch. I et IV de ce guide).

« Se débrouiller avec des ressources limitées » suppose d'accepter et même d'autoriser les compétences partielles, c'est-à-dire « une maîtrise imparfaite à un moment donné », qui peut être perfectionnée et qui fait partie d'une compétence plurilingue. (CECR pp. 105-106, voir Ch. I de ce guide). Cela suppose aussi, pour l'enseignant, la facilitation et, pour l'apprenant, l'appropriation d'un certain nombre de stratégies en fonction du but visé, puisque « se débrouiller... », c'est déjà la mise en œuvre de stratégies de repérage de la situation, d'appréciation, d'adaptation, de coopération, de contrôle de l'intercompréhension, etc.

Une stratégie s'appuie sur la définition opératoire des étapes à franchir pour réussir une tâche. Comme nous l'avons vu au chapitre I de ce guide, le CECR opte pour une définition d'ensemble et insiste sur l'idée que les stratégies permettent d'exécuter une tâche avec succès, de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. Un professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage saura repérer, bien sûr, que « le plus économique » peut varier selon les personnes, les groupes, les situations, voire les cultures.

Parmi les stratégies de réception et de production, certaines peuvent être communes à plusieurs activités : non seulement celles qui assurent la mise en œuvre de la tâche précise à mener, mais aussi, le cas échéant, celles qui viendraient pallier des manques en recherchant des voies transverses (stratégies d'évitement, de reformulation, de questionnement...). D'autres stratégies sont spécifiques. Ainsi, les stratégies de l'oral en interaction comprennent aussi la co-régulation du processus de conversation dans son développement, dont l'écoute. Notons que les stratégies dans les activités de réception orale ne sont pas seulement l'écoute et la compréhension du message, mais aussi la compréhension et l'appréciation de la situation, de ses déterminants, et même la perception de ses implicites. Dans le chapitre 4 du CECR, les échelles de mesure, de A1 à C2, s'efforcent d'étalonner des niveaux, en production, réception, interaction, médiation (voir le CECR, pp. 49-71 et les chapitres I et IV de ce guide).

Parmi les activités de communication langagière, l'écrit a évidemment sa place, comme l'oral, en production comme en réception, en interaction et en médiation.

Voilà quelques exemples...

- Production à l'écrit : formulaires, articles, rapports, notes, textes libres, lettres...
- Réception à l'écrit : lecture pour s'orienter, s'informer, suivre des instructions, apprendre, se distraire...
- Interaction à l'écrit : correspondance, forums en ligne, négociations...
- Médiation à l'écrit : traductions, résumés, reformulations...

Ces diverses activités sont distinguées pour les besoins de la description mais dans la vie comme dans la classe, elles constituent un continuum et parfois se recouvrent.

Comme nous nous situons justement dans le continuum de la classe et de la vie sociale (la classe étant un moment et un lieu de la vie sociale), l'oral et l'écrit sont liés. Il s'ensuit que les notions de texte, de genre et de type de textes s'élargissent et s'assouplissent. En outre, ils se voient mis en relation avec les supports actuels variés que sont la voix en direct, le téléphone, la radio, la télévision, les supports audio, l'imprimé, le manuscrit, etc. (CECR p. 76).

Qu'est-ce qu'un texte ? La définition est très large et peut donner lieu à beaucoup de critiques, justifiées et injustifiées car si c'est bien une définition, ce n'est pas une définition scientifique, mais opératoire, c'est-à-dire conçue dans la perspective de l'action des apprenants : est dit texte « toute séquence discursive orale et/ou écrite »... « que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent » (CECR p. 15 et p. 75).

Une autre question est celle des genres et des types de textes, c'est une question foisonnante où, là encore les choix effectués sont faits dans un but d'actions à mener. Ces actions sont des bricolages inventifs et adaptatifs selon la liberté de l'énonciateur et son appréciation de la situation, ce qui justifie, à son tour, les choix effectués, et parfois même, les recoupements. Ainsi, un livre peut être à la fois un support et un type de texte écrit ; voire un texte oralisé (cas des livres sur CD ou accessibles par l'internet). De même, entre genres et types de textes, il règne un flou qu'autorise seulement la conscience du continuum des activités langagières dans lesquelles sont engagés les apprenants, êtres sociaux : par exemple, un manuel scolaire peut à la fois relever du genre prescriptif et être un type de texte spécifique. Dans ces cas, il serait vain et erroné de chercher dans le CECR des prises de position théoriques sur ce que c'est qu'un texte, un genre, un type de texte ; cette activité est laissée aux chercheurs et enseignants dans le cadre de leurs missions (CECR pp. 75-77).

Ainsi, vivre (avec) les langues est-il le nouvel horizon de leur apprentissage et de leur enseignement. C'est aussi la source d'un renouvellement et une chance à saisir pour les professeurs. Bien évidemment, cela suppose une formation professionnelle initiale et continue qui soit personnalisée.

### **III. Devenir plus compétent**

Acquérir une attitude réflexive permet de valoriser les apprentissages formels et informels, les progrès dans une langue donnée, les passages d'une langue à l'autre ainsi que l'appropriation de stratégies efficaces.

Pour le CECR on devient toujours plus compétent, surtout l'on ne part jamais d'une « tabula rasa ».

Analysons donc dans le détail ce que le CECR entend par « compétences ».

La compétence à communiquer se compose de plusieurs compétences que l'utilisateur acquiert tout au long de sa vie. Le CECR souligne le fait que l'apprenant en situation d'apprentissage (scolaire) dispose déjà de certaines compétences qui font partie de son bagage culturel, de son encyclopédie, et qui peuvent être aussi bien des compétences qui ne sont pas forcément liées à la langue que des compétences linguistiques. Cet aspect souligne l'importance de la valorisation des acquis et de la construction progressive des apprentissages, dont le but est celui justement de « devenir plus compétent ».

Tableau 1. **Organization schématique des compétences selon le CEFR**

<b>compétences générales</b>	<b>compétences communicatives langagières</b>
------------------------------	---

savoir	aptitudes et savoir-faire	savoir-être	savoir apprendre	compétences linguistiques	compétences sociolinguistiques	compétences pragmatiques
- culture générale - savoir socioculturel - conscience interculturelle	aptitudes : - pratiques - interculturelles		- conscience langue/communication - conscience phonétique - aptitude à l'étude - aptitudes heuristiques	compétences - lexicale - grammaticale - sémantique - phonologique - orthographique - orthoépique	- relations sociales - politesse - sagesse populaire - registres dialecte et accent	compétences : - discursive - fonctionnelle

## 1. Les compétences générales dans une optique interculturelle

L'apprenant dispose donc déjà de *compétences générales*, qu'il accroît à l'école, concernant: le *savoir*, les *aptitudes et savoir-faire*, le *savoir-être* et le *savoir-apprendre*.

Le savoir se compose d'une culture générale, qui concerne la « connaissance du monde » (CECR, p. 82) de la part d'un apprenant, ce qui comprend la connaissance des personnes, des lieux, des données du pays/des pays dans lequel/lesquels on parle la langue cible.

Or, la connaissance d'une société et d'une culture ne peut pas se réaliser sans le développement d'un *savoir socioculturel* et d'une *prise de conscience interculturelle*.

Le premier se caractérise par la connaissance « des traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée » (CECR, p. 82), c'est-à-dire la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre, les comportements rituels.

Parmi ces traits caractéristiques on trouve des connaissances que l'on pourrait considérer plus « traditionnelles », telles les institutions, l'histoire, la politique, mais aussi des aspects qui sont souvent négligés, notamment concernant le savoir-vivre. Si l'on rend visite à quelqu'un à l'étranger, la ponctualité, les cadeaux que l'on apporte, la durée de la visite, la façon de prendre congé sont des aspects tout à fait importants à connaître pour établir des relations interpersonnelles correctes. Pensons aussi aux conventions et aux tabous de la conversation ou du comportement, ou aux comportements rituels qui vont de la pratique religieuse, aux rites, ou encore aux fêtes et aux célébrations. On peut y ajouter le rôle joué par le non verbal et les comportements liés au langage du corps.

La connaissance des traits interculturels caractérisant la culture de la langue cible et la capacité de mettre en relation son propre monde et celui d'autrui comporte une *prise de conscience interculturelle* qui est fondamentale pour le développement d'une citoyenneté européenne. Cette prise de conscience interculturelle comporte aussi la capacité de relativiser sa propre culture et la disponibilité à s'approcher, les yeux et l'esprit ouverts, de la culture d'autrui.

Le CECR souligne le fait que les connaissances concernant le savoir socioculturel ne font pas souvent partie du savoir intérieur de l'apprenant ou, si elles existent, elles sont influencées par des stéréotypes. L'apprentissage scolaire joue donc un rôle très important pour le développement d'un savoir interculturel approprié.

Les aptitudes et les savoir-faire comprennent aussi des « aptitudes et des savoir-faire interculturels », tels la « sensibilisation à la notion de culture » (CECR, p. 84) et la capacité de choisir les stratégies les plus efficaces dans une situation donnée. Ces aptitudes et savoir-faire interculturels mettent en jeu la capacité de l'apprenant d'entrer en contact et d'interagir avec la culture étrangère, en surmontant les relations stéréotypées et d'éventuels conflits. Les malentendus peuvent en fait être aussi bien linguistiques qu'interethniques, et concerner, par exemple, l'emploi des formules de politesse et des registres de la langue. Si l'erreur ou la faute de type linguistique peuvent être facilement résolus, les malentendus interculturels entraînent souvent des attitudes négatives envers l'autre, qui sont bien plus difficiles à surmonter.

L'apprenant ne doit donc pas seulement disposer des savoirs appropriés, mais aussi des savoir-faire nécessaires pour gérer efficacement des situations interculturelles dans le monde *réel*, ce qui n'est pas toujours le cas en situation d'enseignement/apprentissage, où l'on s'occupe – et l'on s'inquiète – souvent davantage des acquis linguistiques que du niveau des compétences interculturelles des élèves.

Chaque apprenant a ensuite sa personnalité caractérisée par des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, des styles cognitifs, des traits de la personnalité. Un apprenant silencieux, timide et retenu aura une façon différente de se rapporter aux autres par rapport à un apprenant bavard, entreprenant et spontané. Le développement de la personnalité de chacun joue donc un rôle important : c'est le savoir-être, lié au savoir-apprendre qui comporte la construction d'une « personnalité interculturelle », dans le respect des traits individuels (CECR, p. 85).

« Savoir-apprendre » signifie disposer des moyens utiles pour observer les expériences, les vivre et les intégrer dans sa propre connaissance du monde et, si nécessaire, la modifier.

Le savoir-apprendre est caractérisé par deux aspects : d'un côté la *conscience de la langue et de la communication* et la *conscience et aptitudes phonétiques*, de l'autre les *aptitudes à l'étude* et les *aptitudes (à la découverte) heuristiques* (CECR, p. 85).

La capacité d'être conscient de l'importance de la langue comme outil de communication implique le fait de considérer les expériences faites dans la langue cible comme un enrichissement. La motivation à l'apprentissage en sera par conséquent accrue. De la même façon, les aptitudes phonétiques aideront l'utilisateur à maîtriser son processus d'apprentissage de la langue. Les aptitudes à l'étude soulignent l'importance de viser un apprentissage autonome et autodirigé à travers la capacité de l'apprenant d'organiser et d'utiliser le matériel disponible. Quant aux aptitudes heuristiques, elles concernent, entre autre, la capacité de l'utilisateur de profiter des expériences nouvelles et d'agir son propre apprentissage (inter)culturel.

## **2. Les compétences communicatives langagières en perspective actionnelle**

Pour que la communication se réalise, il est nécessaire que les compétences générales, telles qu'on vient de les esquisser, trouvent une voie d'expression. La communication doit donc se concrétiser à travers des *compétences communicatives langagières* qui se divisent en *compétences linguistiques*, *sociolinguistiques* et *pragmatiques* (CECR, p. 86).

Les compétences linguistiques concernent à leur tour les compétences « lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique » (CECR, p. 87).

La compétence lexicale se croise avec la compétence sociolinguistique. Si la connaissance d'expressions toutes faites comme « Bonjour ! Comment ça va ? » (CECR, p. 87) concerne la

connaissance et la capacité d'utiliser des éléments lexicaux, les « indicateurs de fonctions langagières », tels les salutations et les formes d'adresse, sont en fait aussi des « marqueurs des relations sociales » (CECR, p. 93). Leur emploi est donc lié aux différentes langues et cultures et à de multiples facteurs, tels le statut des interlocuteurs, la proximité de relation, les registres du discours.

La communication montre le rôle primordial de la dimension sociolinguistique par rapport à la dimension linguistique pure.

Le fait de connaître les relations existant entre la connaissance de la langue comme système et sa mise en situation peut emmener l'apprenant à cette prise de conscience interculturelle qui, comme on l'a vu auparavant, est fondamentale à l'intérieur des compétences générales. L'emploi d'une locution telle « Messieurs, la Cour ! » et l'usage de « On y va ? » (CECR, p. 94) comporte aussi bien la connaissance lexicale que la connaissance des variétés de langues, des différents contextes, du rôle des locuteurs, etc.

Au niveau des compétences linguistiques, la compétence grammaticale permet de « comprendre et d'exprimer du sens en produisant des phrases bien formées » (CECR, p. 89). Ces phrases, loin d'être simplement mémorisées et reproduites telles quelles par l'apprenant, doivent lui permettre de s'exprimer de façon de plus en plus autonome.

Le degré de correction grammaticale d'un apprenant augmente donc au fur et à mesure que la capacité de contrôler et de maîtriser sa production augmente. Si au niveau A2, par exemple, l'apprenant commet encore des erreurs élémentaires, au niveau B2 les erreurs ne sont plus systématiques et on remarque des « bévues occasionnelles » ainsi que de petites fautes syntaxiques (CECR, p. 90).

La compétence sémantique se lie à la compétence lexicale dans l'étude des relations entre mot et contexte et des relations inter-lexicales.

Le lexique comprend aussi bien des mots isolés – qui peuvent être parfois polysémiques – que des expressions toutes faites et des locutions figées. Cette division proposée par le CECR prévoit un apprentissage lexical et grammatical en situation, à partir de groupes de mots, d'expressions et collocations figées, tels « faire avec », ou « faire un discours » (CECR, p. 88). L'étendue et la maîtrise du vocabulaire sont mesurées à travers des échelles, qui soulignent l'importance de disposer d'une (bonne) gamme de vocabulaire pour s'exprimer sur des sujets quotidiens (niveau A1>B1) et/ou sur des aspects plus généraux (B2>C2) et relatifs au(x) domaine(s) d'intérêt et de spécialisation de l'usager.

Au niveau de la correction sociolinguistique, le mot *conscience* est fréquent : l'usager en plus d'être conscient des règles de politesse et des différences entre les coutumes, les valeurs et les croyances de sa communauté et de celles de la communauté cible, bien plus que cela, doit agir son propre acte de communication. Il recherche les indices qui concernent les principales différences entre les deux communautés (B1) et il est à même de choisir le type de registre et de s'exprimer de façon adéquate (B2).

La compétence pragmatique se compose à son tour d'une « compétence discursive », d'une « compétence fonctionnelle » et d'une « compétence de conception schématique » (CECR, p. 96).

La première comprend, entre autre, la capacité de gérer le discours en respectant la cohérence et la cohésion, l'organisation logique, le style et le registre. L'emploi cohérent du registre du discours relève donc aussi bien d'une compétence linguistique (connaissance de la locution

appropriée), que de la compétence sociolinguistique (capacité de l'apprenant de s'adresser de façon correcte à son interlocuteur, en respectant son rôle social), que de la compétence pragmatique.

Quant à la « compétence fonctionnelle », elle prend en charge la complexité de la communication en termes de macro-fonctions et micro-fonctions. Parmi les premières, on trouve des catégories telles la description, la démonstration, l'argumentation ; parmi les deuxièmes, donner et demander des informations ou remédier à la communication. L'accent est mis sur l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit. Il est évident que aussi bien la capacité d'« exprimer et de découvrir des attitudes » que celle d'« établir des relations sociales » (CECR, p. 98) – qui sont des micro-fonctions faisant partie de la compétence fonctionnelle – sont étroitement liées à la compétence sociolinguistique.

La « compétence de conception schématique » se réfère aux messages, qui sont « segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels » (CECR, p. 96). La capacité de l'apprenant à utiliser de façon consciente ces schémas et les suites d'actions – telles question>réponses ou offre>acceptation – lui permettent de participer à des interactions complexes, visant un but précis.

La dimension plus technique, la dimension sociale et celle organisationnelle de la langue interviennent donc toutes en même temps dans l'acte communicatif.

La compétence à communiquer langagièrement en résulte par conséquent complexe et articulée, comme une toile dont les fils, les compétences générales et les compétences communicatives langagières, se croisent de façon interdépendante pour faire ressortir le dessin final.

### **3. La tâche: un enjeu pour la communication**

Les compétences acquises par l'apprenant sont utilisées pour « mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (CECR, p. 121). Comme nous l'avons dit, cet ensemble d'actions qui fait partie de la vie quotidienne dans tous ses domaines – personnel, public, éducationnel et professionnel – est appelé *tâche* (cf. supra, ch. II, 3, p. 13).

Les tâches peuvent être langagières, comme la participation à une discussion et la rédaction d'un message électronique – ou non, comme la peinture et le bricolage.

En plus des tâches langagières il y en a d'autres qui font aussi appel à des aptitudes différenciées ; c'est le cas d'un assemblage à la suite de la lecture et de la compréhension d'un mode d'emploi.

La communication prévoit en outre que le participant à la tâche se produise en une ou plusieurs activités langagières – en réception, production, interaction et médiation – ; c'est ce qui arrive, dans le domaine personnel, à l'occasion de la lecture d'un formulaire (réception écrite) suivie par des échanges sur le sujet avec des collègues (interaction orale).

Les tâches peuvent être divisées en trois catégories : d'abord les *tâches de pré-communication pédagogique*, qui sont formées par des exercices hors contexte visant l'apprentissage des formes. On trouve ensuite les *tâches pédagogiques communicatives*, pendant lesquelles les apprenants acceptent de simuler les occasions communicatives, même si elles sont assez éloignées de la vie réelle. Il y a enfin les *tâches proches de la vie réelle*, définies également

*tâches cibles* ou *de répétition*, qui sont nées sur la base des besoins des usagers hors de la classe (CECR, p. 121) .

Les Nouvelles Technologies Éducatives, et Internet en particulier, permettent aux apprenants d'expérimenter des tâches liées à la vie réelle, telles la réservation du billet d'un musée ou d'une chambre d'hôtel.

La tâche étant, selon les cas, simple ou complexe, elle demande une phase de préparation différenciée de la part de l'enseignant. Si dans le premier cas la préparation sera plus facile, dans le deuxième on peut prévoir l'activation de tâches intermédiaires. Quand on passe de la phase de préparation de la tâche à sa réalisation en contexte d'apprentissage, l'on doit d'abord considérer les compétences concernées.

L'exécution d'une tâche met en jeu aussi bien des compétences générales que des compétences communicatives langagières avec leurs différentes composantes. Les facteurs cognitifs et affectifs y jouent un rôle très important.

La définition de tâche donnée par le CECR souligne aussi l'importance de réaliser un produit déterminé. Si dans la situation d'apprentissage (scolaire) la tâche prévoit la réalisation d'un itinéraire de voyages, le produit particulier pourrait être un dépliant ou une brochure touristique, ou encore un power-point réalisé par les apprenants.

Ce qui est intéressant et important pour la communication en classe de langue est toutefois, outre le résultat concret, le processus qui permet de parvenir à ce résultat : l'organisation du parcours en étapes, les stratégies et les compétences utilisées par les apprenants, les formes sociales, le matériel et les supports.

Il faut considérer que le degré de familiarité de la tâche, soutenu par l'activation au préalable des compétences de l'apprenant, peut influencer le succès de l'exécution même.

La confiance en soi, l'implication et la motivation, l'état général de l'apprenant et l'attitude personnelle à l'égard de la tâche sont autant de facteurs affectifs qui interviennent dans la réalisation. La difficulté d'une tâche est donc étroitement liée aux compétences et aux caractéristiques personnelles d'un apprenant. L'enseignant devra par conséquent prendre en charge ces éléments ainsi que le niveau de difficulté de la tâche proposée, qui pourra être augmenté ou diminué.

Le succès de la réalisation de la tâche dépendra aussi des stratégies générales et communicatives connues et utilisées par l'apprenant.

#### **4. Conditions et contraintes au niveau de la réalisation de la tâche: un défi pour l'acte communicatif ?**

Si l'on considère les conditions et les contraintes que l'on rencontre au moment de la réalisation de la tâche par rapport aux activités langagières d'*interaction et de production*, on peut identifier les éléments suivants : l'aide extérieure, le temps, le(s) but(s), la prévisibilité, les conditions matérielles et les participants. Il est en fait important de disposer d'une information adéquate, en ce qui concerne d'abord les participants et le contenu de la tâche.

Les aspects visuels peuvent en faciliter l'exécution ainsi que des consignes claires. L'activation des acquis à travers des tâches intermédiaires préparatoires soutenues par l'apport linguistique peut, elle aussi, jouer un rôle dans la préparation de la tâche.



La compétence communicative des apprenants/interlocuteurs et les savoirs dont ils disposent sont autant d'éléments importants pour le succès de la réalisation de la tâche. Il faut donc être conscient de la complexité des facteurs qui interviennent, lors de la proposition d'une tâche aux apprenants. Par conséquent la réalisation de tâches plus communicatives et plus complexes demande une « prise de risque » plus élevée de la part de l'enseignant. C'est le cas de la production d'un texte avec plusieurs personnages par rapport à celui d'un texte avec un seul personnage ou un seul objet à décrire.

La capacité de négociation est un autre élément fondamental à considérer ; la difficulté de la tâche dépend en fait aussi du degré de négociation demandé. Plus les apprenants doivent intervenir, motiver leurs interventions et interagir avec les interlocuteurs, plus le degré de difficulté de la tâche augmente. Cela n'empêche qu'une tâche plus difficile ne soit plus motivante pour les apprenants ; d'un côté ils peuvent être plus impliqués, de l'autre plus stimulés à se mettre en jeu. L'enseignant doit donc être conscient du fait que la difficulté de la tâche dans un contexte de communication est liée aussi bien à des facteurs « mesurables », comme le temps ou les conditions matérielles ou même les compétences, qu'à d'autres plus « subjectifs », comme l'intérêt et le degré de participation des élèves.

En ce qui concerne les conditions et les contraintes de la tâche par rapport aux activités langagières de *réception orale et écrite*, il faut considérer l'aide extérieure, les caractéristiques du texte et les types de réponses attendues. Les activités de compréhension peuvent, elles aussi, être facilitées par une phase préparatoire bien organisée.

Il faut remarquer que la coopération des interlocuteurs est un facteur important aussi bien en ce qui concerne les activités d'interaction et de production que de réception. Cette coopération peut être interprétée d'un côté comme la disponibilité d'un usager envers son interlocuteur : disponibilité à faciliter la communication en parlant plus lentement, en répétant, en clarifiant le contenu de son acte de communication.

D'un autre côté, la coopération se traduit aussi, en salle de classe, dans l'organisation du travail en sous-groupes, où les apprenants peuvent s'aider mutuellement. Le travail coopératif permet en fait d'assurer un degré plus élevé de réussite de la tâche par rapport à l'activité individuelle.

Quant au choix du texte à utiliser pour l'activité de réception orale et écrite, il y a plusieurs facteurs à considérer. Tout d'abord la complexité linguistique qui va au détriment de la compréhension du contenu. Le degré de familiarité de l'apprenant avec le type de texte et son sujet est un autre élément qui peut faciliter la compréhension. Les compétences socioculturelles dont les élèves disposent jouent donc ici un rôle important. Un texte bien structuré, cohésif et cohérent, organisé autour d'un plan clair et sans contradictions internes, facilitera l'activité de compréhension de la part des apprenants. La longueur du texte doit être également considérée ainsi que la densité des informations.

Les conditions matérielles peuvent aussi empêcher ou rendre difficile l'activité de réception, en particulier à l'oral, où sont souvent présents des bruits et des interférences.

Il ne faut enfin pas négliger le rôle joué par la motivation de l'apprenant envers la compréhension d'un texte. S'il répond à ses intérêts, s'il correspond à ses niveaux de compétences, la facilité de la réalisation de la tâche en résulte accrue.

L'enseignant ne doit pas sous-estimer non plus l'importance de proposer aux apprenants des tâches articulées et variées qui comprennent plusieurs phases et concernent plusieurs activités

langagières (réception orale ou écrite, production et interaction orale ou écrite...); cela permet de rendre les tâches plus significatives et intéressantes pour les élèves.

Un facteur de difficulté spécifique à la réception concerne le type de réponse attendue par la tâche, qui peut être non verbale, si l'on demande par exemple aux élèves de cocher une case, ou verbale, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour donner ou formuler une réponse, l'apprenant doit mettre en place toute une série de stratégies concernant la compréhension sélective, par exemple, ou détaillée.

La réflexion de la part des enseignants à propos de la complexité des facteurs qui caractérisent la réalisation de la tâche peut entraîner une connaissance plus approfondie des éléments qui en facilitent l'exécution. Le fait de choisir un texte plus ou moins long, plus ou moins dense, de varier le temps de réponse et/ou le type de réponse peut influencer le degré de succès de la réalisation de la tâche même de la part des apprenants.

La perception individuelle de l'enseignant du degré de difficulté de la tâche proposée peut être considérée au moment de l'évaluation de la tâche même. On peut également demander à l'apprenant d'autoévaluer le résultat de la tâche et la compétence communicative nécessaire pour y parvenir.

## **5. La conscience interculturelle: la compétence déclinée au futur...**

Qu'en est-il de la conscience interculturelle par rapport à la tâche? Le CECR souligne, à l'intérieur des facteurs cognitifs, l'importance d'un savoir socioculturel pertinent, qui comprend la connaissance des règles de savoir-vivre, les références relatives à l'identité nationale, à la langue/culture cible et à la conscience interculturelle. Ces facteurs, unis à l'attitude de l'apprenant, à sa volonté d'agir en intermédiaire culturel « entre sa culture et la culture étrangère » jouent un rôle important dans l'exécution des *tâches interculturelles*.

Ces aspects se lient à la pédagogie du projet, qui prévoit une approche actionnelle et à tous ces projets qui visent l'interculturalité; les échanges scolaires, par exemple, offrent aux apprenants la possibilité de réaliser des tâches cibles, d'entrer en contact avec l'altérité, de jouer le rôle d'intermédiaire, de grandir en développant une personnalité interculturelle.

L'image de l'apprenant/usager qui ressort de la perspective actionnelle et interculturelle est donc celle d'un utilisateur à même de gérer, de façon efficace, les situations de communication dans des contextes aussi bien habituels que nouveaux, le regard sensible et ouvert. C'est, de plus en plus, le portrait de l'utilisateur d'aujourd'hui et de demain, compétent mais conscient de la nécessité de se mettre en jeu dans une dimension interculturelle, disponible aux changements linguistiques et culturels que l'évolution continue des contextes de vie et de travail lui demande.

## **IV. Évaluer**

Loin d'être une étape finale, un jugement porté sur une activité terminée, l'évaluation fait partie intégrale du processus d'acquisition d'une langue.

Les problématiques liées à l'évaluation étant nombreuses et complexes, le CECR fait le choix d'utiliser le terme « évaluation » par rapport à la **mise en œuvre de la compétence** de la langue, par conséquent il restreint son champs à la performance et à son analyse.

Le terme évaluation est en fait globalisant : à travers l'analyse de la performance on obtient des informations et on fait des inférences non seulement sur la compétence d'un apprenant, mais aussi par exemple sur la qualité d'un cours, l'efficacité de l'enseignement, l'adéquation des matériels employés, etc.

Tout test de langue est une forme d'évaluation, mais il n'est pas la seule. Évaluation est un terme large qui englobe celui de contrôle et ce contrôle s'explicite dans des formes différentes dont le test n'est qu'une possibilité.

Toutes les formes utilisées (du test à la liste de contrôle en évaluation continue à l'observation informelle de l'enseignant pour ne citer que des exemples), sans jugement de valeur ni hiérarchisation entre elles, ont pour objectif celui de permettre un recueil de données sur la base desquelles procéder à une évaluation efficace.

Tableau 2. Description synoptique de l'évaluation.

<b><u>Buts de l'évaluation</u></b>	<b><u>Objectifs et attentes du cours ou du programme</u></b>	<b><u>Vue d'ensemble des capacités de l'apprenant</u></b>	<b><u>Méthodes d'évaluation</u></b>
Diagnostique et de Planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum</li> <li>• Ressources</li> <li>• Apprentissage</li> <li>• Occasion de communication</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des besoins (initiale et recursive)</li> <li>• Autoévaluation</li> <li>• Objectifs d'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches communicatives</li> <li>• Enquêtes</li> <li>• Objectifs personnels</li> <li>• Diagnostique de besoins spécifiques</li> </ul>
Niveau atteint et Feedback	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseigné   ∨</li> <li>• Appris ou pratiqué   ∨</li> <li>• Atteint</li> </ul>	<p><b><i>Performance à court terme</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités</li> <li>• Tâches</li> <li>• Epreuves</li> <li>• Observations</li> <li>• Tests</li> </ul>	<p><b><i>Activités pédagogiques</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tâches</li> <li>• Devoirs</li> <li>• Exercices</li> <li>• Observations</li> <li>• Réponses (orales et écrites)</li> <li>• Tests</li> </ul>
Certification formelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standards externes, normatifs</li> <li>• Reconnaissance officielle</li> </ul>	<p><b><i>Performance à long terme</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Epreuves cumulatives et sommatives</li> <li>• Tests</li> <li>• Exigences institutionnelles</li> </ul>	<p><b><i>Outils de réflexion</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Journaux de bord</li> <li>• Epreuves et Documentation</li> <li>• Portfolios</li> <li>• Autoévaluation</li> </ul> <p><b><i>Atteinte du programme</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notes</li> <li>• Examens ou Tests</li> <li>• Passport</li> </ul>

L'évaluation devrait apporter la preuve de ce que l'on souhaite atteindre en termes de :

- compétences
- performances
- résultats
- conséquences

et en même temps reconnaître

- les différences culturelles
- les différences individuelles
- les capacités, ressources et opportunités disponibles

sous des formes qui soient

- valides (le contenu et le but sont spécifiés, et on peut répondre aux attentes sans que des facteurs non pertinents s'interposent et sans qu'il y ait des conséquences négatives involontaires)
- fiables (cohérentes, comparables, équitables, and éthiquement correctes)
- faisables (gérables, compréhensibles, and pertinentes)

## 1. Evaluation : usage et implications

Du schéma ci-dessus il est évident que les enseignants ainsi que les apprenants doivent être conscients, quand ils parlent d'évaluation, du réseau complexe d'implications de ce concept même et de sa pratique dans des contextes différents et pour des buts variés. Commençons par considérer les trois concepts fondamentaux liés à l'évaluation : la **validité**, la **fiabilité** et la **faisabilité**. Une évaluation sera **valide** dans la mesure où ce qui est testé est effectivement ce qui doit faire l'objet d'évaluation et par conséquent les données recueillies lors de la performance permettent d'avoir une image précise de la compétence des candidats. Aujourd'hui la validité est vue souvent dans le sens de validité des décisions, des conclusions et des conséquences. Les données recueillies lors d'une performance ou d'un test permettent de tirer certaines conclusions, de donner des appréciations, de prendre des décisions : il s'agit d'attribuer une note, de décider si on a ou pas la moyenne, si on a atteint un certain niveau du CECR, etc. La validité dépend du fait que l'objet de l'évaluation soit bien ciblé et que des facteurs non pertinents aient le moindre impact possible sur les résultats.

Le concept de validité doit être défini de manière très précise. Il implique celui d'acceptation, de reconnaissance. Une forme de validité, la « validité reconnue » (*face validity* en anglais), est constituée par l'impression subjective - que ce soit de l'enseignant ou de l'apprenant - de la représentativité d'un test par rapport à ce qu'il est effectivement censé évaluer. Cette notion est liée à l'objectivité, à l'idée de standards de qualité. Des points de référence à l'orale et à l'écrit ont par conséquent un rôle considérable. Il est aussi très important de considérer la validité du contenu : si un aspect fait partie du contenu il doit être inclus dans le test et être évalué.

La **fiabilité** se réfère au fait qu'un candidat soit classé de la même manière lors de deux passations de la même épreuve, mais encore plus important est l'exactitude du classement des résultats par rapport à une norme. L'accord entre évaluateurs est lui aussi un aspect de la fiabilité. Qu'il s'agisse d'un classement de type échec/réussite ou niveau (par ex : B1/B1+/B2) la question la plus importante est de voir quels critères ont été choisis et quelles procédures mises en œuvre pour arriver à formuler un certain jugement. Les deux questions fondamentales par rapport à la corrélation de deux tests - et donc à leur fiabilité - sont « qu'est-ce qui est évalué ? » et « comment évalue-t-on la performance ? ».

Le CECR trouve sa raison d'être par rapport à ces deux questions. Il peut donc être utilisé pour spécifier les contenus des épreuves et pour formuler des critères qui permettent de dire si un objectif d'apprentissage est atteint. Par conséquent, il peut servir pour répondre à une troisième question « comment peut-on comparer ? ». En effet, une fois les deux premiers aspects clarifiés, il devient plus facile de comparer des examens et des systèmes de qualification.

Dans le cas de l'évaluation plusieurs facteurs entrent en jeu, non seulement ceux liés aux contextes, aux cultures et aux traditions d'évaluation, mais surtout les choix opérés entre des types d'évaluation différents.

Pour que le choix entre différents types d'évaluation soit fait à bon escient et soit pertinent au but de l'évaluation dans son contexte, le CECR en propose une série de 26 organisés en 13 binômes à la fois opposés et complémentaires.

Le troisième concept clé concernant l'évaluation est la **faisabilité**, c'est-à-dire sa **praticabilité**. Non seulement les examinateurs sont soumis à des contraintes temporelles, mais il est objectivement impossible de manipuler un nombre trop élevé de catégories, d'autant plus si elles sont de nature disparate<sup>1</sup>.

Ces trois concepts sont inextricablement liés, non seulement par le fait qu'ils sont complémentaires, mais aussi parce que des tensions peuvent apparaître entre eux et des décisions que les praticiens seraient obligés de prendre. Les enseignants ont la responsabilité de considérer aussi bien les raisons pédagogiques que les conditions externes afin de prendre des décisions qui pourraient impliquer la nécessité d'appliquer des restrictions là où cela serait nécessaire. Des tensions possibles seraient par exemple celle entre validité et/ou fiabilité d'un côté et faisabilité de l'autre : c'est le cas où l'on rajouterait des examinateurs externes, ce qui peut être utile pour mieux cibler l'objet de l'évaluation et pour augmenter la cohérence, mais qui peut se révéler totalement infaisable dans plein de situations. Néanmoins la responsabilité n'est pas du ressort exclusif de l'enseignant. Les apprenants partagent cette responsabilité s'ils sont appelés à formuler leurs propres critères d'évaluation ou du moins à les discuter. Ce processus de responsabilité partagée contribue considérablement à donner de la confiance aux étudiants comme aux enseignants, sans même mentionner la transparence du processus d'évaluation dans son ensemble.

## 2. De nombreux descripteurs : pour quoi faire ?

Le CECR se donne pour objectif d'être aussi complet que possible tout en ayant conscience que les examinateurs seront forcément sélectifs et qu'ils auront besoin d'aide pour l'être, c'est pourquoi il se doit de fournir des exemples.

La présence dans le CECR d'une quantité considérable de descripteurs permet son utilisation en tant que ressource pour l'évaluation dans le sens qu'ils peuvent aider l'élaboration et la spécification des épreuves d'une évaluation communicative.

Une distinction fondamentale pour toute utilisation efficace du CECR est celle entre descripteurs d'activités communicatives (ch. 4) et descripteurs d'aspects de la compétence (ch. 5). Cette articulation rend possible la différence fondamentale entre évaluation de la performance et évaluation de la compétence.

---

<sup>1</sup> Même si les questions liées à l'évaluation font l'objet d'une présentation détaillée et d'une réflexion assez poussée dans le CECR, ce domaine reste assez complexe surtout par rapport à la nécessité de mettre en relation les certificats et diplômes de langues existants avec le CECR. La question emblématique « comment puis-je savoir que mon Niveau B1 est votre Niveau B1 » garde toute sa force. C'est pour aider les professionnels des différents pays à trouver une réponse à ce type de question qu'un Manuel intitulé *Relier les examens de langues au CECR* a été publié par le Conseil de l'Europe, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_FR.asp). Cet ouvrage constitue un complément indispensable au CECR pour ceux qui souhaitent approfondir la question technique de l'évaluation.

Alors que les descripteurs du premier type favorisent une approche actionnelle dans le sens qu'ils permettent une évaluation plus aisée des tâches de la vie quotidienne, qu'il s'agisse d'évaluation magistrale (de l'enseignant) ou d'auto-évaluation, les descripteurs du deuxième type partent de la performance particulière pour viser plutôt des compétences généralisables. Cette distinction est capitale aussi au vu de l'utilisation possible des deux catégories de descripteurs.

On peut en fait utiliser les **descripteurs d'activités communicatives** pour concevoir et élaborer des épreuves d'évaluation, pour rendre compte des résultats (surtout quand le but est celui de fournir les résultats d'ensemble d'une performance plutôt qu'un profil de compétences) et enfin pour des buts d'auto-évaluation ou d'évaluation magistrale.

La possibilité d'organiser ces descripteurs sous la forme de listes de contrôle ou de grilles permet, en fonction de la nécessité, de se focaliser sur les niveaux, soit en regroupant dans une même liste de contrôle des descripteurs à un niveau donné, soit en sélectionnant sur une grille des catégories définies à des niveaux différents. Par exemple, dans le cas de « peut donner des informations personnelles et en demander », qui relève de l'activité communicative d'interaction orale, des descripteurs pourraient définir la manière d'accomplir cela à des niveaux différents (B1/B1+/B2), ce qui donnerait une appréciation plus synthétique. Ou alors on pourraient avoir sur une même grille les différents niveaux (B1/B1+/B2) se référant à des catégories données (discussion informelle, conversation, échange d'information, etc.), comme cela est explicité par le CECR à travers les échelles du chapitre 4. Ce dernier choix permettrait une appréciation plus détaillée prenant la forme d'un profil.

Pour aller encore plus dans le détail on peut aussi décider de décomposer les descripteurs par un processus d'explicitation de sous-éléments plus spécifiques. Et cela a l'avantage d'être modulable en fonction des performances et d'être cumulable au fur et à mesure que différentes performances sont accomplies.

On peut utiliser les descripteurs d'aspects de compétences particulières dans le cas de l'auto-évaluation ou de l'évaluation de l'enseignant (magistrale), en prenant soin de les formuler de manière non négative et non normative, ou encore comme points de départ pour l'élaboration de critères d'évaluation d'une performance.

Des descripteurs de compétence aident dans ce cas à la transformation d'impressions personnelles et subjectives en jugements motivés, en facilitant la définition d'un cadre de référence partagé par les membres du jury.

De manière opérationnelle, afin de les utiliser comme critères d'évaluation, on peut présenter les descripteurs sous trois formes :

- **échelle de niveaux**, avec souvent une combinaison de différents descripteurs dans un même paragraphe (CECR, ch. 5) ;
- **liste de contrôle** où l'on trouve classés par niveau les descripteurs adaptés à une catégorie ;
- **grilles** où l'on regroupe des échelles parallèles pour un certain nombre de catégories (le tableau 3 du CECR donne un exemple de cela, comme les tableaux 4.3, 4.4, 5.8 du Manuel *Relier les examens au CECR*). Cette dernière forme permet d'esquisser un profil diagnostique.

### 3. La question de la notation

La deuxième typologie de descripteurs, celle qui vise les compétences, est plus utilisée en phase de test écrit ou oral. De ce fait elle est davantage confrontée au **problème de la créditation et de la notation**.

Une fois les niveaux de compétence définis, il reste à détailler le comment, à savoir à quel niveau se situe le résultat du test. Par exemple dans le cas d'un test de performance visant le niveau B1, les résultats des apprenants peuvent être différents entre eux et se situer à des niveaux compris entre B1 et B2 sans que ce dernier niveau soit atteint.

La structure arborescente des niveaux du CECR, tout comme la métaphore de l'échelle qui définit une série croissante de degrés de compétence, permet de mettre en place des systèmes d'affinement comme par exemple des + . Ou encore elle permet d'organiser une échelle autour d'une norme de réussite de l'épreuve et par conséquent de définir un seuil d'admission. Par exemple dans le cas où 3 représenterait le seuil d'admission, 1 correspondrait à un résultat faible et 5 à un résultat excellent. Dans le cas des deux extrêmes on pourrait faire appel à des niveaux proches sur l'échelle utilisée (le schéma de p. 37 du CECR montre un exemple relevant de cette problématique).

La question de la **norme** est particulièrement importante quand il s'agit de mettre en relation des évaluations de langue qui ont lieu dans différents contextes culturels et institutionnels, mais aussi quand on cherche à définir les objectifs des examens. Néanmoins la mise en place d'une approche centrée sur la norme – et l'évaluation qui va avec – n'est pas facile, elle nécessite de temps pour qu'un consensus se mette en place et ceci ne pourra qu'être le fruit de l'analyse d'un échantillon consistant d'épreuves et de l'échange d'opinion fait à l'aide d'échelles de descripteurs adaptées.

#### **4. Des évaluations plurielles**

Le passage de la première typologie de descripteurs (performance) à la deuxième (compétence) implique, comme nous l'avons évoqué, un processus d'abstraction et d'objectivisation, un passage de la description de ce que la performance permet d'observer à ce que cette même performance présuppose au niveau des savoir-faire et en amont des savoirs, pour ne pas mentionner les savoir-être sous-jacents.

Mais, au-delà de cette distinction fondamentale, le CECR liste beaucoup d'autres types d'évaluation, sans par ailleurs se réclamer d'aucune exhaustivité. Cela est explicité par le CECR dans la liste des paramètres (tableau 7, p. 139).

Le choix d'organiser les différents paramètres en les classifiant par binômes disposés sur un tableau à deux colonnes ne constitue nullement un jugement de valeur, il vise plutôt à favoriser la prise de conscience des avantages et des désavantages des différentes typologies tout comme de leur complémentarité.

L'explication détaillée de chaque binôme vise à en expliciter les caractéristiques et à indiquer dans quelle mesure le CECR constitue une ressource pour les différentes typologies. Il est important aussi de souligner que l'organisation de typologies différentes d'évaluation dans deux colonnes ne doit pas être considérée comme une dichotomie, une opposition nette, mais plutôt comme une façon de voir ces mêmes typologies comme les deux bouts d'un continuum.

#### **5. Distinction entre compétence et action**

Le premier binôme (évaluation du savoir/évaluation de la capacité) (CECR, ch. 9.3.1., p. 139) reprend justement la distinction fondamentale que nous avons évoquée en début de chapitre, celle entre compétence et performance.

Si l'évaluation de la capacité peut être considérée comme l'évaluation de la performance – c'est-à-dire de la mise en œuvre de la compétence – (CECR, ch. 9.3.7., p. 141), cette performance ne peut que s'appuyer sur un savoir, sur un niveau, c'est-à-dire sur l'atteinte d'objectifs spécifiques qui sont en relation avec le cours, avec le travail effectué sur une période.

La capacité montre en effet l'application au monde réel d'un savoir, elle correspond à une vue de l'extérieur alors que le savoir correspond à une vue de l'intérieur.

Le CECR souligne comment les différences entre ces deux typologies devraient être infimes dans le cas d'une évaluation communicative qui s'appuie sur des tâches langagières et communicatives fondées sur un programme connu approprié qui donnent à l'apprenant la possibilité de montrer où il est arrivé.

Alors que les échelles d'exemples de descripteurs se réfèrent à l'évaluation de la capacité, un support à l'évaluation du « savoir » est fourni par le chapitre 6 plutôt sous la forme de liste de notions, ce qui par conséquent, peut aider aussi au travail de construction d'un cours.

Cette grande distinction de base est reprise sous une forme différente dans deux autres binômes, celui qui analyse évaluation directe et évaluation indirecte (CECR, ch. 9.3.6., pp. 141-142 ) et celui qui distingue évaluation de la performance et évaluation des connaissances (CECR, ch. 9.3.7., p. 142 ).

La distinction entre évaluation directe et indirecte est généralement fonctionnelle au type d'activité communicative concernée. Il est évident que seulement les activités de production et d'interaction peuvent faire l'objet d'une évaluation directe alors que les activités de réception ne peuvent qu'être évaluées de manière indirecte. L'interaction, tout en ayant une composante de réception, peut faire l'objet d'une évaluation directe grâce au feedback immédiat donné par l'interlocuteur lors de l'échange. Le CECR indique dans l'entretien un exemple de test direct et dans le texte lacunaire un exemple de test indirect.

Ces types de test nous permettent aussi de saisir les enjeux de l'évaluation de la performance par rapport à celle des connaissances. La première en effet requiert toujours la production de la part d'un apprenant d'un échantillon de discours oral ou écrit alors que la deuxième se fait en déduisant des connaissances sous-jacentes à des performances observables.

## **6. Évaluer : question d'un moment ?**

Une autre grande distinction abordée par le CECR est celle de l'utilisation de l'évaluation soit pour classer des apprenants les uns par rapport aux autres, ou bien par rapport à une norme et à un moment bien précis, soit pour juger l'apprenant en fonction de ses capacités propres, indépendamment de ses pairs et sur un certain laps de temps, ce qui implique une idée de processus.

Alors qu'une évaluation normative (CECR, ch. 9.3.2., p. 140) situe un apprenant par rapport à une norme, par exemple lors d'un test de placement, l'évaluation critériée détaille la capacité propre d'un apprenant au vu de critères spécifiques. L'organisation de ces critères sur une grille permettrait d'avoir en horizontal une définition des domaines couverts par le test ainsi



que les objectifs du même test et en vertical les seuils de passage d'un niveau à l'autre (CECR, p. 140), c'est-à-dire les manières dont les objectifs du test ont été accomplis, ce qui permet – si nécessaire – d'attribuer une note aux différents niveaux.

Pareillement, dans l'évaluation maîtrise (CECR, ch. 9.3.3., p. 140) on départage les apprenants en définissant une norme qui permet de discriminer réussite et échec.

Dans l'approche de type continuum on se réfère à des critères donnés qui permettent de juger le niveau d'acquisition des compétences et par conséquent le suivi de l'apprentissage.

Par rapport au moment où l'évaluation a lieu se situe la distinction entre évaluation ponctuelle (CECR, ch. 9.3.4., pp. 141-142), où seul compte ce que l'apprenant est en mesure de faire à un moment précis et l'évaluation continue où l'on tient compte des différents moments à l'intérieur d'un cours.

## 7. La question de l'objectivité en évaluation

Un des problèmes majeurs que se pose tout professionnel ayant à faire au domaine de l'évaluation est celui de l'objectivité.

Mis à part le fait que le CECR dans son ensemble concourt à fournir des concepts et des ressources pour permettre un jugement le plus objectif possible de la compétence en langue et *a fortiori* de l'évaluation de cette compétence, la problématique de l'objectivité apparaît spécifiquement dans deux binômes. Le CECR (ch. 9.3.8., pp. 142-143) questionne la distinction courante qui veut que l'évaluation faite par le jugement d'un examinateur soit subjective alors que l'évaluation de type QCM serait objective. Il souligne en effet comment la question de l'objectivité soit bien plus complexe que cela et soutient – se référant aux tests du deuxième type – qu'il faudrait plutôt parler de correction **objectivée** (CECR, p. 142).

A propos de l'objectivation notamment il liste une série de démarches qui pourraient contribuer à réduire la subjectivité de l'évaluation de la performance. Cet aspect est présent aussi dans un autre binôme « jugement fondé sur l'impression/jugement guidé » (CECR, ch. 9.3.10., pp. 143-144), où il est aussi question d'application de critères et de référence à une norme. Il va sans dire qu'une formation des examinateurs supportée par des échantillons de performance donnera une impulsion considérable au processus d'objectivisation (voir à ce propos le manuel *Relier les examens au CECR*, cité plus haut, note 1).

Sur la même ligne se situe la distinction entre évaluation holistique et analytique (CECR, ch. 9.3.11., p. 144). La première porte en fait un jugement synthétique global regroupant de manière intuitive plusieurs aspects, la deuxième prend en compte séparément un certain nombre de critères. Comme nous l'avons dit précédemment, le nombre de critères à manipuler doit être réduit pour rester gérable.

Dans le binôme « évaluation par série/évaluation par catégorie » (CECR, ch. 9.3.12., p. 144), la deuxième s'apparente elle aussi à l'évaluation analytique car une performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille, alors que la première évolue de manière plus globale des tâches différentes.

## **8. Évaluer : pourquoi ? par qui ? comment ?**

Enfin, la distinction classique entre évaluation formative et sommative fait partie elle aussi, évidemment, des binômes inclus par le CECR dans la liste des paramètres (ch. 9.3.5., p. 141). Alors que l'évaluation sommative constitue une forme de contrôle des acquis en fin de période de cours visant à attribuer une note ou un rang et donc elle se situe plutôt dans le sillon des problématiques que nous venons de présenter, l'évaluation formative amène une grande nouveauté. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux questions « qu'est-ce qu'on évalue ? » et « comment évalue-t-on ? », mais de voir dans quel but on évalue, de répondre à la question « pourquoi ? »

Dans une perspective de « processus » l'évaluation formative vise à recueillir des infos et des données permettant de donner un feedback aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant. Néanmoins ce feedback n'est efficace que dans la mesure où plusieurs conditions soient satisfaites, notamment le fait que celui qui le reçoit soit en mesure d'en profiter. Qu'il puisse donc le comprendre, se l'approprier et en tenir compte. Pour faire cela la personne qui reçoit le feedback doit se construire un métalangage adéquat, doit avoir une formation spécifique qui l'amène à une prise de conscience efficace et, par cela, à une motivation accrue.

Il n'est pas inutile de répéter que ces typologies doivent se considérer comme les deux bouts d'un continuum, étant en réalité très complémentaires.

De l'évaluation formative à l'autoévaluation le pas est bref. Ce n'est pas un hasard si le CECR conclut la série des binômes avec celui sur « évaluation mutuelle/auto-évaluation » (CECR, ch. 9.3.13., pp. 144-145).

Dans une optique d'évaluation efficace, l'auto-évaluation joue tout son rôle et pour qu'elle puisse le faire il faut que l'apprenant puisse disposer d'outils adaptés.

La complémentarité entre évaluation sur une échelle et évaluation sur une liste de contrôle (CECR, ch. 9.3.9., p. 143) trouve dans cette perspective toute sa raison d'être comme on le voit au chapitre 3 du CECR, et par ailleurs aussi dans le PEL.

## **9. Trois tableaux et une arborescence**

Afin de pouvoir gérer la complexité propre au domaine de l'évaluation telle qu'elle est présentée au chapitre 9, il est capital que les descripteurs soient formulés de manière adéquate, c'est-à-dire qu'ils répondent à quatre critères majeurs dont deux relèvent de problèmes de description et deux de problèmes de mesure.

Pour ce qui est du premier groupe, les descripteurs devraient être suffisamment hors contexte pour permettre la généralisation et la comparaison des résultats et en même temps être rattachables de manière pertinente aux différents contextes. Ils devraient aussi être solidement ancrés dans des théories de référence et en même temps suffisamment conviviaux pour que les praticiens puissent s'en servir convenablement.

Pour ce qui est du deuxième groupe, les degrés de l'échelle devraient être objectivement fixés en se fondant sur une théorie de mesure. Le nombre de niveaux devrait être fixé en fonction de ce que l'on peut raisonnablement distinguer et en même temps une certaine liberté dans la gradation des niveaux devrait être prévue pour prendre en compte des exigences particulières.

Un travail rigoureux axé sur la combinaison systématique de méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives a permis la définition d'une banque d'exemples de descripteurs qui ont servi comme base à la construction des niveaux de référence.

La batterie de descripteurs retenue constitue un ensemble souple et cohérent qui peut s'organiser de différentes manières selon les différents buts et contextes.

L'organisation en six niveaux, à leur tour interprétations inférieures ou supérieures de trois niveaux généraux, se configurent comme une arborescence dont les branches peuvent être développées en fonction des exigences des institutions, des tâches choisies, des contextes d'apprentissage et des caractéristiques des apprenants. Compte tenu de l'inévitable subjectivité dans la définition de la frontière entre différents niveaux, un système d'arborescence permet de fixer le niveau de finesse souhaité.

La sélection et l'organisation des descripteurs peut être plus ou moins large, globale, simplifiée ou étroite, détaillée et pédagogique.

Une échelle globale comme celle du tableau 1 du chapitre 3 (CECR, p.25) conviendra pour donner une vision d'ensemble, y compris à destination de non spécialistes.

Si le but est plutôt celui de guider le processus d'apprentissage, surtout dans un souci d'auto-évaluation, une grille plus détaillée comme celle du tableau 2 du chapitre 3 (CECR, pp. 26-27) pourra constituer un bon point de départ.

Enfin, si le but est plutôt celui d'évaluer des aspects de la compétence communicative sur la base d'une performance, une grille comme celle du tableau 3 du chapitre 3 (CECR, p. 28) relatif à l'oral fournit un bon exemple.

Pour favoriser la construction de grilles d'évaluation adaptées aux objectifs poursuivis les descripteurs sont présentés sous la forme d'échelles organisées autour des trois métacatégories du schéma descriptif (ch. 4 et 5) : activités communicatives (réception, interaction et production), stratégies et compétences communicatives langagières (compétences linguistiques, communicatives, sociolinguistiques).

Pour ce qui est des contenus, les niveaux présentent une cohérence interne qui s'appuie sur des traits spécifiques et ceux-ci finissent par représenter des points de référence fixes. En tenant compte de ces points de référence, l'analyse des fonctions, des notions, de la grammaire et du vocabulaire nécessaires à l'accomplissement des tâches permet de développer ou d'adapter des échelles et des grilles d'évaluation contextualisées et personnalisées.

Ce qu'il faut ne pas perdre de vue c'est la distinction fonctionnelle des différentes échelles, c'est-à-dire l'utilisation que l'on en fait.

Le CECR établit une distinction fonctionnelle entre trois types d'échelles :

- a. centrées sur l'utilisateur, qui visent à définir ce que l'apprenant est capable de faire et donc à rendre compte de ses comportements typiques ;
- b. centrées sur l'examineur qui se concentrent sur la qualité de la performance de l'apprenant et servent à guider la notation ;
- c. centrées sur le concepteur qui guident l'élaboration de tests et se concentrent aussi sur ce que l'apprenant est capable de faire.

Elles seront sans doute plus performantes si elles précisent **ce que** l'apprenant peut faire et **comment** il peut le faire, même si le niveau de complexité sera plus bas quand les échelles seront centrées sur l'apprenant et plus élevé quand elles seront centrées sur l'enseignant aussi bien dans son rôle d'examineur que de concepteur.

## V. Conclusion

Les concepts-clés que nous avons rencontrés au cours du présent guide constituent pour ainsi dire la carte conceptuelle du CECR qui permet aux enseignants de s'orienter dans la complexité d'un apprentissage aussi particulier que celui des langues.

En effet, la philosophie du CECR vise une approche qui valorise les compétences des apprenants et aussi des enseignants. Cependant, la pratique scolaire ainsi que le format des examens ne correspondent pas forcément à cette philosophie. Cette valorisation est basée sur ce que l'apprenant a déjà appris dans les divers domaines du savoir. Pour cela, le CECR propose une série de critères et de descripteurs qui permettent de mieux cerner l'éventail des compétences liées à l'apprentissage d'une langue.

Bien que le CECR se déclare ouvert et non-dogmatique, il se soucie donc de donner des pistes aptes à favoriser la réflexion au vu de la définition de trajectoires d'enseignement/apprentissage spécifiques et de scénarios curriculaires différenciés (ch. 8.2. et 8.3.). Tout cela, évidemment, en lien strict avec l'évaluation, notion et pratiques qui pour le CECR dépassent largement le cadre scolaire (ch. 8.4.).

Trois axes apparaissent comme fondamentaux :

- une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui décloisonne définitivement les apprentissages des langues ;
- une diversification des curricula, en fonction non seulement des besoins et des objectifs, mais aussi en fonction de la constellation linguistique spécifique de chaque apprenant ;
- une ouverture à tout ce qui va au-delà de l'école, avec la coexistence du curriculum scolaire et du curriculum existentiel et la modularité des dispositifs d'apprentissage.

C'est en lien avec ces axes que le CECR introduit des notions porteuses telles que la place des langues voisines, les connaissances nécessairement partielles des langues, la notion de profil – essentielle pour le PEL aussi – et la modularité comme modalité fondamentale de travail, qu'elle soit synchrone ou asynchrone.

Le CECR, en développant ces pistes de réflexions, se propose donc être un outil au service de tous les acteurs concernés par l'enseignement/apprentissage des langues aux différents niveaux. La base des réflexions est, en effet, le plurilinguisme. Celui-ci ne vise pas l'apprentissage isolé de plusieurs langues, mais se base sur l'idée que l'apprentissage d'une langue est influencé par les pré-acquis, les contextes socio-culturels ainsi que le nombre de langues apprises auparavant – et ce, quelle que soit la langue dont il s'agit. Langues et cultures ne sont pas des aspects que l'on apprend indépendamment et qui seraient mémorisés dans des parties mentales séparées strictement les unes des autres. Elles sont des éléments qui, ensemble, forment une compétence communicative. Toutes les connaissances et expériences linguistiques contribuent à cette compétence, les langues sont en constante interrelation et les locuteurs interagissent. Pour participer à un acte communicatif, tout locuteur recourt à différentes parties de cette compétence de manière flexible en s'adaptant à l'interlocuteur.

Dans cette perspective, la définition des objectifs de l'apprentissage d'une langue opère un revirement fondamental dans lequel il ne s'agit plus de prévoir l'apprentissage isolé de deux ou trois langues en ayant comme modèle le « locuteur natif idéal ». Il s'agit plutôt de développer un répertoire linguistique dans lequel toutes les compétences linguistiques ont bien leur place. Ce changement de paradigme implique donc une modification de l'évaluation. Reste la grande question de la manière dont on peut raisonnablement traduire ces concepts dans la pratique quotidienne et dont on peut trouver un équilibre entre exigences de l'institution des publics et finalités du CECR.

Cette vision apparaît certes comme assez rassurante pour l'enseignant qui, suivant la même ligne de pensée, pourra aborder les différentes notions qui constituent la richesse du CECR petit à petit, en fonction de son contexte et de sa propre culture professionnelle, pour se les approprier de manière réfléchie et efficace.

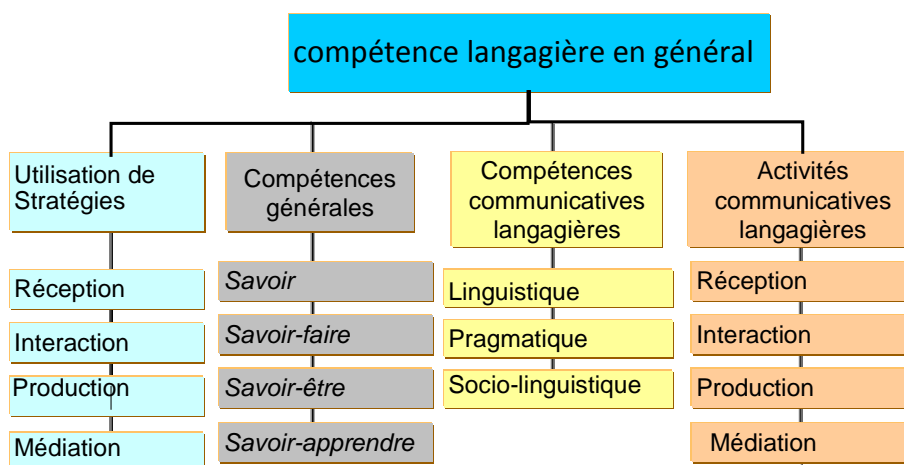
C'est dans cette perspective que ce guide a été conçu et qu'il se présente en lien strict avec un kit de formation/auto-formation où réflexion et pratique sont en synergie constante.

## Annexe

Illustration du schéma descriptif du CECR

Tableau 3

### CEFR: schéma descriptif



Chaque catégorie peut encore être détaillée dans des sous-catégories et spécifiée ultérieurement

Tableau 3.1

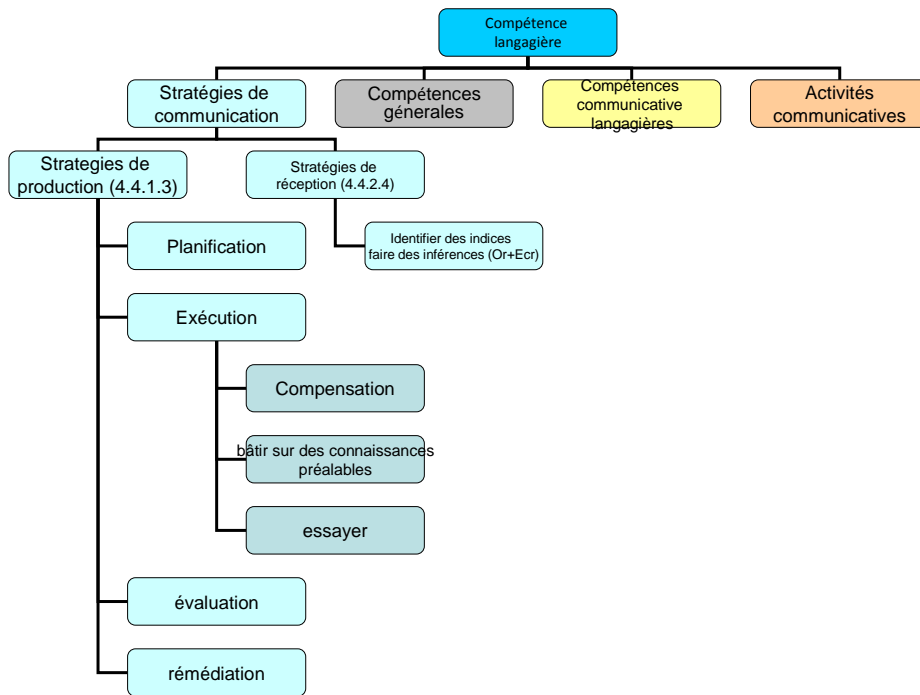


Tableau 3.2

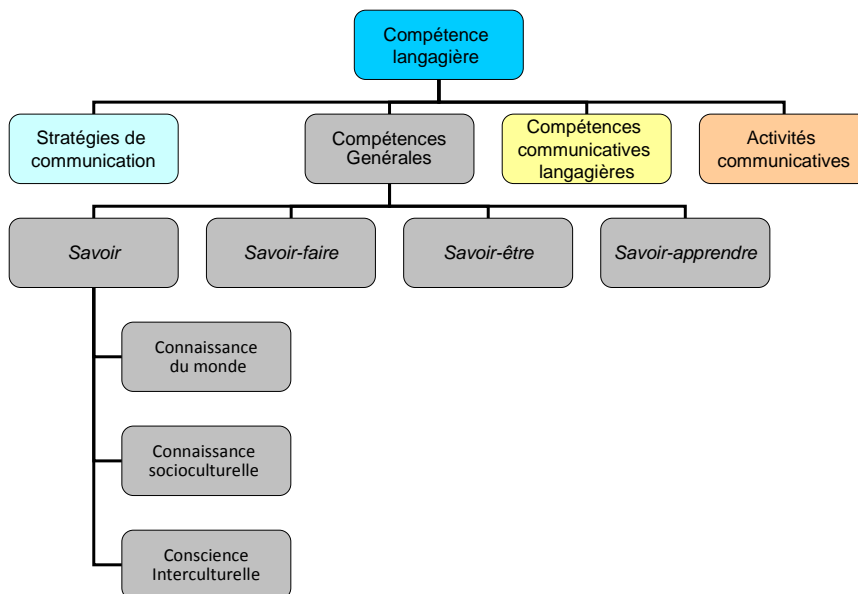


Tableau 3.3.

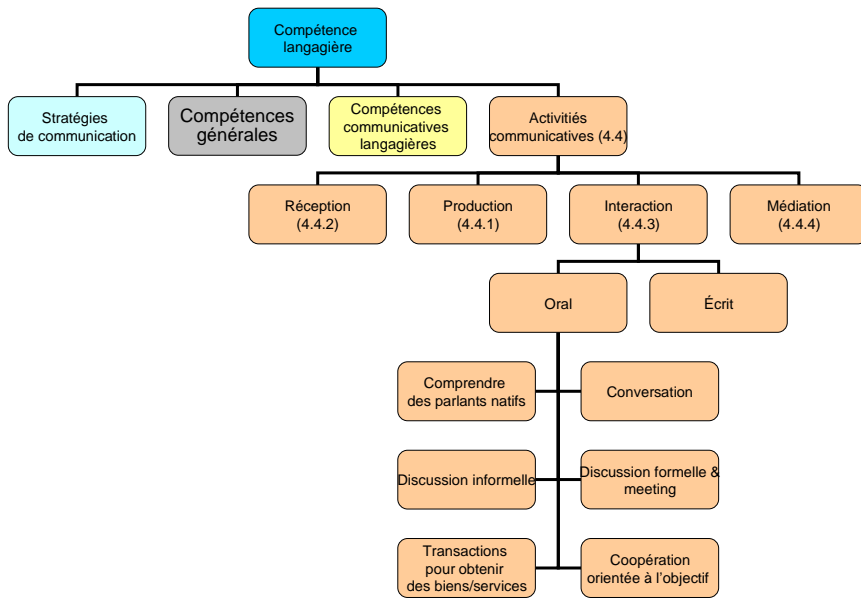


Tableau.3.4

