



Du
communicatif
à l'actionnel :
**UN CHEMINEMENT
DE RECHERCHE**

Dr. Enrica Piccardo



À propos de l'auteure

Enrica Piccardo, Ph. D., est professeure agrégée au Département *Curriculum, Teaching and Learning* de l'*Institut des études pédagogiques de l'Ontario (IEPO)*, Université de Toronto et membre du *Centre de recherche éducative en langues et littératies (CERLL)*. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement des langues secondes et étrangères, la formation des enseignants, la créativité et le plurilinguisme ainsi que sur la complémentarité entre émotions et cognition dans l'acquisition des langues. Spécialiste du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, elle étudie l'impact de cet outil sur l'enseignement et l'évaluation des langues. Madame Piccardo a donné des conférences sur l'enseignement des langues dans plusieurs pays et a coordonné un projet international de recherche dans ce domaine avec le *Centre européen pour les langues vivantes* de Graz, en Autriche. Elle possède une vaste expérience internationale dans la formation des enseignants et parle couramment l'italien, le français, l'allemand et l'anglais. Avant d'intégrer le corps professoral de l'IEPO, madame Piccardo était Maître de conférences à l'Université Joseph-Fourier de Grenoble, en France.





	À propos de l'auteure	1
	Table des matières	2
	Note au lecteur	3
	La perspective actionnelle (graphique)	4
	Préface	5
	Chapitre 1 <i>Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Introduction et aperçu historique</i>	6
	Chapitre 2 <i>Du communicatif à l'actionnel : un parcours</i>	9
	Chapitre 3 <i>L'apprenant comme acteur social</i>	16
	Chapitre 4 <i>Développer des compétences à travers des activités communicatives</i>	21
	Chapitre 5 <i>Une tâche, des tâches</i>	26
	Chapitre 6 <i>Diversité des langues, profils linguistiques et plurilinguisme</i>	34
	Chapitre 7 <i>Un apprentissage réfléchi, stratégique et transférable</i>	38
	Chapitre 8 <i>L'évaluation: un parcours vers l'autonomie</i>	43
	Conclusion	52
	Liste des références	53



Note au lecteur :

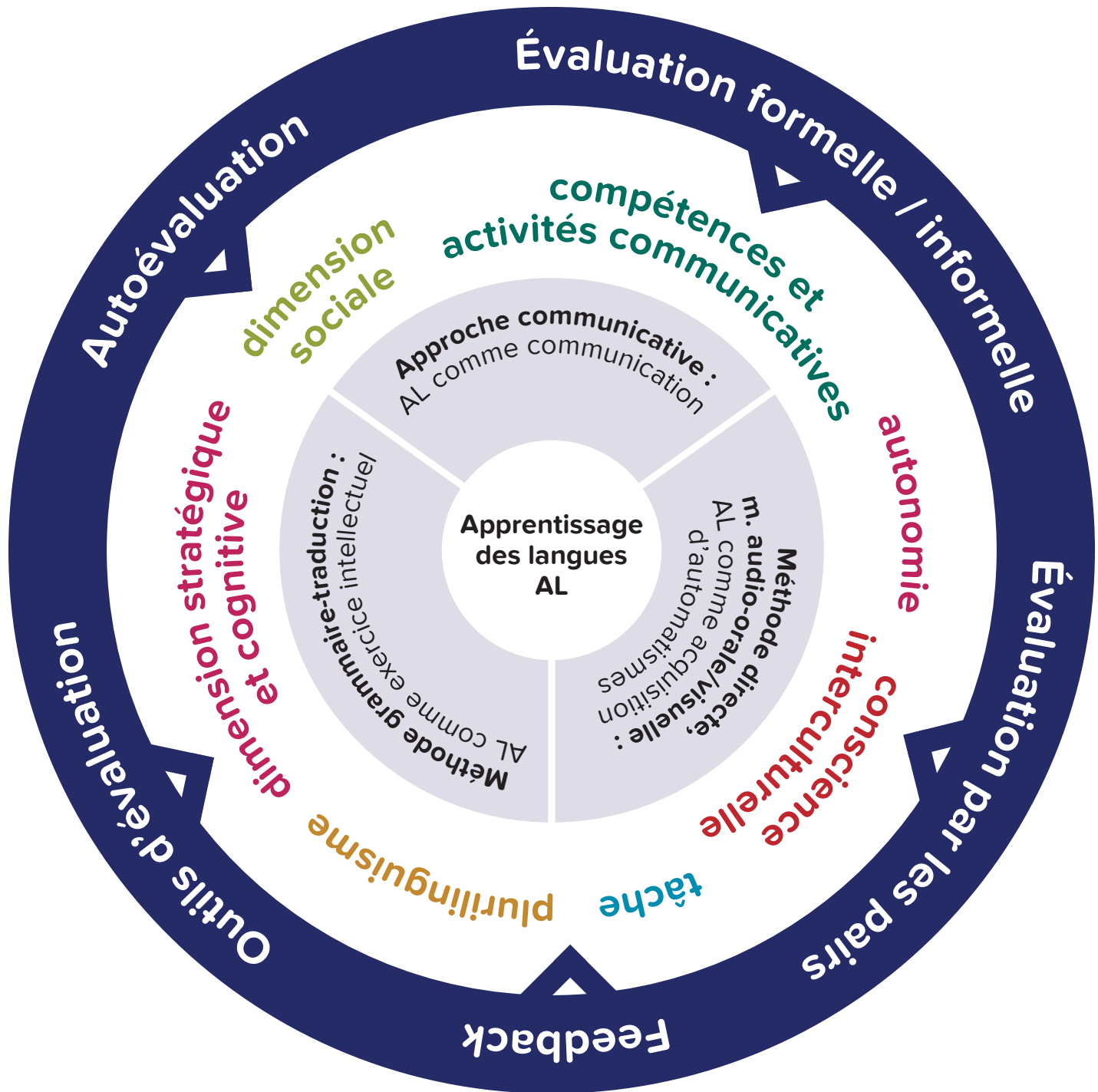
Les deux icônes suivantes sont utilisées dans le Guide. La légende ci-dessous en donne la signification :

	<p>Cette icône sert à indiquer les parties du texte qui ont une portée pratique pour la classe. Les enseignantes et enseignants sont encouragés à trouver des façons d'intégrer le contenu mis en évidence à leurs pratiques de planification, d'enseignement et d'évaluation.</p>
	<p>Cette icône renvoie à des ressources pertinentes pour approfondir le sujet.</p>

À la page suivante, il y a un schéma qui représente l'apport de la perspective actionnelle à l'enseignement des langues, ainsi que la nouvelle prise de conscience du rôle de l'évaluation. Le schéma se présente sous la forme de cercles concentriques pour souligner les avancements de la didactique des langues à partir des méthodes anciennes puis de l'approche communicative pour arriver à la vision complexe de l'approche actionnelle et aux principes qui l'informent. Le cercle externe, l'évaluation, a un impact sur tous les éléments qui caractérisent l'approche actionnelle.



La perspective actionnelle





Préface

Ce guide et l'affiche qui l'accompagne font partie de la ressource *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. Ils se donnent pour but d'aider tous les professionnels engagés dans l'enseignement des langues à tous les niveaux à comprendre les principes fondamentaux de la vision proposée par le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECR), et spécialement les principes fondamentaux de la perspective actionnelle.

S'appuyant sur les avancées de la recherche appliquée, mais dans un langage qui reste toujours clair et accessible, ces deux documents visent à fournir aux enseignants de langues des points de repères qui leur permettent de s'orienter dans la complexité du CECR et de bien se rendre compte du cheminement accompli par la didactique des langues au cours de ces dernières décennies, en particulier du passage du communicatif à l'actionnel.

Le guide comprend huit chapitres qui s'enchaînent de manière à conduire les lecteurs à travers le labyrinthe du CECR pour qu'ils/elles non seulement s'approprient les concepts et les outils, mais aussi pour qu'ils/elles voient comment les intégrer à leur propre réflexion et à leur propre travail de classe.

Après un bref aperçu historique au **chapitre 1** qui sert à situer le CECR dans son contexte et aide à comprendre les raisons des choix effectués, le guide passe à illustrer le passage du communicatif à l'actionnel. En s'appuyant sur les avancées de la recherche dans le domaine, le **chapitre 2** vise à faire comprendre comment le changement s'est mis en place. À travers l'analyse d'un certain nombre de termes clés, il présente les éléments essentiels de l'approche communicative. Cela ouvre la voie à l'exploration du passage de l'approche communicative à l'actionnelle et notamment des apports du CECR. En fait, le **chapitre 3** entre d'emblée dans la notion clé qui marque le passage du communicatif à l'actionnel, celle d'« acteur social ». La nouvelle vision de l'apprenant comme acteur social permet d'analyser le rôle que l'action joue dans la construction des apprentissages. À son tour, l'action permet de contextualiser d'autres notions clés, telles que, par exemple, but, besoins, contexte social, stratégie, tâche ou compétences. C'est précisément sur les compétences que porte le **chapitre 4**, qui vise à faire comprendre la genèse de cette notion, les choix terminologiques du CECR et la complémentarité entre compétences et activités communicatives. Une fois que les lecteurs ont une vision claire d'un certain nombre de notions clés de la perspective actionnelle, ils/elles peuvent bien comprendre la nouvelle vision de la tâche et son rôle clé dans l'apprentissage/enseignement des langues. Le **chapitre 5**, qui joue un rôle central dans le guide, se focalise sur l'analyse de la tâche à partir d'une double dimension, à la fois conceptuelle et pratique, car plusieurs exemples sont offerts à la réflexion. Le **chapitre 6** contextualise les concepts abordés dans une perspective plus vaste et dynamique grâce à la notion de plurilinguisme. Les responsabilités de l'apprenant/acteur social, mais aussi son autonomie, sont au centre du **chapitre 7** qui s'intéresse aux stratégies. Enfin le **chapitre 8** porte sur une vision de l'évaluation qui soit à la fois transparente, rigoureuse et cohérente avec la perspective actionnelle.

Le guide n'a pas l'ambition de couvrir tout le contenu du CECR ni de faire le tour de la question en parlant de l'approche actionnelle. Il ne cherche pas non plus à être un outil prescriptif. Au contraire, il se donne pour but d'aider les enseignants dans la compréhension des notions clés, ainsi que dans leur parcours de réflexion, de mise en œuvre et d'adaptation à leurs propres contextes. Il fournit aussi une base conceptuelle aux autres composantes de la ressource *Du communicatif à l'actionnel*, notamment les plans de leçon et le guide de visionnement, pour que les enseignants disposent d'une vision d'ensemble cohérente et ancrée dans des principes clairs. Si l'affiche se propose comme une sorte de plan, de carte pour aider l'enseignant à naviguer dans la complexité conceptuelle de l'enseignement/apprentissage des langues, le guide se voit comme un outil capable d'étoffer et de préciser ces concepts, de les faire vivre et de les mettre au service des enseignants pour les aider dans leur parcours professionnel.

Bonne lecture !



Du communicatif...

Apprendre la langue non à propos de la langue

Utilisation significative de la langue cible

Situations de la vie réelle

Fonctions communicatives

Matériel authentique

Quatre compétences

Travail en binôme/groupe

Axé sur la tâche

Compétences linguistiques + générales

Rôle clé de l'évaluation (positive)

Activités communicatives (de réception, production, interaction, médiation)

Stratégique/orienté vers le processus

Responsabilité de l'apprenant/autonomie

Conscience interculturelle

Plurilinguisme

... à l'actionnel

Chapitre 1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Introduction et aperçu historique

Dans le contexte canadien, depuis quelques années, on entend de plus en plus parler du *Cadre européen de référence pour les langues*, appelé plus souvent par son acronyme CECR. Les acteurs concernés par les langues, enseignants ou didacticiens, élèves ou étudiants, administrateurs ou parents, tous s'interrogent sur le CECR et semblent s'y intéresser de plus en plus.

Au niveau institutionnel, ainsi qu'à celui des associations professionnelles, le CECR semble jouer le rôle de catalyseur de réflexion et d'innovation. Les débats apparaissent de plus en plus riches et ciblés et visent à chercher des pistes d'un côté pour adapter les principes du CECR au contexte canadien, de l'autre pour repenser l'enseignement/apprentissage des langues au Canada de manière à le rendre plus en syntonie avec les principes de base du CECR.

Cet intérêt pour un document européen au-delà des frontières du vieux continent n'est pas qu'un phénomène canadien, il est plutôt global : depuis sa publication le CECR a connu une diffusion extraordinaire aux quatre coins de la planète. Il a été traduit dans une quarantaine de langues et l'intérêt à son égard ne semble pas prêt de s'arrêter.

Quelles sont les raisons de ce phénomène? Quelle a été l'origine du CECR? Comment le CECR se positionne-t-il dans le domaine de la didactique des langues?

Nous essayerons de répondre à ces questions et à d'autres encore au cours de ce guide, mais commençons par nous interroger sur le cadre historique dans lequel le CECR a été conçu.

Le CECR : un peu d'histoire

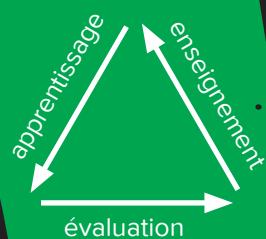
Le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) est un outil qui a été créé en Europe au cours des années 90 et publié dans sa version papier en 2001 en langue anglaise et française. La naissance du CECR est liée non seulement aux avancées dans le domaine de la didactique des langues mais aussi aux changements socio-politiques intervenus en Europe dès la fin des années 80. C'est en fait en 1989 qu'un changement majeur s'est produit au cœur même de l'Europe : il s'agit de la chute du mur de Berlin qui a ouvert la voie à une redéfinition géopolitique de l'espace européen et avec elle à une vaste mobilité sociale, économique et linguistique. C'est le plus récent d'une série de changements opérés au fil des siècles, qui ont marqué l'histoire du vieux continent donnant lieu à des redéfinitions des frontières politiques mais aussi linguistiques et culturelles des différents pays, avec des changements, des restructurations et des recompositions continues.

La nouvelle ouverture européenne avec une croissance exponentielle de la mobilité transnationale, unie à l'augmentation des flux migratoires au niveau planétaire, a contribué à une prise de conscience du rôle et de l'importance des langues aussi bien au niveau des individus que des sociétés.



Le Colloque a été organisé à l'initiative de plusieurs institutions suisses, dont le gouvernement fédéral.

Le Conseil de l'Europe, est la plus grande et ancienne institution européenne, Il a été fondé en 1949 et compte 47 pays membres.



Pour un approfondissement voir : Hymes, 1972; Widdowson, 1978; van Ek, 1975; Canale & Swain, 1980

Ce n'est pas un hasard donc si l'acte fondateur des travaux qui ont amené à la création du CECR se situe juste après la chute du mur de Berlin, à l'occasion d'un symposium intergouvernemental qui a eu lieu à Rüşchlikon, en 1991, en Suisse dont le titre évocateur était : « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Le symposium se termine avec une recommandation faite au Conseil de l'Europe, celle de créer un cadre de référence compréhensif, transparent et cohérent pour décrire les niveaux de maîtrise de la langue et pour comparer les examens et les diplômes en Europe¹. Dix ans plus tard la version finale du CECR apparaît, le fruit d'années de travail, et de plusieurs révisions qui ont tenu compte du feedback des différents acteurs concernés.

Le CECR était initialement censé fournir surtout une base pour une comparaison internationale des objectifs et des qualifications, en facilitant ainsi la mobilité personnelle et professionnelle en Europe, mais le groupe d'experts qui travaillent au CECR révisé à la hausse cet objectif. John Trim, à l'époque coordinateur des projets linguistiques du Conseil de l'Europe, comprend en fait l'importance de lier dès le début l'évaluation à l'enseignement et à l'apprentissage dans une triade où chaque élément est strictement relié aux autres.

Le CECR : un outil au service des langues

Le CECR se positionne dans le sillon des travaux du Conseil de l'Europe², qui représentent des étapes dans le chemin vers le changement de paradigme qu'il prône.

Se proposant comme outil « descriptif » plutôt que « prescriptif », le CECR intègre plusieurs notions clés qui à leur tour se fondent sur différentes études théoriques.

Comme nous le verrons plus en détail au chapitre 2, la notion de « compétence communicative » reste un ancrage fondamental. Néanmoins, le CECR multiplie et diversifie la notion de compétence en y intégrant aussi la capacité à agir de manière toujours plus autonome.

Le CECR se donne comme objectif fondamental de fournir un langage commun qui aide les professionnels concernés par l'enseignement/apprentissage des langues à tous les niveaux dans leurs pratiques et dans leurs missions respectives. Il vise donc à fournir une **base commune** pour organiser la gamme entière de la maîtrise de la langue autour de six grands niveaux, exprimés par des descripteurs positifs d'activités communicatives langagières de compréhension, production, interaction et médiation que les apprenants accomplissent au cours de tâches significatives en mobilisant des compétences différentes, aussi bien linguistiques que générales.

Le CECR fournit donc des outils, des principes et des ressources pour le développement de curricula de langue, de manuels et de programmes en support de l'enseignement et de l'apprentissage de différentes langues ainsi que d'outils d'évaluation.



Mais comment le CECR se positionne-t-il dans le grand domaine de la didactique des langues, par rapport à l'évolution des méthodologies et des approches, au choix des cadres théoriques de référence? Quels objectifs favorise-t-il en termes de politiques éducatives? Quelles pistes donne-t-il pour relier théorie et pratique, enseignement et évaluation? Ce sont des questions que nous aborderons au cours des prochains chapitres.

Notes

1. À la même occasion, la délégation Suisse propose l'étude et l'élaboration d'un Portfolio européen des langues (PEL), dans lequel chaque individu puisse garder trace de ses expériences et qualifications dans le domaine des langues étrangères. Le PEL est un outil conçu pour accompagner le CECR qui sert d'intermédiaire entre l'approche prônée par le CECR et l'apprenant de langues (Little, 2011).
2. Les travaux de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe jouent un rôle clé dans l'avancement et la diffusion de l'innovation en matière de didactique des langues, en particulier, dans les années 70 la publication du *Niveau Seuil* en 1976 (*Threshold level* dans sa version anglaise en 1975), marque un moment fondamental dans l'élaboration de manuels de langue s'inspirant de l'approche communicative.





Chapitre 2. Du communicatif à l'actionnel : un parcours

La didactique des langues a connu des changements importants depuis qu'elle s'est constituée en tant que domaine d'étude. Pendant un peu plus d'un siècle nous avons été témoins de prises de positions souvent opposées qui s'appuyaient sur des visions très différentes : apprendre la langue serait avant tout apprendre des règles et des mots puis les appliquer, ou alors apprendre la langue signifierait l' « absorber », comme le ferait un enfant qui apprend sa langue première? Apprendre la langue serait avant tout une forme de conditionnement lié à la répétition mécanique et non réfléchie d'un modèle, ou, au contraire, une manière créative d'avancer dans son développement cognitif? Ou enfin, compte tenu du lien étroit entre langue et communication, apprendre une langue signifierait avant tout, voire exclusivement, apprendre à communiquer dans cette même langue?

Autant d'idées et de conceptions qui ont servi de base pour la construction de méthodes destinées à l'enseignement. Pendant longtemps il a semblé que toute avancée dans le domaine se proposait comme réaction à ce qui avait été fait et dit avant, une sorte de mouvement de pendule entre deux extrêmes opposés. Et en général cela s'accompagnait de la création de méthodes que l'enseignant était censé suivre de manière stricte pour être sûr d'obtenir des résultats.

Peut-être l'exemplification plus claire de ces phénomènes est représentée par la définition et contraposition de deux méthodes qui s'appuyaient sur deux visions complètement différentes de ce que cela signifie apprendre une langue : la méthode grammaire-traduction et la méthode audio-orale.

La méthode grammaire-traduction transposait aux langues modernes la manière dont les langues mortes (le Latin et le Grec ancien) étaient enseignées. Elle concevait la langue comme un ensemble de règles et d'exceptions à étudier. L'oral était placé au second plan et la forme des textes utilisés en classe était plus importante que le sens, y compris dans le cas de textes littéraires. Les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles et le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots décontextualisés à apprendre par cœur avec leur traduction. Pour cette méthode l'apprentissage d'une langue revenait à « développer les facultés intellectuelles de l'apprenant » (Germain, 1993, p. 103), à savoir déchiffrer un code et se l'approprier surtout dans le but de comprendre des textes écrits.

La méthode audio-orale se positionnait à l'extrême opposé : le langage n'étant qu'un type de comportement humain, son schéma de base serait le réflexe conditionné. L'apprentissage d'une langue était donc vu par cette méthode surtout comme mémorisation et acquisition d'automatismes linguistiques. L'utilisation exclusive de la langue étrangère en classe était préconisée car la langue maternelle était considérée principalement comme une source d'interférence. Il s'agissait notamment de faire des exercices de répétition ou d'imitation à partir desquels les apprenants étaient censés acquérir les structures et aussi devenir capables de les réemployer dans de nouvelles situations.

Vers un changement

Comme nous l'avons mentionné, la notion de méthode implique une grande rigidité, les méthodes se présentent comme des produits 'clés en main' que l'enseignant est censé appliquer dans sa classe. De plus, pendant longtemps le focus était sur la langue en tant qu'objet à apprendre plutôt que sur la personne en train d'apprendre cette langue. Ce n'est que dans les années 70 que l'on commence à changer de perspective et ceci de part et d'autre de l'Atlantique.

En particulier, deux notions offrent les outils pour avancer dans la réflexion : la notion de compétence communicative et la notion de besoins langagiers.

La première met l'accent sur le fait que la langue est avant tout communication et qu'il s'agit bien de préparer les apprenants à savoir communiquer. La deuxième notion souligne l'idée que l'enseignement d'une langue est étroitement lié au type de public auquel il s'adresse et aux contextes dans lesquels il est dispensé.

Ce changement de vision ouvrira la voie à l'approche communicative : c'est la compétence communicative qui devient le but de l'enseignement des langues et qui prend une place centrale dans les pratiques pédagogiques.



Ceci est à l’opposé de visions précédentes qui donnaient la priorité à la compétence grammaticale ou lexicale.

Or, non seulement les buts de l’enseignement changent, mais le rôle de l’enseignant change aussi. Ce n’est pas un hasard si on préfère le mot « approche » à celui de « méthode » pour se référer à la nouvelle vision de l’enseignement des langues. Une approche est bien moins structurée qu’une méthode, ce qui implique d’emblée que l’enseignant ait un plus grand rôle à jouer : il/elle n’est plus seulement quelqu’un qui suit et qui applique dans sa classe des règles très strictes qui ont été conçues ailleurs, par des experts, mais plutôt il/elle est quelqu’un qui se sert de principes et qui a recours à des procédures et à des techniques pour préparer ses activités, bref qui est appelé à concevoir un enseignement qui soit adapté aux besoins de ses apprenants.

Le schéma ci-dessous aide à mieux comprendre ces différents termes :

Approche	Une approche fait référence aux théories qui décrivent la langue et son apprentissage et qui fournissent les principes sur lesquels se base l’enseignement. Elle décrit la manière dont on apprend une langue et prend position par rapport aux conditions qui favorisent un apprentissage efficace. Elle décrit aussi l’usage de la langue.
Méthode	Une méthode est la réalisation pratique d’une approche. Les concepteurs d’une méthode font état de décisions prises en matière de typologie d’activités, rôle des enseignants, du matériel et de l’organisation du programme. Une méthode comprend plusieurs procédures et techniques.
Procédure	Une procédure est une séquence ordonnée de techniques normalement exprimée sous la forme de d’abord on fait..., ensuite on fait... Par ex. une procédure classique utilisée quand on introduit un document authentique tel qu’une séquence vidéo comprend des activités de pré-visionnement, comme visionnement du premier photogramme ou visionnement sans son pour faire ressortir des hypothèses, puis un premier visionnement à l’aide d’une activité vrai/faux à compléter, ensuite un autre visionnement et des activités visant la compréhension détaillée.
Technique	Une technique est par exemple le visionnement sans son dont il a été question dans la séquence mentionnée ci-dessus.

Adapté de Harmer, 2001, pp. 78–79

L’introduction de l’approche communicative marque un véritable changement dans la didactique des langues, destiné à durer des décennies. Il y aura évidemment des déclinaisons locales de cette approche mais les lignes directrices seront les mêmes dans les différents pays qui l’introduiront.

Approche communicative : les points clés

Pourquoi l’approche communicative marque-t-elle un changement important de vision de ce que c’est qu’enseigner et apprendre une langue?

L’introduction par le linguiste Dell Hymes (1972) de la notion de « compétence communicative », vue comme la capacité à appliquer la langue d’une façon significative dans des situations spécifiques et concrètes, inspire un véritable changement de paradigme en didactique des langues. Les didacticiens et les enseignants y voient enfin une véritable libération du carcan représentée par la notion de méthode. De plus, grâce à ce nouveau paradigme, ils voient la possibilité de pouvoir enseigner la langue d’une manière adaptée à la vie réelle : les théoriciens de l’approche communicative soulignent en effet le fait que la langue varie en fonction des situations de communication ainsi que des messages que les locuteurs/scripteurs visent à faire passer.



Des publications clés, qui signent la naissance de l'approche communicative, soulignent bien les différentes composantes de la compétence communicative. Voici une sélection de ces publications :

grammaticale, sociolinguistique et stratégique	(Canale & Swain, 1980)
grammaticale, sociolinguistique, stratégique et discursive	(Canale, 1983)
linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle	(Moirand, 1982)
linguistique, référentielle et socioculturelle, sociolinguistique et stratégique & Duquette, 1984)	(Bergeron, Desmarais

Des ressources fondamentales sont aussi proposées qui permettent de développer des curricula cohérents/en ligne avec l'approche communicative telles que le *Threshold Level/Niveau Seuil* (van Ek, 1975/1976), le *Notional-functional Syllabus* (Wilkins, 1976), *Teaching Language as Communication* (Widdowson, 1978), *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (Moirand, 1982).

Il s'agit d'un changement de grande envergure. Tous les acteurs concernés, enseignants et chercheurs avant tout, prennent conscience bientôt qu'une approche qui vise un phénomène complexe tel que la communication humaine implique des changements à plusieurs niveaux et la nécessité de se structurer autour de principes.

Essayons donc de comprendre quels sont les principes fondamentaux de l'approche communicative.

Comme le but de l'action didactique est la communication, il ne s'agit plus d'étudier la langue en tant que phénomène, en tant qu'objet d'apprentissage. Il s'agit de s'approprier l'outil langue pour communiquer, pour faire passer un message que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

De son côté, faire passer un message ne se limite pas à communiquer des informations : les fonctions du langage sont en fait nombreuses. Outre que communiquer une information, à travers une langue on peut accomplir des fonctions aussi diverses que, par exemple, exprimer des sentiments, établir un contact, exprimer sa pensée, ou provoquer une réaction chez l'interlocuteur.

Dans le *Niveau Seuil* du Conseil de l'Europe¹, pour la première fois la langue n'est plus découpée en structures grammaticales mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux. Les **fonctions langagières, ou intentions de communications**, permettent d'être opérationnel en langue cible dans des situations de communication : se présenter, demander son chemin, commander un repas, acheter un billet de train sont des exemples typiques que l'on retrouve aussi dans les manuels. Par ailleurs, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que le temps, l'espace, les relations sociales, etc.

On peut dire que la langue sert pour mener à bien des actes de parole dans des contextes et des situations données. Par un acte de parole un locuteur cherche à agir, par ses paroles, sur un interlocuteur. Interroger, ordonner, affirmer, supplier sont autant d'exemples d'actes de parole, qui peuvent se traduire dans la langue de manière différente.

On comprend qu'il y a différentes manières d'accomplir un acte de parole: les mots et les expressions changent en fonction de ce que l'on veut dire, mais aussi du contexte et de la situation, de plus, les mêmes mots et expressions peuvent transmettre un message différent.

Si la langue est un phénomène aussi complexe, son enseignement devra bien en tenir compte et ne pas se limiter à présenter la langue exclusivement comme un ensemble de règles ou son apprentissage comme un phénomène de pure imitation. Il s'agira bien d'**apprendre la langue et non pas « à propos de la langue »**.



Si le but de l'enseignement d'une langue est bien de faire en sorte que l'apprenant soit capable de communiquer dans cette langue, de passer des messages, d'accomplir des actes de parole, l'utilisation de la langue sera fonctionnelle à cette communication. Il s'agira non pas de répéter mille fois pour mémoriser, ou d'étudier et décortiquer de manière acharnée l'« objet » langue, notamment dans ses structures grammaticales, mais de **faire un usage significatif de la langue cible**, de l'utiliser pour justement communiquer un message, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. C'est justement l'utilisation de la langue pour un but communicatif, qui permettra le modelage dans la classe et la préparation de l'apprenant à la communication hors de la classe.

Comme la composante grammaticale n'est qu'une des composantes de la « compétence de communication », la connaissance des règles et des structures grammaticales et du vocabulaire est « une condition *nécessaire* mais *non suffisante* pour la communication » (Germain, 1993, p. 203). Il ne suffit certes pas de connaître les modalités de fonctionnement de la langue pour pouvoir communiquer de manière efficace, il faut aussi savoir quelles formes linguistiques employer et quand. Celles-ci varient en fonction de la situation et des contextes, mais aussi en fonction de l'interlocuteur et bien sûr en fonction de l'intention de communication. On ne s'adresse pas de la même manière à un membre de sa famille, à un ami, à un collègue ou à une personne que l'on n'a jamais rencontrée. De la même manière, certaines expressions peuvent véhiculer des intentions de communications différentes, comme nous l'avons évoqué plus haut.



Avec l'approche communicative on cherche à faire entrer la vie réelle dans la classe, c'est-à-dire on organise l'enseignement/apprentissage autour de **situations de la vie réelle**, ce qui est souvent visible aussi en lisant les titres des chapitres des manuels. Normalement l'idée est celle de proposer des situations qui permettent l'utilisation de la langue de manière à transmettre de l'information, qui impliquent un certain choix de ce qu'il faut dire et de la manière de le dire et qui favorisent l'échange avec des interlocuteurs.

Dans l'approche communicative la vision du lexique et de son enseignement/apprentissage change elle aussi : il n'a plus vraiment de sens de mémoriser des listes de vocabulaire, c'est le contexte de la communication qui est mis en valeur et les supports choisis et étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe en fonction d'un nombre de structures à assimiler. **La priorité est donnée au matériel authentique et les supports sont choisis parmi une variété de documents authentiques (articles de journaux, émissions de radio, publicités, extraits littéraires, clips vidéos, etc.), surtout en fonction du sens et des thèmes abordés.** Le lexique n'est donc pas présenté selon une progression rigide, mais plutôt en spirale, au fur et à mesure que les documents proposés sont étudiés.



Dans l'approche communicative le rôle de l'apprenant change et avec lui celui de l'enseignant. **Non seulement l'apprenant est considéré comme un communicateur, engagé dans la négociation du sens, mais il est aussi appelé à être davantage responsable de son apprentissage.**



L'enseignant de son côté devient « un 'modèle', un 'facilitateur', un 'organisateur' des activités de la classe, un 'conseiller', un 'analyste' des besoins et intérêts des apprenants, un 'co-communicateur', etc. » (Germain, 1993, p. 206). Dans cette nouvelle relation, l'organisation des activités de classe change et le **travail en binômes et en groupes** devient courant et important. L'enseignant n'est plus le « maître » qui déteint le savoir, mais il est plutôt celui qui favorise, encourage, orchestre le travail des élèves, désormais appelés « apprenants » pour souligner leur nouvelle responsabilité et autonomie dans le processus d'acquisition de la langue. On parle en fait de « centration sur l'apprenant » et la dynamique de groupe devient un facteur clé pour favoriser la communication et l'apprentissage.

Étant très différente d'une méthode rigide et structurée, l'approche communicative a mis du temps à être adoptée et avec elle les principes fondamentaux d'authenticité, contexte, interaction orale, centration sur l'apprenant, etc.

On a assisté à beaucoup de dérives qui étaient liées à de mauvaises interprétations, voire applications, de cette approche plutôt qu'à un défaut de fond de l'approche même. D'un côté, l'organisation autour de situations authentiques n'a pas toujours été respectée et les situations ont été souvent une manière d'habiller des règles de grammaires, qui, elles, étaient le véritable moteur de la progression. À l'autre extrême, certains manuels intégraient les principes de l'approche communicative de façon assez superficielle proposant une centration excessive sur l'oral au détriment de l'écrit, et une étude trop superficielle de la grammaire. Les enseignants se sentaient souvent seuls face à la grande responsabilité liée à la mise en œuvre de cette nouvelle approche. Cette situation change au cours des années et une nouvelle génération de manuels voit le jour qui identifie **quatre compétences** (voir le chapitre 4) indispensables pour les cours de langue : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. Aussi, la progression est organisée autour du principe d'un parcours d'apprentissage allant du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du général au particulier. Enfin, une phase importante de réflexion sur la langue est introduite au niveau de l'unité didactique qui permet une étude contextualisée des structures grammaticales.

Du communicatif à l'actionnel : l'introduction du CECR

Comme nous avons vu, l'approche communicative a marqué un tournant dans la didactique des langues, elle a introduit des concepts fondamentaux, tels que par exemple celui d'authenticité, aussi bien dans les situations que dans les ressources, ou celui d'intention de communication, elle a mis l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et la communication au devant de la scène. Bref, elle a changé la vision de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Mais comme tout changement profond, non seulement il n'a pas été rapide, mais il a connu aussi des hauts et des bas, des modifications, des ajouts et des changements. Tout ce processus, accompagné d'une vaste réflexion et nourri par le travail des chercheurs, a apporté à son tour une panoplie de connaissances qui d'un côté ont enrichi l'approche communicative et qui de l'autre ont montré ses limites. C'est bien ce mouvement et cette réflexion qui ont constitué un terrain favorable à la définition du CECR.

Nous pouvons dire que le CECR intègre les avancés de l'approche communicative, mais qu'il va bien au-delà en proposant une vision plus ample et plus complète qui relie enseignement et apprentissage, définition d'objectifs et évaluation, individuel et social, classe et hors classe.



Le CECR se donne un objectif assez ambitieux qui est celui de décrire l'usage et l'apprentissage d'une langue et il présente la synthèse de cette description dès le début :

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECR, p. 15)

Le CECR adopte donc une représentation générale de l'usage et de l'apprentissage des langues :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. (CECR, p. 15)

Et en même temps il propose une nouvelle perspective, la perspective actionnelle, qu'il décrit ainsi :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR, p. 15)

Cette description qui est sans doute loin d'être claire après la première lecture contient une série de mots clés que nous allons clarifier au cours des prochains chapitres, ce qui nous permettra de comprendre dans quelle mesure la perspective actionnelle dépasse l'approche communicative tout en intégrant les avancées que celle-ci a apportées à la didactique des langues.

Nous commencerons par la notion d'acteur social.

Note

1. Le *Niveau Seuil* est un référentiel pour le curriculum développé dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe. Le référentiel comprend une liste de situations, activités, fonctions, thèmes, notions (générales et spécifiques), formes et degrés de compétence. Les spécifications pour les différentes langues ont été élaborées par des équipes nationales. La première spécification a été élaborée pour l'anglais (*Threshold Level*, 1975), et elle a été suivie de peu par celle pour le français (*Un Niveau Seuil*, 1976). Ces deux documents ont constitué un modèle pour les référentiels dans d'autres langues.

Après la publication du CECR des référentiels ont été produits pour tous les niveaux en différentes langues, et le travail est encore en cours (voir la page dédiée du site du Conseil de l'Europe http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_fr.asp)





Chapitre 3. L'apprenant comme acteur social

La notion d'acteur social est fondamentale pour comprendre la perspective actionnelle.

Pour plus de clarté et pour bien saisir la portée de cette notion, nous reprenons la citation avec laquelle nous avons terminé le chapitre précédent, qui justement explique la perspective actionnelle.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR, p. 15)

À partir de cette description, essayons de comprendre en quoi la notion d'acteur social représente un élément de nouveauté par rapport à la vision proposée par l'approche communicative.



L'approche communicative a eu le grand mérite de déplacer le focus de l'action éducative du pupitre de l'enseignant au cœur de la salle de classe en introduisant la notion de « centration sur l'apprenant ». Dans ce processus, la notion de « besoins » a joué, elle-aussi, un rôle clé, comme nous l'avons évoqué au chapitre 2 : il ne s'agissait plus de proposer, voire d'imposer, à l'apprenant des contenus préconstitués et décidés ailleurs, mais au contraire de développer des contenus (fonctionnels, lexicaux, grammaticaux) en fonction des besoins (vrais ou supposés tels) de l'apprenant.

Dans la progression, on envisageait une série de fonctions et d'actes de parole en partant des niveaux plus bas que tout apprenant est censé accomplir, comme par exemple se présenter, demander des renseignements, acheter quelques choses, etc. et on construisait des situations d'apprentissage en fonction des besoins langagiers nécessaires à l'accomplissement des actes de parole envisagés par la tâche communicative.

Ensuite la progression avançait en rajoutant de nouvelles situations, qui impliquaient soit de nouvelles fonctions et de nouveaux actes de parole, soit l'utilisation de fonctions et d'actes de parole appris à un niveau de difficulté plus élevé selon une approche en spirale.



Voilà un simple exemple :

Fonction/acte de parole	Situation informelle (entre amis)	Situation formelle générale	Situation formelle dans un contexte professionnel
Saluer quelqu'un Se présenter	A ; Salut, ca va? Je m'appelle Max et toi? B :	A : Bonjour, je m'appelle Maximilien Deschamps (ils se serrent la main) B : A : Enchanté	A : Bonjour, je m'appelle Maximilien Deschamps. Je suis le nouveau directeur des ressources humaines (ils se serrent la main) B : Ravi de faire votre connaissance

Une autre entrée typique de l'approche communicative était l'entrée par les thèmes. Celle-ci est souvent liée à celle que nous venons d'évoquer.

Si le thème est par exemple « les achats », l'apprenant sera exposé à des documents écrits ou sonores portant sur le thème des achats et sera guidé à l'accomplissement d'actes de parole visant à développer la compétence nécessaire à effectuer des achats.

La vision sous-jacente reste encore assez linéaire : l'attention est portée sur l'apprenant qui, grâce à l'exposition à des situations et à des documents authentiques, et au soutien constitué par les ressources langagières fournies, parviendra à la maîtrise des actes de parole nécessaire à l'accomplissement de la tâche. Tout cela évidemment dans le but exclusif d'avancer dans sa compétence communicative.

Mais, comme nous venons de le voir, pour le CECR, les actes de parole n'ont de sens que s'ils s'inscrivent dans le cadre d'actions en contexte social, et ailleurs le CECR rappelle aussi que « Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale » (p. 41).

Or, les actions sociales prévoient toujours un objectif non langagier. On lit pour comprendre, pour s'informer, ou simplement ... pour le plaisir de la lecture, on parle ou on écrit pour convaincre, informer, aider, polémiser, soutenir, se défendre, etc.





C'est autour de l'action que se construit l'apprentissage. L'apprenant/usager d'une langue est appelé à agir, et cette action implique la mobilisation stratégique de compétences pour parvenir à un résultat déterminé.

Qu'est-ce que cela veut dire concrètement?

Comme nous venons de le dire, il ne s'agit pas de lire pour lire, ou de parler pour parler, cela ne correspond pas à ce que l'on fait dans la vie réelle où l'activité de lire et de parler est au service d'un but précis qui n'est pas (ou pas seulement) langagier.

○ Dans une perspective actionnelle, l'apprenant doit avoir bien conscience de ce but, de la nature de la tâche qu'il doit accomplir. Il doit comprendre ce que l'accomplissement de cette tâche implique en termes d'activité langagières mais aussi d'activités non langagières. Il doit prendre conscience de ses besoins, de ses propres forces et faiblesses par rapport à cette tâche, c'est-à-dire de ce qu'il sait déjà — et sait déjà faire — et de ce qu'il a besoin d'apprendre pour maximiser ses chances de réussir la tâche.

Néanmoins, dans ce processus l'apprenant/usager n'est pas seul. Le CECR insiste sur la nature sociale de l'action. Ceci est à voir au sens large : bien sûr des tâches différentes demanderont plus ou moins de coopération avec d'autres individus (des usagers ou d'autres apprenants), mais même les tâches plus 'solitaires' impliqueront au moins la consultation de matériel produit par d'autres individus et auront en général un effet qui ira au-delà de l'apprenant/usager qui a accompli la tâche.

En nous rappelant que l'apprenant est un acteur social, le CECR souligne la nature située de la tâche ainsi que l'importance de la dimension coopérative et stratégique de l'utilisation de la langue et donc, a fortiori, de son apprentissage. Mais il souligne aussi la nécessité d'avoir bien clair que cet acteur social, cet apprenant/usager, cet individu n'est pas un être neutre. Si le CECR souligne le contexte social dans lequel l'apprenant/usager se trouve à agir, il souligne aussi le contexte mental de ce même apprenant/usager, de ce même acteur social. C'est bien le contexte mental de l'acteur social qui finalement filtre et interprète le cadre extérieur, la situation. Et son interprétation et sa perception dépendent de plusieurs facteurs d'ordre différent : physique, culturel, pratique, cognitif, affectif, émotionnel, etc.

Il y a des allers-retours constants entre la dimension individuelle et celle sociale, entre le contexte social et le contexte mental. Les représentations, les capacités, les mécanismes mentaux de l'apprenant/usager influencent son action sociale donc son apprentissage. À son tour, cette action sociale et cet apprentissage auront un impact sur les représentations, les mécanismes et les capacités.





Le cadre extérieur est interprété et filtré par l'utilisateur en fonction de caractéristiques telles que

- l'appareil perceptif
- les mécanismes d'attention
- l'expérience à long terme qui affecte : la mémoire, les associations, les connotations
- la classification pratique des objets, événements, etc.
- les catégories linguistiques de la langue maternelle.

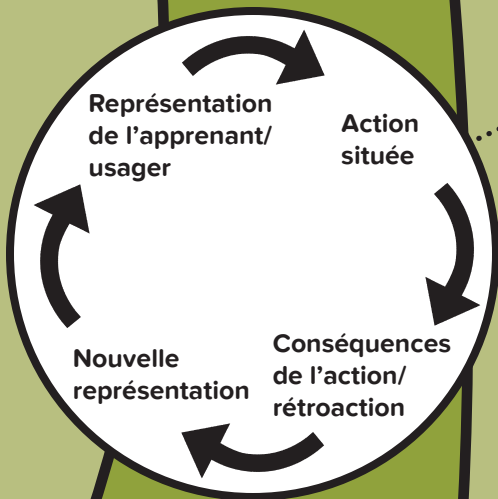
Ces facteurs influencent la perception que l'utilisateur a du contexte. En outre, la perception du cadre extérieur fournit le contexte mental pour l'acte de communication dans la mesure où l'utilisateur lui accorde un certain degré de pertinence. Ainsi,

- les intentions qui président à la communication
- le courant de pensée : les idées, sentiments, sensations, impressions, etc. qui viennent à la conscience
- les attentes, à la lumière des expériences antérieures
- la réflexion sur l'effet des opérations mentales sur l'expérience (par exemple, déduction, induction)
- les besoins, désirs, motivations et intérêts qui entraînent le passage à l'acte
- les conditions et les contraintes qui limitent et contrôlent le choix de l'action
- l'état d'esprit (fatigue, excitation, etc.), la santé et les qualités personnelles (voir 5.1.3). (CECR, p. 44)

Il s'agit d'un processus très dynamique, la notion d'acteur social implique pour le CECR une vraie interaction, un véritable échange entre individus et de chaque individu avec le contexte. L'individu fait des expériences et entre en contact avec un nombre croissant d'autres individus et cela contribue à définir son identité. L'apprenant prend conscience de ses propres connaissances et compétences et les utilise dans et pour l'action sociale. À son tour cette utilisation sociale, cette mise en commun, lui permet d'avoir un retour, une rétroaction, qui l'aidera à avancer dans la construction de ses connaissances et compétences. Il s'agit de faire quelque chose pour apprendre et non pas d'apprendre pour faire quelque chose.

L'approche communicative doit donc être complétée par une focalisation sur l'action. Et les activités que l'apprenant/acteur social accomplit ont lieu dans des situations déterminées et visent un but précis. Elles ne se limitent pas à être un prétexte pour la communication.

La nature située des tâches que l'apprenant/usager est appelé à accomplir implique l'existence de contraintes et la nécessité de mobiliser des compétences pour y faire face.





« ce sont [l]es contraintes qui font basculer l'approche communicative vers l'approche communic'actionnelle » (Bourguignon, 2010, p. 36)

Comme nous le verrons au chapitre 5 (tâches), la notion de contrainte joue un rôle fondamental dans la perspective actionnelle.

Les contraintes font en sorte que l'action ne se déroule pas dans le vide et obligent l'apprenant à faire des choix réfléchis et à mobiliser toutes les ressources, et notamment ses compétences générales et linguistiques.

Nous allons nous intéresser aux compétences dans le prochain chapitre.





Chapitre 4. Développer des compétences à travers des activités communicatives

Le CECR définit les compétences de la manière suivante :

Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir (p. 15).

Il s'agit d'une définition *a minima* pour une notion assez complexe et qui a fait l'objet d'un grand débat et de nombreuses études dans différents domaines scientifiques. Il s'agit néanmoins d'une définition fonctionnelle à l'apparat conceptuel du CECR sur lequel s'appuie la perspective actionnelle, qui contient le mot clé « agir » et qui relie donc d'emblée la notion de compétence à celle d'action.

Comme nous l'avons vu au chapitre 3, alors que dans l'approche communicative il s'agissait de mettre les apprenants en situation de communication dans la langue cible, dans la perspective actionnelle il s'agit de considérer les apprenants comme des acteurs sociaux et de les mettre donc dans des situations d'action sociale. Or, pour être efficaces dans l'action, il faut savoir mobiliser des compétences.

La notion de compétence est déjà ancienne en didactique des langues. Il convient de résumer très brièvement ici les étapes fondamentales qui marquent son évolution pour pouvoir mieux comprendre la nouvelle connotation qu'elle assume dans la perspective actionnelle.

De plus, le CECR étant le produit d'un compromis entre différentes traditions didactiques, notamment celle anglophone et celle francophone, il faut aussi se pencher sur les choix terminologiques des deux traditions et sur la manière dont le CECR a cherché à dépasser ces différences.

Nous allons voir ces aspects plus en détail ci-dessous.

Aperçu historique de la notion de compétence

Il est généralement admis que la notion de compétence a été introduite en linguistique dans les années 60 par Chomsky, pour qui elle désignait "the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer" (1965, p. 4). À cette définition individuelle, statique et décontextualisée Hymes opposait la notion de compétence de communication qui ouvrait d'emblée sur la dimension sociale, car elle comprenait non seulement la connaissance mais aussi la capacité de savoir utiliser cette connaissance, comme nous l'avons expliqué au chapitre 2. Ensuite plusieurs modèles ont été proposés qui tous visaient à décliner la compétence communicative dans les compétences spécifiques qui la composent.

Mais la notion de compétence a aussi émergé de façon tout à fait indépendante et parallèle dans le milieu du travail, de l'entreprise et de la formation d'adultes à partir de la fin des années 60, et s'est développée au fil du temps. Cette notion était strictement liée à la valorisation de la prise d'initiative et de l'autonomie des travailleurs. Il s'agissait de sortir de la logique de la qualification qui impliquait une relation stable entre les savoirs validés par un diplôme et les exigences de l'emploi pour se focaliser sur ce que les travailleurs savaient faire, comment ils savaient faire face au changement, quelles solutions ils proposaient face à l'imprévu (Le Boterf, 1995, 2000). Cette évolution n'a fait que s'accroître au cours des décennies en lien avec les avancées techniques : l'idée de compétences que l'individu peut mobiliser pour faire face à des situations complexes est devenue fondamentale (Zarifian, 2001) et même les profils professionnels sont désormais généralement définis en termes de compétences.

De son côté, la formation professionnelle a joué un rôle clé dans la transformation de la notion de compétence en un concept central de la réflexion éducative.

Même si la réflexion dans ces deux domaines, domaine linguistique/didactique d'un côté et domaine de l'entreprise et de la formation professionnelle de l'autre, ont procédé de façon parallèle, les deux ne sont pas incompatibles, au contraire elles suivent la même logique.



Défis et choix terminologiques

Comme nous l'avons dit plus haut, le CECR est le produit d'un travail collectif d'un groupe d'experts provenant de traditions didactiques différentes et qui s'est nourri d'un grand nombre d'apports de personnes impliquées à titre différent dans la didactique des langues.

Or, une différence terminologique majeure est apparue par rapport au terme de « compétence » notamment entre la tradition anglophone et francophone.

En anglais, on distinguait, dans l'approche communicative, entre *skills* et *competences* (Anglais britannique) ou *competencies* (Anglais Nord-Américain), et on parlait des « *four skills* » pour se référer à compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale, et de *competences/competencies* pour se référer par exemple à compétence sociolinguistique, ou compétence pragmatique ou encore grammaticale. En français, le terme compétence était utilisé dans l'approche communicative pour les deux, on parlait aussi bien des « quatre compétences » que de la compétence sociolinguistique ou pragmatique ou grammaticale.

En fait, la situation apparaît encore plus compliquée si on considère que le terme compétence en français est aussi utilisé dans le sens de l'anglais « *proficiency* » et on parle alors de niveau de compétence de l'apprenant.

Il fallait trouver un langage commun : le CECR distingue alors entre « compétences » et « activités communicatives », distinction qui s'avère très importante dans la passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle.

Comme nous l'avons vu en fait, la notion de compétence se nourrit des apports d'autres domaines de connaissance et prend pour le CECR une valeur bien plus large et innovante. Surtout la notion de compétence devient plurielle : même quand le terme est utilisé au singulier, il implique une pluralité d'éléments qui, tous, sont au service de l'action. De leur côté, les activités communicatives ne se limitent pas à remplacer les « *four skills* » ou « quatre compétences », elles offrent aussi un outil plus complet et précis pour décrire les performances de l'apprenant/acteur social.

Essayons de regarder comment compétences et activités communicatives s'organisent pour permettre de mieux saisir, et décrire, la complexité de l'action.

La compétence à communiquer se décline au pluriel

Comme nous l'avons vu au début du chapitre, les compétences permettent d'agir. Or, agir signifie bien plus que connaître, voire appliquer, des règles de grammaire ou des expressions. Agir signifie faire, accomplir des tâches, qui nécessitent de plus ou moins de mots, de plus ou moins de communication.

Une des grandes nouveautés que la perspective actionnelle introduit par rapport à l'approche communicative est la reconnaissance que « [t]outes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant » (CECR, p. 82). Dans l'accomplissement des tâches l'apprenant/acteur social mobilise des compétences générales à côté de compétences communicatives langagières. « Les compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières. » (CECR, p. 15)

A leur tour l'accomplissement de tâches permettra à l'apprenant/utilisateur de la langue de développer et d'affiner ses compétences, aussi bien langagières que générales.

Ce qui est valorisé dans l'approche actionnelle est l'expérience antérieure des individus.

L'apprenant est considéré comme un être à part entière avec ses valeurs, ses croyances, sa personnalité, et aussi la/les langue(s) qu'il maîtrise déjà à des niveaux différents. En somme, on considère l'apprenant/acteur social comme un individu qui ne part jamais de zéro, mais, au contraire, qui possède un bagage qui l'aidera à faire face au défi de l'apprentissage d'une langue et qui lui fournira des points de repère, des catégories où caser ses nouveaux apprentissages. Enfin, non seulement on prend en compte les expériences antérieures de l'apprenant, mais on considère que les compétences s'acquièrent et se développent tout au long de la vie,



à l'école et hors de l'école. Cette continuité dans les apprentissages représente une avancée par rapport à l'approche communicative et fournit le cadre dans lequel opère l'apprenant/acteur social.

Le schéma ci-dessous montre l'ensemble des compétences listées par le CECR. Sur le côté droit se trouvent celles spécifiquement langagières et sur le côté gauche celles générales.

Tableau 1: Organisation schématique des compétences selon le CECR

compétences générales				compétences communicatives langagières		
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

Schéma tiré de Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz, Pamula, 2011, p. 36

Comme on le voit bien, les compétences linguistiques se référant à :

- la connaissance du vocabulaire et à la capacité de l'utiliser (compétence lexicale),
- la connaissance des règles et des structures et à la capacité à les utiliser de façon correcte (compétence grammaticale),
- l'organisation du sens (compétence sémantique),
- la perception et la production des sons (compétence phonologique),
- la capacité à écrire de façon correcte (compétence orthographique),
- la capacité à prononcer de façon correcte à partir d'un texte écrit (compétence orthoépique)¹,

ne constituent que l'une des trois typologies de compétences langagières. La compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique sont au moins aussi importantes que la compétence linguistique. Cela ne sert à rien par exemple de construire une phrase grammaticalement correcte si elle est complètement déplacée en termes de registre, ou si on n'est pas capable de construire un discours commun avec un interlocuteur et que, au contraire, chacun parle de son côté sans véritablement interagir.

Or, si cette distinction était déjà contenue dans l'approche communicative, la nouveauté ici est celle de mettre ces compétences à côté et en lien avec des compétences plus transversales, plus liées au vécu et à l'expérience de l'apprenant et en fin de compte à sa personnalité. Cette multitude de compétences montre bien la nature plurielle du terme : même quand le mot compétence est utilisé dans le sens de l'anglais « proficiency », il sous-tend une panoplie d'éléments différents, des compétences plurielles justement.

Parmi ces compétences générales, le *savoir apprendre* permet de situer toute action et tout apprentissage sur un parcours de formation qui se développe sur la durée et en fonction des expériences de l'apprenant/acteur social. Comme nous le verrons mieux au chapitre 5, il est question d'agir, d'accomplir des tâches, pour apprendre et non plus d'apprendre pour agir. Il s'agit de réfléchir à partir des expériences pour avancer dans le développement des compétences.



Si le but est la réussite de l'action, les différentes activités communicatives sont au service de l'action. Elles ne constituent plus le but de l'enseignement/apprentissage. « Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives » (CECR, p. 48). C'est en s'impliquant dans une série d'activités langagières communicatives que l'apprenant/acteur développe ses compétences.

Voici la définition que le CECR donne des activités langagières communicatives :

« Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (p. 15).

Le schéma ci-dessous aide à comprendre cette définition :

Activités communicatives		Exemples
réception	orale	écouter une chanson, une émission de radio
	écrite	lire un article de journal, un livre, les instructions d'un appareil, une recette de cuisine
production	orale	faire une présentation, un discours, une annonce
	écrite	écrire un compte-rendu, une lettre, un courriel
interaction	orale	discuter avec un ami, parler au téléphone
	écrite	faire du clavardage, participer à un blog, échanger des courriels

Le CECR distingue en réalité quatre « modes » d'activité comme le spécifie l'encadré ci-dessous :

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de **l'interaction**, de la **médiation** (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. (p. 18)

Néanmoins, l'activité de médiation n'est pas développée dans le CECR car aucun descripteur spécifique n'est fourni. C'est pour cette raison que nous avons fait le choix de ne pas l'inclure dans ce guide, sans pour autant nier son importance.

Comme nous le voyons bien il y a une grande différence entre ces modes d'activité, leur organisation et surtout leur fonction, et les quatre compétences, les « four skills » de l'approche communicative. Il ne s'agit plus d'organiser les contenus autour d'une ou plus des quatre compétences/skills à travailler, mais plutôt de considérer les activités communicatives comme autant d'actions que l'apprenant/acteur social accomplit en vue de développer des (ses) compétences langagières et générales. Cet acteur social mobilise des compétences à travers des activités communicatives.

Et les activités communicatives, à leur tour, sont au service de l'accomplissement de la tâche comme nous allons le voir au chapitre suivant.



Note

1. La compétence orthoépique se réfère exclusivement à la capacité d'un individu à prononcer correctement un texte lu à voix haute. Elle n'implique pas forcément le fait que le lecteur comprenne ce qu'il/elle est en train de lire.





Chapitre 5. Une tâche, des tâches

Un des aspects qui marquent le plus le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle est la nouvelle vision de la tâche.

Commençons par la définition que le CECR lui-même donne de la tâche:

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu 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 (voir 4.1). La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile. (CECR, p. 121)

« La tâche sert à mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action. La tâche doit permettre de rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue. La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles » (Bourguignon, 2010, p. 19)



Comme on le voit, c'est une vision assez large, mais elle s'appuie sur une série de mots clés qui permettent de baliser le terrain et d'y voir plus clair.

Essayons de les analyser plus en détail :

- Tâches ou **activités** > l'utilisation du terme activité en tant que synonyme de tâche souligne la volonté d'entrer d'emblée dans une logique d'action : il s'agit de se démarquer de la vision de tâche comme équivalent d'exercice ou même de la simple tâche communicative, c'est-à-dire d'une tâche dont le seul objectif est celui de mettre les apprenants en situation de communication.
- L'un des **faits courants de la vie quotidienne** > les tâches ont un caractère authentique, elles ne sont pas de simples prétextes à la communication voire à une progression stricte des apprentissages. Elles sont de vraies actions, des faits de la vie qui sont liées à des situations définies et ayant un but précis. Les tâches ne sont pas construites autour d'une notion à apprendre, ni même autour d'une simple situation de communication, elles reproduisent plutôt ce que



les acteurs sociaux font dans leur quotidien, où la communication entre en jeu quand cela est nécessaire en vue de l'accomplissement de la tâche elle-même.

- **Mise en œuvre stratégique** de compétences > l'apprenant/acteur social se donne un but, un — ou plusieurs — objectif(s). Pour atteindre cet/ces objectif(s) il doit agir de manière stratégique, ce qui implique faire des choix. Plus il sera conscient de ce qu'il faut faire pour réussir la tâche, de quelles compétences linguistiques et générales il aura besoin, plus il sera efficace.
- Un ensemble d'**actions finalisées** > ce que l'apprenant/acteur social fait n'est pas une série d'exercices qui n'ont aucun lien entre eux, ni même une série d'étapes organisées autour d'une progression langagière, il s'agit au contraire d'actions qui visent un but précis, d'étapes qui servent à travailler des aspects spécifiques qui, tous, contribuent à la réussite de la tâche.
- **Nature** extrêmement **variée** > comme chacune des étapes que nous venons d'évoquer travaillera des aspects qui sont plus ou moins liés à la dimension linguistique, les actions que l'apprenant/acteur social accomplira pourront être très différentes.
- Plus ou moins d'**activités langagières** > dans le parcours qui mène à l'accomplissement de la tâche, il y aura des moments qui impliqueront une utilisation importante de la langue, que ce soit en réception et/ou production et/ou interaction, et des moments où la langue jouera un rôle très marginal.
- Tout à fait **simple ou** extrêmement **complexe** > Les tâches ne sont pas toutes équivalentes : il y en a de plus simples et de plus complexes. Cela veut dire qu'il y a des tâches qui impliquent plus ou moins de sous-tâches, d'étapes, de **tâches intermédiaires** qui permettent d'atteindre l'objectif.

Dans l'exemple fourni « l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu » on arrive facilement à imaginer certaines de ces étapes :

- 1) une phase de compréhension qui comprend :
 - lire et déchiffrer des textes à l'aide d'images (probablement schémas, symboles, dessins)
 - mais aussi par exemple activer des pré-connaissances non-langagières sur des appareils similaires et leur fonctionnement,
- 2) une phase de mise en œuvre
 - qui sera plus silencieuse si le processus n'engage qu'un individu
 - ou plus « parlée » et interactive si deux ou plus individus cherchent ensemble à comprendre comment procéder et s'ils interagissent par exemple avec des questions, suggestions ou des commentaires.

Cette description nous permet déjà de voir le rôle clé que la tâche joue dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle se propose comme un outil fédérateur. **Elle permet de donner un sens concret à l'apprentissage.** On n'apprend plus la langue dans l'abstrait pour ensuite, éventuellement, en faire quelque chose, comme par exemple une conversation, la lecture ou la rédaction d'un texte. On apprend la langue non plus pour pouvoir accomplir plus tard des tâches qui seraient plus ou moins reliées à la vie réelle. On accomplit des tâches bien réelles et concrètes pour pouvoir développer des compétences, donc en fin de compte pour apprendre la langue. Et pour développer des compétences on s'engage dans des activités communicatives qui ont un sens bien précis et fonctionnel à l'accomplissement de la tâche.

La tâche n'est pas un synonyme d'exercice, n'est pas un prétexte pour utiliser des formes ou des structures langagières, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Elle est une manière de mettre les apprenants dans l'action en vue de poursuivre un but bien défini. Et l'action est toujours située et contextualisée. Bourguignon (2010) parle d'« approche communic'actionnelle » et dit que le but de la tâche est celui d'accomplir une mission en tenant compte de contraintes données.



La tâche de type actionnel cherche à relier fortement la classe avec le monde extérieur, à faire tomber les murs de la classe. Dans la vision classique, communicative, qui s'est définie à partir des années 80 et 90 la tâche était vue comme un travail de classe où les apprenants sont impliqués dans des activités de compréhension, manipulation, production ou interaction dans la langue cible, focalisées davantage sur le contenu que sur la forme (Nunan, 2004). Dans l'approche communicative la tâche était au service de la communication plutôt que l'inverse comme c'est le cas de l'approche actionnelle où la communication est un des moyens, mais pas le seul, qui permettent à l'apprenant d'accomplir la tâche. La dimension stratégique, la dimension réflexive, la pensée critique jouent elles aussi un rôle important.

Dans l'approche communicative, l'enseignant accompagnait l'élève pas à pas vers l'accomplissement de la tâche en lui fournissant tous les éléments dont il/elle avait besoin, en balisant complètement le parcours. Dans l'approche actionnelle la perspective change : **l'apprenant est acteur de son apprentissage**, il/elle est appelé(e) à faire des choix, à bien comprendre ses objectifs et donc les connaissances et savoir-faire dont il/elle aura besoin et les compétences qu'il/elle devra développer, à savoir pourquoi il/elle fait des choses et quelle est la meilleure manière de les faire. L'enseignant doit faciliter ce processus en aidant l'apprenant à devenir de plus en plus autonome.

Enfin la tâche est un outil fédérateur car **elle permet de structurer les apprentissages autour de moments forts, d'actions définies, de produits concrets**. Il ne s'agit plus de parler ou écrire pour l'enseignant en faisant semblant d'écrire ou de parler à quelqu'un d'autre : l'apprenant est à considérer comme un acteur social dont le but est celui d'agir dans la vie réelle. Il est évident que la situation de classe, même si elle garde une nature sociale et interactive « réelle » et un caractère immédiat comme le dit le CECR, nécessite que "[l]es apprenants s'[...] engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens" (CECR, p. 121). Néanmoins on sort de la logique d'accumulation de savoirs et savoir-faire pour entrer dans une logique de mobilisation de compétences (linguistiques et générales) en vue d'atteindre un objectif. Les activités communicatives qui se rendent nécessaire ne sont pas un but en soit, on ne communique pas pour communiquer, elles sont fonctionnelles à la bonne réussite de la tâche. Par exemple, elles fournissent des informations (activités de lectures ou d'écoute), elle permettent de simuler des échanges (activité de dialogue ou d'échange de correspondance ou courriel), elles offrent l'occasion de produire des textes pertinents à l'écrit comme à l'oral, et enfin elles permettent de réfléchir aux structures langagières et de se les approprier (activité de prise de conscience des aspects grammaticaux ou lexicaux, mais aussi sociolinguistiques ou pragmatiques).

Souvent les tâches dans la perspective actionnelle prévoient la réalisation d'un produit qui accompagne les performances des élèves, par exemple une brochure touristique, ou un blog, ou encore un projet de levée de fonds pour une cause humanitaire, mais « 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 ». (Piccardo et al., 2011, pp. 41-42)

Dans une perspective actionnelle le parcours n'est donc pas complètement balisé et le résultat n'est pas vraiment prévisible. Le rôle de l'apprenant change : on s'attend qu'il agisse de manière efficace, qu'il soit autonome dans ses choix mais aussi capable de travailler en groupe et d'interagir avec les autres.

On s'attend aussi que l'apprenant soit capable de :

- porter un jugement sur la situation à laquelle il est confronté et les enjeux de la tâche proposée
- savoir faire un bilan rapide des outils dont il dispose (linguistiques mais aussi non linguistiques, par exemple des savoirs et des savoir-faire de type général, comme savoir où repérer des information, connaître le contexte culturel dans lequel agir, etc..., ou encore des capacités d'organisation et de planification) et des outils dont il ne dispose pas mais qui seront nécessaires au cours du travail
- réfléchir à la manière de mobiliser tout ce dont il dispose et à la démarche plus efficace pour atteindre le but.



Évidemment, cela ne va pas de soi : l'apprenant peut avoir des difficultés à un moment ou à un autre de ce processus et en tout cas il a besoin d'être guidé dans les phases nécessaires à l'accomplissement d'une tâche complexe. C'est là que le rôle de l'enseignant apparaît fondamental. L'enseignant n'est plus quelqu'un qui passe des savoirs et des savoir-faire et qui en contrôle la bonne acquisition à travers des exercices et des activités dont les résultats sont plus ou moins prédéterminés : son rôle se diversifie, il est à la fois un entraîneur sportif, une personne ressource, un conseiller, un organisateur, un animateur. Certes il y aura des moments où il faudra transmettre des notions, par exemple donner une explication (par ex. sur une notion grammaticale ou lexicale, une typologie de texte adaptée) ou entraîner à l'utilisation d'outils (par exemple des outils linguistiques comme une forme verbale, ou non linguistiques comme une stratégie de lecture ou d'écoute) exactement comme un entraîneur sportif le ferait pour expliquer la fonction d'un muscle ou faire entraîner à un mouvement spécifique. Mais ceci ne se fera pas dans le vide, ni même pour la seule raison de cumuler des connaissances ou de faire des exercices, tout servira pour maximiser les chances de réussite de la tâche, comme dans l'exemple du sport que nous venons d'évoquer tout est au service de la réussite à la compétition finale. La tâche devient donc le moment fédérateur à la fois du travail de l'apprenant et de celui de l'enseignant.

Organiser un curriculum autour de tâches n'est pas une affaire simple :

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. (Piccardo et al., 2011, p. 42)



Néanmoins, cela vaut vraiment la peine de le faire car la planification permet à l'enseignant d'avoir une vision à long terme, et de se poser toute une série de questions qui vont bien au-delà des aspects linguistiques, et qui impliquent aussi des facteurs cognitifs, affectifs, stratégiques, relationnels, organisationnels, etc. **Au niveau linguistique, elle permet de s'interroger sur la nature des textes, ce qui permet à son tour de contextualiser les contenus grammaticaux et lexicaux.**

Si on sort de l'idée d'accumulation et d'exercice, on ouvre sur la notion de texte comme véhicule d'apprentissage. La notion de texte pour le



CECR est très vaste, elle comprend des textes écrits et oraux, de la simple carte de visite ou billet de tram au extrait littéraire, à l'article de journal, au wiki etc. Les tâches et les textes sont intimement liés, car les deux ont toute leur place dans notre vie quotidienne : en effet, la majorité des tâches que nous accomplissons exigent un texte de quelque sorte et tous les textes sont finalisés à (et permettent) l'accomplissement de certaines tâches. Il suffit de penser à des horaires de bus, à un plan de ville, à des panneaux d'information, à un message vocal, à une annonce faite à la gare. Planifier une tâche permet de s'interroger de près sur ces typologies de texte, sur leurs caractéristiques linguistiques et culturelles. Ce n'est plus le document (plus ou moins) authentique que l'on introduit pour donner un goût (ou pire un semblant) de la culture cible, c'est un vrai texte auquel on est confrontés et qui sert à accomplir une vraie tâche. Par exemple, au moment où on doit regarder un horaire de train dans une langue/culture autre, l'attention sera bien plus focalisée et permet de mettre en œuvre une série de stratégies de compréhension et de comparaisons culturelles.

Comme on va le voir des exemples de tâches qui suivent, il s'agit de tâches complexes qui impliquent une prise de décision de la part des élèves, un travail de recherche de documentation ou d'information et une capacité de travailler en groupe et d'interagir avec les autres. Elles prévoient toutes une performance/un produit final. Néanmoins elles ne sont pas toutes au même niveau de difficulté linguistique. L'exemple 5 peut être proposé à des niveau très bas par exemple et les exemples 2 et 3 se prêtent à être effectués facilement à des niveaux de difficulté assez différents.

Comme nous l'avons dit, **le rôle de l'enseignant est essentiel dans ce sens, car il/elle sera en mesure de décider à quel niveau proposer une certaine tâche et comment la rendre plus ou moins faisable (par exemple en proposant des ressources ciblées, des modèles de sous-tâches, des dialogues, des documents, etc.), et le rôle des textes est aussi très important car ce type de tâche nécessite qu'on aille bien au-delà du manuel pour puiser dans des textes authentiques.**



De plus, comme on peut le voir, le choix des tâches rend possible le travail sur les différents aspects de la langue, que ce soit les aspects grammaticaux (l'exemple 2 permet de travailler le présent l'ex. 3 les temps du passé, l'ex. 1 porte surtout sur le lexique mais aussi sur les nombres, avec l'ex. 4 on utilisera différents temps verbaux, notamment le futur et le conditionnel dans la phase B) mais aussi la dimension socio-linguistique (le dialogue entre jeunes adolescents sera différent des échanges avec les adultes, la lettre aux directeurs de chaînes de supermarché fera appel à un registre très formel, etc.) et pragmatique (par exemple, s'adresser au vendeur pour des conseils, etc.).

Les différentes tâches permettent aussi un travail sur les aspects culturels sans que cela tombe dans le stéréotype : les élèves partiront toujours de ce qu'ils connaissent pour découvrir ce qu'ils ne connaissent pas encore. L'enseignant nécessite donc d'avoir à l'esprit



l'objectif communicatif (activités communicatives à travailler en priorité, réception, production, interaction),
l'objectif linguistique (lexique, structures grammaticales, compétences socio-linguistiques et/ou pragmatiques),
l'objectif culturel (sensibilisation aux différences culturelles).

Organiser le cours autour de tâches permet aussi de relier d'emblée enseignement et évaluation comme nous le verrons au chapitre 8, car il faudra choisir des descripteurs ciblés qui permettent à la fois d'évaluer la manière dont l'élève a accompli la tâche, les compétences mobilisées et les stratégies mises en œuvre.

Pour que le travail des élèves soit efficace, surtout quand ils ne sont pas habitués à une approche de type actionnelle, il faudra les aider avec leur démarche stratégique, notamment avec les phases de planification de la tâche, de prise de décision, avec la reconnaissance des compétences à mobiliser, de leurs forces et faiblesses, avec la recherche de documentation, avec la phase de réflexion sur ce qu'ils ont appris, ce qu'ils peuvent faire et comment, et enfin avec une phase de systématisation de leurs acquis à la suite de l'accomplissement de la tâche, en termes de réflexion sur les structures de la langue, sur les aspects socio-linguistiques et pragmatiques, mais aussi sur les stratégies utilisées et les aspects culturels appris.

Nous allons nous intéresser aux stratégies dans le chapitre 7, mais avant, nous allons voir dans quelle mesure la nouvelle conception de la tâche et de l'apprenant en tant qu'acteur social redessine la fonction même de la langue et de son apprentissage en ouvrant sur une vision plus dynamique, ouverte et évolutive, qui est celle du plurilinguisme.

Voici quelques exemples de tâches :

Exemple 1.

Les fêtes du nouvel an arrivent bientôt et vous allez recevoir de la famille qui habite au Nouveau Brunswick. Vos parents ont été très occupés au travail et n'ont pas eu le temps de tout organiser, notamment le repas du jour de fête. De plus, il y a trois cousins de votre âge et il faut penser à un cadeau pour eux/elles. Vos parents ont besoin de votre aide. Ils vous ont demandé de penser à un repas et de faire la liste des courses nécessaires pour le préparer. Ils vous ont aussi demandé d'acheter des cadeaux pour vos cousins et pour cela vous ont donné un budget total de 100 dollars.

Vous allez préparer le menu pour la fête, la liste des courses et une proposition de cadeaux pour les cousins à soumettre à vos parents. Ensuite vous allez chercher les cadeaux. Vous allez aussi demander au vendeur de vous conseiller. Malheureusement un des articles auxquels vous aviez pensé n'est pas disponible, vous devez trouver une alternative. Une fois terminé, vous montrerez à vos parents :

1) la proposition de menu avec la liste des courses à faire ; 2) les cadeaux que vous avez achetés. Vous expliquerez les raisons de vos choix.



Exemple 2.

Vous allez recevoir une délégation d'une école partenaire de la ville de Québec. La délégation comprend trois enseignants et trois représentants des élèves. Le but de la visite est de mettre en place des projets d'échange, d'abord sous forme de courriels et de projets assistés par ordinateur puis, si possible, des échanges d'élèves. Les délégués vont rester 3 jours. Vous allez organiser le programme du séjour, qui doit comprendre des phases de travail, une sortie dans la ville, un repas commun et une soirée culturelle. Vous allez travailler en sous-groupes (un groupe s'occupera du contenu des réunions de travail, un de la sortie, un du repas et un de la soirée culturelle). Chaque groupe préparera au moins deux options de séjour et les présentera à la classe. Tous ensemble vous allez choisir une des options parmi celle présentées par chaque groupe. Vous allez définir le programme complet et vous allez préparer le document écrit à envoyer à vos correspondants.

Exemple 3.

Votre école a organisé une célébration sur la mémoire historique canadienne des 60 dernières années. Chaque classe travaille sur des aspects différents (le développement économique, la composition sociale, le mode de vie, etc.) et doit soumettre un maximum de trois productions d'élèves au jury final. Avec un groupe de copains vous allez travailler sur vos familles respectives et sur leur immigration au Canada. Vous allez reconstruire l'arbre généalogique des familles, leur vie avant et après l'arrivée au Canada. Vous allez faire un portrait des familles telles qu'elles sont aujourd'hui (langue(s) parlée(s), traditions, repas etc). Vous allez préparer une affiche et vous avez 5 minutes pour présenter votre travail à la classe. La classe choisira les trois affiches à remettre au directeur de l'école pour l'exposition qui sera affichée au gymnase. Vous préparerez aussi une lettre de présentation des affiches choisies qui explique vos choix.

Exemple 4.

Vous avez étudié avec votre professeur de science le problème de l'élevage intensif des animaux. Vous avez été très frappés par le problème, et vous avez découvert que beaucoup d'élèves de votre école ne connaissent pas le problème ou ne pensent pas qu'il soit grave. Vous décidez de passer à l'action.

Phase A. Préparez une présentation pour montrer les aspects clés du problème et un pamphlet d'environ deux pages pour sensibiliser le lecteur. Votre présentation comprendra des statistiques, des études sur les avantages et désavantages de l'élevage intensif, des extraits d'entrevues avec des personnes concernées et des images d'élevages intensifs. Le pamphlet reprendra l'essentiel de la présentation. Vous allez présenter cela au niveau de l'école.

Phase B. Ensuite vous décidez de préparer une lettre pour demander à la direction de différentes chaînes de supermarché de proposer davantage de produits d'élevage non intensif dans leurs rayons et de sensibiliser les acheteurs au problème. Vous joindrez votre pamphlet à la lettre.



Exemple 5.

Vous aller partir en weekend chez vos cousins qui habitent à deux heures de chez vous, car dimanche c'est la fête d'anniversaire d'un des cousins. Vous allez en train avec un de vos parents. Il/elle vous a demandé de préparer vos sacs à dos. Votre maman/papa vous a bien rappelé que vous n'avez pas besoin de tout apporter, car évidemment chez vos cousins vous trouverez bien des objets dont vous aurez besoin comme les serviettes, le dentifrice ou le savon. Mais vous avez déjà cumulé plein de choses et le sac à dos n'est pas très grand. De plus, vous voulez apporter chacun un petit cadeau d'anniversaire à votre cousin et cela doit aussi trouver sa place dans les bagages. Enfin, chacun va devoir apporter son propre sac à dos, donc il faut bien faire attention à ne pas trop les surcharger.

Vous allez créer une liste d'objets personnels que vous voulez apporter et vous aller en discuter avec un de vos copains pour qu'il vous aide à décider ce qui est vraiment indispensable et ce que vous pouvez laisser à la maison.

Vous allez ensuite vous faire aider à choisir un cadeau à apporter au cousin qui fête son anniversaire qui soit joli et qui ne soit pas trop grand pour pouvoir le mettre dans le sac à dos. Enfin, vous allez préparer votre sac à dos et répondre aux questions de votre maman/papa qui veulent vérifier que vous ayez bien tout ce qu'il vous faut.





Chapitre 6. Diversité des langues, profils linguistiques et plurilinguisme

La vision de l'apprenant comme acteur social, qui est au centre de la perspective actionnelle et du CECR, ouvre à un renouvellement profond de la didactique des langues. Comme nous l'avons vu, la nature et le rôle de la tâche se redéfinissent, la vision des compétences s'enrichit et se diversifie, la fonction et la typologie des activités communicatives se précisent. Mais il y a plus que cela, il s'agit d'une reconsidération profonde de la fonction des langues et de leur apprentissage.

[...] le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (CECR, p. 11).

L'apprenant est considéré en tant qu'acteur social qui agit dans et sur le milieu qui l'entoure et qui, à son tour, est influencé par ce même milieu.

L'apprentissage d'une langue ne se fait pas dans le vide, il se fait toujours en relation à un contexte, que chaque individu perçoit de manière différente en fonction de son vécu, de ses attentes, de ses connaissances préalables et de ses dispositions.

Dans notre société ce contexte est de plus en plus caractérisé par une grande richesse linguistique et culturelle.

Le CECR distingue le multilinguisme du plurilinguisme. Le premier ne prend pas en compte la relation entre les langues et pour cela est adapté à être utilisé, par exemple, pour décrire « la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (p. 11). Le plurilinguisme au contraire souligne le lien entre les langues, leur relation d'interdépendance et le fait qu'elles sont pour l'apprenant dans une relation dynamique. En fait

[...] au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt **une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent** (CECR, p. 11, souligné par nos soins).

Il est important de souligner 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 » (Piccardo et al., 2011, p. 21).

L'apprenant/acteur social ne part pas de zéro, tabula rasa, il possède un contexte mental, que l'on pourrait se représenter comme un réseau à plusieurs connexions où la (ou les) langue(s) maternelle(s) est (sont) toujours présente(s). Son parcours d'apprentissage se structure en fonction de ses interactions avec le contexte, les autres, les institutions et les textes. L'erreur fait partie de ce parcours et, au lieu d'avoir une connotation négative, elle est vue comme une étape — nécessaire — et aussi une occasion de transfert. Enfin, l'apprentissage est un parcours réfléchi dans la mesure où la prise de conscience de ses propres réussites et erreurs, de ses propres forces et faiblesse permet d'avancer.

On passe de l'idée de pouvoir (et devoir) garder les langues bien séparées pour éviter toute mixité et toute contamination, et de considérer comme but final de tout apprentissage de langue l'atteinte du niveau d'un








« parlant natif » idéalisé, à l'idée — bien plus réelle et réaliste — de « développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECR, p. 11). En fin de compte, le bilinguisme n'est pour le CECR qu'un cas particulier du plurilinguisme.






On dépasse ainsi le mythe du bilinguisme parfait, de la maîtrise équilibrée de deux langues, pour accepter l'idée que toute compétence est évolutive.

L'idée d'une compétence évolutive se traduit aussi dans le fait par exemple qu'un apprenant peut être plus fort dans des activités de réception (écrite ou orale ou les deux) par rapport à des activités de production ou d'interaction, un autre pourra être plus fort dans les activités écrites, que ce soit de compréhension ou de production, par rapport à celles orales.

Langue ...

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						

Langue ...

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						
						

Ces différents profils par ailleurs ne sont pas figés, ils représentent des moments précis du parcours d'apprentissage et peuvent varier en fonction des différentes circonstances d'exposition à la langue à l'école et hors de l'école, ils sont justement évolutifs. Non seulement différents apprenants auront des profils différents, mais un même apprenant aura des profils différents à des moments donnés de sa vie et dans les langues avec lesquelles il/elle entre en contact ou qu'il/elle apprend de façon plus ou moins formelle.

Les profils linguistiques s'accompagnent aussi de profils culturels. Les deux peuvent être superposables, ou bien être assez différents. C'est le cas par exemple d'un individu qui aurait un bon niveau de maîtrise de la langue mais un bas niveau de connaissance de la/des cultures des communautés qui parlent la langue cible ou, à l'inverse, une bonne familiarité avec la/les culture(s) et une connaissance faible de la langue.

Cette vision est bien plus adaptée à la nouvelle réalité des classes et à la diversité linguistique et culturelle des élèves qui les composent. En comprenant qu'ils ne partent pas de zéro mais que leurs connaissances préalables dans des langues différentes peuvent être mise au profit de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les apprenants se sentent valorisés et confortés dans leurs capacités et dans leurs potentialités. Les autres langues que les apprenants apportent avec eux ne sont pas vues comme des obstacles supplémentaires mais comme des ressources potentielles.

De plus, la conscience que les langues ne sont pas stockées dans des compartiments étanches dans le cerveau des apprenants mais qu'elles interagissent permet de voir une bonne partie des erreurs comme des tentatives de transfert, des hypothèses par rapport à la nouvelle langue, plutôt que comme une déviation plus ou moins grave de la norme.



Swain & Lapkin, 2013

Encore, la prise de conscience que la séparation stricte des langues est une idée irréaliste et contreproductive permet de travailler beaucoup plus dans une perspective comparatiste que dissociée. Au niveau du vocabulaire par exemple les mots transparents, les « vrais amis¹ », deviennent un véritable support d'apprentissage. Au niveau de la syntaxe, la prise de conscience des similarités et différences devient aussi un outil fort d'apprentissage.

Enfin au niveau de l'accomplissement de la tâche, l'utilisation de la langue de scolarisation (par ex. le français dans une école francophone ou l'anglais dans une école anglophone) ou bien d'une langue maternelle partagée par les étudiants à côté de la langue cible dans les travaux de groupe ne signifie pas un moindre apprentissage, au contraire elle permet un travail poussé de réflexion partagée en vue d'une meilleure performance dans la langue cible, comme d'ailleurs la recherche a désormais bien montré.

En somme, le plurilinguisme, l'idée de compétence évolutive et de profils dynamiques constituent des éléments d'une vision bien plus rassurante que celle à laquelle les apprenants de langues étaient habitués. Il s'agit d'une vision qui valorise l'apprenant en tant qu'individu capable de réfléchir, de prendre des décisions et de s'interroger sur les résultats de ses propres choix. C'est une vision qui favorise un apprentissage stratégique comme nous le verrons dans le prochain chapitre.



L'expérience langagière d'un individu s'étend de la/les langue(s)...



Note

1. Souvent en fait dans l'enseignement des langues trop d'attention est portée aux « faux amis », à savoir les mots qui ont une forme similaire dans les deux langues, mais un sens très éloigné.





Chapitre 7. Un apprentissage réfléchi, stratégique et transférable

Comme nous l'avons vu au cours des chapitres précédents, une des caractéristiques fondamentales de l'action sociale est son dynamisme, son adaptabilité au contexte et aux situations et, par conséquent, l'impossibilité pour les acteurs de tout prévoir à l'avance, d'anticiper exactement les résultats de leurs actions.

C'est bien cette logique qui informe la perspective actionnelle, qui trouve dans la tâche l'outil permettant de créer les conditions plus favorables à l'action sociale. Comme nous l'avons vu, la tâche n'est pas un prétexte pour la communication, au contraire, c'est grâce à une communication efficace que les acteurs sociaux seront en mesure de mieux accomplir la tâche, d'atteindre le(s) but(s) prévu(s).

Si la communication joue un rôle si important, les acteurs sociaux mettront tout en œuvre pour communiquer avec le plus d'efficacité possible. Ils feront des choix, ils seront attentifs aux réactions de interlocuteurs, ils moduleront la suite de leurs actions en fonction des effets qu'ils observent, ils réfléchiront avant, pendant et après l'action. Bref, ils agiront de manière stratégique.

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis (CECR, p. 48)

Les stratégies « sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives) » (CECR, p. 29)

Les stratégies jouent un rôle clé dans la bonne réussite de la tâche. Un apprenant/acteur social stratégique sait d'où il part et où il veut arriver, quelles sont ses forces et ses faiblesses, comment faire pour s'adapter à la situation, comment modifier son parcours en cas d'insuccès.

Une vision stratégique de l'apprentissage prévoit que l'apprenant soit toujours conscient de ce qu'il fait, de ce qui se passe dans la classe, des raisons pour lesquelles on fait certaines choses, des buts qu'on se donne. C'est le contraire de l'idée d'un apprenant qui se laisse transporter par le courant, qui absorbe la langue juste car il est immergé dans un bain linguistique et qui transfère automatiquement ce qu'il a absorbé inconsciemment dans une situation de communication, où il est censé être actif et capable de produire des textes oraux ou écrits et de participer à un discours. C'est un gros pas vers l'autonomie et le transfert de responsabilité de l'enseignant à l'apprenant. L'apprenant prend en main son propre parcours d'apprentissage et l'enseignant de son côté crée les conditions favorables à cet apprentissage en proposant des tâches adaptées, qui s'enchaînent dans des parcours logiques et qui visent des buts d'apprentissage ciblés. L'enseignant agit comme ressource, comme guide et comme observateur capable de donner une rétroaction efficace.



Oxford, 1989, 1990
O'Malley & Chamot, 1990
Cyr, 1998

Il existe un grand nombre de stratégies différentes. La recherche a catégorisé les différentes stratégies et a produit plusieurs listes qui aident les enseignants et les apprenants à les identifier et, par conséquent, à les utiliser de façon plus consciente et efficace.

Nous pouvons regrouper les stratégies dans deux grandes familles : les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage.

Les stratégies de communication à leur tour sont subdivisées par le CECR en quatre typologies : **planification, exécution, évaluation et remédiation.**

Voyons ce que cela veut dire en pratique : quand on s'apprête à lire un texte, en regardant le format (article de journal, notice d'information, poème, etc.) le titre, les images qui éventuellement l'accompagnent, et, peut-être, quelques mots-clés, on se crée des attentes, on trouve des indices. En lisant le texte on vérifie si les attentes correspondent à ce qu'on est en train de lire et si les indices offrent une aide à la compréhension. Toujours en lisant on fait des hypothèses et des déductions qui permettent de construire le sens. Ensuite on évalue si on a bien compris : cela peut se faire à l'aide d'autres textes, par exemple des questions qui guident et/ou vérifient la compréhension, ou bien sous la forme d'un travail en coopération, par exemple avec d'autres apprenants. Enfin, on passe à la phase de remédiation, si nécessaire, ce qui implique de réviser les hypothèses de départ.

Or, on peut penser que ce n'est que quand il est confronté à un texte écrit que l'apprenant a le temps de faire tout cela, d'utiliser des stratégies à bon escient et aussi de se rendre compte qu'il est en train de les utiliser. Mais en réalité le processus de planification, exécution, évaluation et remédiation, ainsi que les stratégies qui l'accompagnent, s'active pour chacune des activités communicatives. Quand on doit produire un texte à l'oral, par exemple, on pense à ce que l'on va dire, au message et à la forme, plus ou moins rapidement en fonction du temps qu'on a à sa disposition, puis on fait un plan — au moins au niveau mental. Ensuite on commence à parler en cherchant à se tenir au plan que l'on avait préparé. En regardant l'expression de son public, les petits hochements de la tête, la prise de note éventuelle, ou, vice versa, des regards un peu perdus, des actes qui montrent un manque d'intérêt, on voit si on arrive à faire passer son message, à intéresser son public. Et, si on n'y arrive pas, on cherche à remédier, par exemple en répétant des passages, en expliquant davantage, en ayant recours au support d'images ou de schémas.

Dans le cas d'une activité d'interaction, en plus de tout cela, on aura recours aussi à des stratégies spécifiques telles que des stratégies de prise de parole, de coopération ou encore de demande de clarification.

Venons maintenant aux autres stratégies, celles qui favorisent l'accomplissement de la tâche.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'accomplissement d'une tâche ne se limite pas à la dimension de la communication, si importante soit elle.



La réalisation d'une tâche est une procédure complexe qui suppose [...] l'articulation stratégique d'une gamme de facteurs relevant des compétences de l'apprenant et de la nature de la tâche. Pour répondre aux exigences de l'exécution d'une tâche, l'utilisateur/apprenant de langues met en œuvre celles de ces stratégies qui sont les plus efficaces pour la mener à bien. L'utilisateur ou l'apprenant adapte, ajuste et filtre naturellement les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes pour les accorder à ses propres ressources, à ses buts et (dans la situation d'apprentissage d'une langue) à son mode spécifique d'apprentissage. (CECR, p. 122)

Dans la vision stratégique de l'apprentissage d'une langue telle qu'elle est envisagée par la perspective actionnelle, l'apprenant est amené à réfléchir à ce qu'il faut pour mener à bien la tâche compte tenu des contraintes externes, à s'interroger sur ses propres forces et faiblesses, à avoir une idée des ressources desquelles il aura besoin et auxquelles il peut avoir accès et à faire les meilleurs choix possibles en tenant compte de tous ces éléments.

Qu'est-ce que cela signifie en pratique?

Reprenons un des exemples de tâche présentés au chapitre 5, notamment l'exemple n. 1 qui prévoit l'organisation d'un repas du jour de fête et l'achat de cadeaux pour des adolescents.

En lisant les consignes, l'apprenant devra penser aux exigences de la tâche, c'est-à-dire s'interroger sur la situation, les ressources utiles et disponibles, les compétences (linguistiques et générales) à mobiliser, les contraintes et les produits finaux à présenter.

Il/Elle imaginera donc

- ce qu'est un repas de fêtes qui soit réaliste et faisable (évidemment les filtres qui lui viennent de sa propre culture détermineront l'image de ce repas),
- ce qui fait plaisir à des adolescents comme cadeau, ce qu'il/elle peut acheter avec le budget qu'il a à sa disposition (situation et contraintes),
- quelles compétences mobiliser (par ex compétence linguistique : poser des questions au présent et y répondre, connaître le vocabulaire de la nourriture et des cadeaux, les nombres pour parler des prix, etc. ; compétence sociolinguistique : savoir varier le registre si on parle aux parents — moins formel — ou au vendeur — plus formel — utilisation de « tu » ou « vous », etc. ; compétence pragmatique : savoir commencer et terminer une conversation, savoir présenter quelque chose aux autres, etc.),
- quelles ressources peuvent être utiles pour bien accomplir la tâche (par ex. consulter des menus de fêtes sur internet, visiter des sites de magasins pour ados, etc.),
- quelles stratégies utiliser en termes d'organisation du travail (par ex. une phase de recherche individuelle, puis une mise en commun, la négociation pour arriver à une liste partagée, la distribution des rôles pour la présentation, etc.)

Néanmoins, dans une situation d'apprentissage de classe, l'élève n'est pas seul, l'enseignant est en effet là pour l'accompagner dans son parcours et pour faire en sorte qu'il/elle ait le plus de chances possibles de réussir la tâche. Voilà donc que le rôle de l'enseignant se précise : il ne s'agit pas seulement de choisir et proposer des tâches adaptées et réalistes qui favorisent l'implication et le travail autonome des apprenants. Il s'agit aussi d'anticiper quelles seront les difficultés de la tâche et d'aider les élèves dans l'organisation de leur travail, dans le choix des ressources, et même de prévoir de courtes phases de préparation (ce que le CECR appelle des tâches de pré-communication pédagogique) qui faciliteraient certains aspects de la tâche (par exemple le visionnement d'un document concernant une réunion de famille pendant des fêtes, la lecture d'un menu de fêtes, un petit jeu de rôle dans un magasin, etc.). Pour faciliter le succès de tous les élèves, l'enseignant pourra prévoir éventuellement des supports individualisés qui puissent rendre la tâche plus ou moins facile. Et enfin il



préparera des grilles d'évaluation et des listes de vérification qui contiennent des descripteurs clairs de compétences et des capacités mobilisées à travers la tâche. Dans les grilles de vérification, une place sera donnée aussi aux stratégies.

Si le but est de favoriser l'autonomie de l'apprenant, on pourrait se demander pourquoi l'enseignant devrait se concentrer sur les stratégies et les choix accomplis par l'apprenant dans son travail. Ce point est en fait très important et le rôle de l'enseignant y est fondamental : l'autonomie n'est pas une capacité innée, au contraire elle s'apprend. Il en va de même pour la prise de conscience qu'il existe des stratégies plus efficaces que d'autres, qu'il s'agisse de stratégies de communication ou d'apprentissage et des façons de travailler plus efficaces que d'autres. **Le travail explicite sur les stratégies n'est pas inutile, n'est pas une « perte de temps », comme cela pourrait sembler compte tenu qu'on ne travaille pas directement sur la langue, il est au contraire un travail précieux pour l'apprenant, qui pourra reconnaître les stratégies, mieux se les approprier et les transférer à d'autres apprentissages à l'école et hors de l'école, dans sa formation tout au long de la vie.**

Dans bien des parcours d'apprentissage, il peut paraître souhaitable, à un moment ou à un autre, de concentrer l'attention sur le développement des stratégies qui permettent d'accomplir tel ou tel type de tâches comportant une dimension langagière. L'objectif est alors d'améliorer les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur transfert à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées. Qu'il s'agisse de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage, si l'on considère qu'il y a là ce qui permet à un acteur social de mobiliser les compétences qui sont siennes pour les mettre à l'œuvre et peut-être les renforcer ou les accroître, il vaut la peine de faire en sorte que de telles stratégies soient effectivement cultivées aussi en tant qu'objectif, même si elles ne sauraient constituer en soi une finalité ultime. (CECR, p. 107)

Même si, comme nous l'avons vu, les stratégies sont nombreuses et appartiennent à des familles différentes, le travail sur les stratégies poursuit un but commun : celui de favoriser la prise de conscience et la réflexion. C'est la raison pour laquelle, par exemple, la prise de conscience des stratégies qui servent à l'accomplissement de la tâche a beaucoup en commun avec un travail sur les stratégies d'apprentissage. Dans l'exemple que nous venons d'examiner l'apprenant prendra conscience, par exemple, de la manière dont il faut organiser les ressources, des phases à suivre pour une présentation ou pour la rédaction d'un document écrit, des structures de communication qui sont convoquées pour effectuer une interaction fonctionnelle à des achats, mais aussi de ses préférences pour ce qui est de



l'apprentissage du lexique, des aspects qu'il aura intérêt à approfondir davantage, etc. Ce travail de conscientisation sera utile pour son parcours d'apprentissage de la langue, pour sa prise de conscience, par exemple, des universaux du langage et de toute communication, de la synergie entre composante linguistique et non linguistique dans l'accomplissement des tâches, des similarités et différences culturelles, et pour bien d'autres aspects liées à la langue. Mais il sera utile aussi pour comprendre sa manière à lui/elle de travailler, ses forces et faiblesses, et pour pouvoir s'améliorer et progresser. Enfin, il aura un caractère transversal qui permettra à l'apprenant de le transférer à d'autres disciplines, donc en fin de compte de le mettre au service de son propre apprentissage.

Un apprentissage autonome et réfléchi bénéficiera d'une évaluation transparente et d'outils d'évaluation clairs et efficaces. Nous allons nous intéresser à la dimension de l'évaluation dans le prochain chapitre.





Chapitre 8. L'évaluation: un parcours vers l'autonomie

Un enseignement de langues tel que nous l'avons décrit aux chapitres précédents prévoit qu'aussi bien l'enseignant que l'apprenant exercent un contrôle constant sur le processus d'enseignement/apprentissage. L'apprenant/acteur social est capable de se donner des objectifs réalistes et de les poursuivre, il est en mesure de reconnaître ses propres forces et faiblesses, d'utiliser les bonnes stratégies et de se rendre compte si oui ou non il a atteint le niveau envisagé. L'enseignant joue un rôle clé dans tout cela car, comme nous l'avons dit, l'autonomie s'apprend et l'apprenant a besoin d'un guidage constant dans son parcours vers l'autonomie.

Il s'agit évidemment d'un processus ambitieux de part et d'autre, qui requiert des outils capables de baliser la voie et d'apporter de la cohérence et de la transparence. C'est précisément ce que de bons outils d'évaluation peuvent faire.

Nous allons voir comment dans la suite de ce chapitre, mais d'abord il faut s'interroger sur ce qu'est l'évaluation selon le CECR.

L'évaluation : une vision novatrice

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et d'enseignement et elle est présente dès le début. Dès que l'on touche à l'évaluation, c'est le processus d'enseignement et d'apprentissage dans son ensemble qui est touché.

Traditionnellement, l'évaluation était séparée de l'enseignement/apprentissage et l'enseignant en était le seul responsable. Dans la nouvelle vision proposée par le CECR, l'évaluation du processus d'apprentissage d'un côté et du niveau de langue atteint de l'autre sont interdépendants. De plus, la participation de l'apprenant dans le processus d'évaluation est fondamentale pour qu'il/elle développe ses capacités réflexives et métacognitives dans la langue cible.

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 oeuvre de la compétence* de la langue; par conséquent, il restreint son champ 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. (Piccardo et al., 2011, pp. 44–45)

En cohérence avec une perspective actionnelle, l'évaluation s'inspire de ce que l'acteur social est capable de faire dans une situation réelle. Il s'agit d'évaluer la performance et, à partir de cette performance, d'inférer, de déduire quelles compétences ont été mises en œuvre et à quel niveau. Ceci aide aussi à comprendre la différence entre connaître des structures de la langue ou des mots de vocabulaire et savoir les utiliser à bon escient dans des situations concrètes de la vie quotidienne en vue d'un objectif à poursuivre. S'il est évident que des connaissances sont nécessaires pour accomplir des tâches, il est clair aussi que le fait d'avoir des connaissances ne se traduit pas automatiquement dans leur mise en œuvre, à savoir dans la capacité de l'acteur social à accomplir des tâches.

Avoir bien clair cette distinction signifie sortir de la logique selon laquelle évaluer revient à contrôler des acquis, des apprentissages et à entrer dans une autre logique, une logique de processus, qui vise « la mise en œuvre de la compétence » (CECR, p. 135) par rapport à l'objectif à atteindre. Cela signifie lier l'évaluation à l'usage. De cette manière l'évaluation nous aidera « à vérifier jusqu'à quel point chaque élève a su mobiliser et utiliser ses connaissances » (Bourguignon, 2010, p. 55). Autrement dit c'est la performance de l'apprenant, ce qu'il/elle sait faire dans la langue, qui compte plutôt que simplement ce qu'il/elle connaît de la langue.

Pour nous aider à entrer dans une nouvelle logique d'évaluation le CECR adopte une formulation positive pour tous ses descripteurs, qui commence avec « peut » — ou « je peux » dans le cas de l'auto-évaluation — y compris



aux niveaux plus bas. C'est une manière forte de marquer le processus d'apprentissage, le progrès et la capacité à mobiliser des compétences pour accomplir des tâches.

Évaluation : deux questions fondamentales

Le CECR s'intéresse particulièrement à deux questions fondamentales concernant l'évaluation (p. 136) :

- ce qui est évalué
- comment la performance est interprétée

Évaluer de manière efficace implique donc que l'on puisse bien décrire ce que l'apprenant peut faire et comment il/elle est en mesure de le faire. Pour aider l'enseignant dans cette double tâche, le CECR organise les descripteurs dans deux chapitres séparés, le 4 (descripteurs d'activités communicatives) et le 5 (descripteurs d'aspects de compétences).

Descripteurs d'activités communicatives

Dans une perspective actionnelle, il est essentiel de disposer d'une description précise de ce qui se passe lors de l'accomplissement d'une tâche, que ce soit en réception, en production ou en interaction. Cela fournit un aperçu fiable de ce que l'on attend d'un apprenant. À son tour, cette description devient un support dans la définition de la tâche même et dans l'élaboration de tests ciblés. Pour des buts d'évaluation, il s'agit de décrire et de garder une trace de ce que l'apprenant sait faire à un moment donné. Le chapitre 4 fournit une vaste série de descripteurs de ce que l'apprenant peut faire dans la langue.

Les [descripteurs d'activités communicatives qui se trouvent au Chapitre 4] sont particulièrement adaptés à l'évaluation magistrale ou à l'auto-évaluation pour ce qui est des tâches authentiques de la vie réelle. Ces deux types d'évaluation se font sur la base de l'image détaillée de la capacité langagière que l'apprenant a développée pendant un cours. Leur intérêt réside dans le fait qu'elles peuvent aider à la fois l'enseignant et l'apprenant à se concentrer sur une approche actionnelle. (CECR, p. 137)

Les exemples de descripteurs fournis sont regroupés dans des échelles organisées autour des activités de réception (orale et écrite), production (orale et écrite) et interaction (orale), et pour chacune il y a une échelle générale et des échelles spécifiques concernant certaines typologies d'activités. Regardons quelques exemples :

1. Exemples d'activités de production orale:

Monologue suivi : décrire l'expérience (p. 49).

Pour cette activité on trouve

au niveau A2+ :

Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points. Peut décrire les aspects de son environnement quotidien tels que les gens, les lieux, l'expérience professionnelle ou scolaire.

Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité.

au niveau A2 :

Peut décrire sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date.

au niveau A1 :

Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.



2. Exemple d'activités d'interaction orale (p. 63) :

Discussion informelle (entre amis)

Au niveau A2+ :

Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end.

Peut faire des suggestions et réagir à des propositions.

Peut exprimer son accord ou son désaccord à autrui.

Au niveau A2 :

Peut discuter simplement de questions quotidiennes si l'on s'adresse directement à lui/elle, clairement et simplement.

Peut discuter de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs.

Comme on peut le voir, il s'agit de la description de ce que l'apprenant/acteur social est en mesure de faire à un niveau déterminé, et les exemples sont assez typiques et courants pour chaque typologie d'activités communicatives.

Comme nous l'avons souligné aux chapitres précédents, une approche actionnelle prévoit que l'on porte une attention particulière aux stratégies, donc le Chapitre 4 du CECR fournit des échelles de descripteurs de stratégies en plus de celles des descripteurs d'activités communicatives. Par exemple pour l'interaction orale, des échelles sont proposées pour illustrer les stratégies de tour de parole, coopérer, faire clarifier. Voilà un exemple :

3. Exemple de stratégies (p. 71) :

Stratégies d'exécution

Coopérer

Au niveau B1 :

Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.

Au niveau A2 :

Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.

Stratégies de remédiation

Faire clarifier :

Au niveau A2:

Peut demander, en termes très simples, de répéter en cas d'incompréhension.

Peut demander la clarification des mots-clés non compris en utilisant des expressions toutes faites.

Peut indiquer qu'il/elle ne suit pas ce qui se dit.

Ces descripteurs de stratégies sont particulièrement importants pour favoriser l'autonomie de l'apprenant et sa prise de conscience métacognitive. Insérer des descripteurs de stratégies à côté des descripteurs d'activités communicatives aide considérablement à se focaliser sur le processus et non pas seulement sur le produit. Par exemple dans l'interaction orale les critères d'évaluation porteront aussi sur le processus, c'est-à-dire sur la manière de conduire l'interaction pour qu'elle soit efficace. Ce qui veut dire, par exemple, savoir signaler si on n'a pas compris, savoir demander une reformulation ou savoir reformuler, etc.



Descripteurs d'aspects de compétences

La seconde question fondamentale que nous avons évoquée plus haut est « Comment peut-on interpréter la performance? ». Cela revient à :

- savoir comment aller au-delà de la simple description de ce que l'apprenant sait faire en langue lors qu'il/elle accomplit des tâches ;
- pouvoir juger dans quelle mesure l'apprenant a avancé dans la construction de ses compétences communicatives langagières et en particulier dans les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (voir chapitre 4 pour les détails sur les compétences).

Pour passer de la description à l'interprétation il faut un autre support, des outils qui permettent à l'enseignant d'élaborer des critères et de transformer l'impression dans un jugement motivé. C'est justement ce support qui est fourni par le Chapitre 5 : les descripteurs présentés dans ce chapitre aident les enseignants à expliciter et catégoriser ce qui peut être déduit, inféré, de la performance et permettent aussi la définition d'un profil des compétences.

[p]our rendre compte de la compétence, l'évaluation ne doit pas se focaliser sur une performance particulière mais tendre plutôt à juger les compétences généralisables mises en évidence par cette performance. (CECR, p. 137)

[l]'utilisation la plus évidente des échelles de descripteurs sur les aspects de la compétence du Chapitre 5 est de proposer des points de départ pour l'élaboration de critères d'évaluation [ce qui aide] à la transformation d'impressions personnelles et subjectives en jugements motivés. (CECR, p. 138)

Voilà quelques exemples de descripteurs de compétences :

1. Compétence linguistique :

Étendue linguistique générale (p. 87) :

Au niveau B1 :

Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.

Au niveau A2+ :

Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.

Au niveau A2 :

Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc.

Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.



Comme on le voit la différence entre B1 et A2 est le fait que B1 est en mesure de communiquer son message même avec des hésitations et des difficultés. En revanche, A2 « se débrouille » mais doit se contenter au niveau du message, trouver un compromis, c'est-à-dire il/elle n'arrive pas à le faire passer à 100% car il est encore assez lié à des expressions toutes faites et n'est pas capable de gérer l'imprévu.

Ceci était encore au niveau général. Si on entre dans le détail et on prend par exemple la correction grammaticale on observe le type de descripteurs suivants :

Correction grammaticale (p. 90) :

Au niveau B1 :

Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

Au niveau A2 :

Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.

Au niveau A1 :

A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

2. Compétence pragmatique

a) Compétence discursive

Cohérence et cohésion (p. 98)

Au niveau A2+ :

Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.

Au niveau A2 :

Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Au niveau A1 :

Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».



b) Compétence fonctionnelle (p. 100)

Au niveau B1 :

Peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.

Au niveau A2+ :

Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.

Au niveau A2 :

Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.

Au niveau A1 :

Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.

Comme on peut l'observer tous ces descripteurs se focalisent sur la manière dont une performance est accomplie, sur le comment plutôt que sur le quoi.

L'évaluation : question de choix, question de moments

Les descripteurs d'activités communicatives et les descripteurs de compétence sont complémentaires. Passer de l'un à l'autre implique passer de quelque chose de plus concret et visible, de l'ordre de l'action, à quelque chose en général de moins concret, de l'ordre de la déduction. Il y a d'autres distinctions quand il s'agit d'évaluation. Par exemple, on distingue entre évaluation sur la durée, en se focalisant sur le progrès accompli, ou à un moment précis, en se focalisant sur la norme, ou encore entre évaluation subjective, basée sur l'impression, et évaluation plus objective basée sur des critères prédéfinis, ou enfin entre évaluation formative, moins formelle pour voir comment les choses procèdent et avoir un feedback sur le cours, et sommative, pour vérifier les acquis à la fin d'un cours, d'un module, d'une unité didactique.

Évaluer signifie toujours faire des choix en fonction des moments, des contraintes et des buts de l'évaluation.

Chaque fois que l'enseignant évalue il doit être conscient du but qu'il est en train de poursuivre : s'agit-il d'évaluer des compétences à travers l'observation de la performance des apprenants engagés dans des tâches complexes, ou de contrôler des connaissances et des apprentissages? S'agit-il de donner du feedback aux apprenants ou de les mettre en condition de s'auto-évaluer? L'évaluation est en fait un instrument formidable et souple qui permet un monitoring constant de l'apprentissage. Elle sert à favoriser l'apprentissage même et fournit une rétroaction à l'enseignant par rapport à son activité d'enseignement, au choix des objectifs, au rythme d'enseignement etc. Mais elle permet aussi de rendre compte du travail accompli, à l'intérieur de l'école d'abord et à l'extérieur de l'école quand il s'agit de se présenter à un employeur ou alors simplement de poursuivre des études.

L'évaluation s'appuie sur un ensemble de « données » de « preuves » que l'enseignant recueille lors des différentes performances des élèves au cours d'un certain laps de temps. Donc plus on dispose de données, de preuves, et plus celles-ci sont différenciées, plus le portrait du niveau atteint par l'apprenant sera précis.

L'apprenant peut jouer un rôle important dans le processus d'évaluation : d'un côté il peut contribuer en fournissant des données, des éléments, recueillis grâce à un processus d'auto-évaluation. Ensuite, être



co-responsable de sa propre évaluation l'aide à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, des objectifs à poursuivre en priorité, du parcours accompli et à accomplir : en d'autres termes à devenir plus autonome et responsable.

Comment faciliter tout cela? Nous avons dit que la définition de descripteurs clairs et le choix de critères adaptés sont des aspects fondamentaux, et qu'ils contribuent énormément à rendre l'évaluation plus transparente et objective, tout en sachant que l'objectivité absolue est un mythe et qu'il s'agit plutôt de garantir un bon niveau de transparence et de limiter la subjectivité ou pire le jugement arbitraire.

Évidemment la manière dont les critères et descripteurs sont organisés joue elle aussi un rôle en fonction des objectifs d'évaluation. Si on veut avoir une vision d'ensemble et placer un apprenant à un certain niveau, on utilisera de préférence une échelle (un exemple de cela est l'échelle globale du CECR, p. 25). Si on veut voir quels objectifs ont été atteints et quels objectifs restent encore à poursuivre on choisira la liste de contrôle. Par ailleurs, les listes de contrôle sont très analytiques et donc elles peuvent être utilisées pour l'auto-évaluation. Enfin si on doit prendre en compte plusieurs aspects en même temps (par exemple des aspects des compétences) on choisira les grilles d'évaluation qui fournissent une vision plus détaillée et analytique.

Des descripteurs du CECR à ses propres grilles d'évaluation

Le CECR est un cadre, une ressource, il ne fournit donc pas de grilles d'évaluation prêtes à l'usage, ni tous les descripteurs pour toutes les compétences, mais plutôt un grand nombre de descripteurs organisés sous la forme d'échelles et de grilles. Il revient à l'enseignant de sélectionner et adapter le matériel pertinent pour créer ses propres grilles d'évaluation qui soient adaptées à son propre contexte, à ses objectifs d'enseignement et aux contraintes institutionnelles auxquelles il doit faire face.

La création des grilles d'évaluation est un exercice extrêmement utile, on pourrait dire nécessaire. La définition de critères d'évaluation demande beaucoup d'attention, mais elle est fondamentale pour l'ensemble du processus d'enseignement/apprentissage.

Tout d'abord les descripteurs devront avoir certaines caractéristique et notamment être:

- **Formulés de manière positive** > souligner ce que l'apprenant peut faire et non pas ce qui lui manque
- **Précis** > ils doivent décrire des aspects concrets, ils ne doivent pas être flous, c'est-à-dire ils doivent éviter des mots qui se prêtent à différentes interprétations
- **Clairs** > ils doivent être formulés dans une langue claire et accessible qui évite le jargon
- **Brefs** > la brièveté facilite l'utilisation des descripteurs et l'indépendance des différents descripteurs. Plus les descripteurs seront longs et constitués de plusieurs éléments, plus il sera difficile de trouver exactement la performance qui y correspond complètement

Ensuite, les critères d'évaluation doivent être strictement liés aux objectifs d'apprentissage. Cela impliquera automatiquement que des objectifs généraux soient subdivisés en objectifs spécifiques, car de cette façon il sera plus facile de déterminer si l'objectif a été atteint ou non.

Par exemple un objectif général comme « à la fin de l'unité didactique l'apprenant sera en mesure de participer activement à un débat en exprimant et en défendant son point de vue, en réagissant aux opinions des autres participants et en apportant des arguments » devra être détaillé en des sous-objectifs comme par exemple « peut suivre une discussion sur des thèmes relatif à son domaine en posant des questions et en donnant des réponses appropriées », « peut exprimer son opinion », « peut exprimer accord ou désaccord », « peut argumenter », etc.

Les objectifs seront aussi formulés de manière que l'on puisse les évaluer. Par exemple, dans la situation d'interaction telle que le débat que nous venons d'évoquer, « peut distinguer entre langage formel et informel » n'est pas bien formulé car comment nous pouvons évaluer si l'apprenant peut distinguer? En revanche « peut utiliser des expressions formelles quand cela est demandé par le contexte et par la situation d'interaction » nous permettra de discriminer si oui ou non l'apprenant peut distinguer entre langage formel et informel.



Enfin, relier les objectifs à l'évaluation implique que l'enseignant se pose toute une série de questions (voir le chapitre 4) :

- Qu'est-ce que les apprenants doivent acquérir en termes de compétences linguistiques mais aussi sociolinguistiques et pragmatiques?
- Quelle tâches seront les plus adaptées pour aider les apprenants à développer ces compétences?
- Quelles stratégies seront les plus appropriées?
- Quels critères et descripteurs me permettront de bien discriminer donc de bien évaluer?
- Quels outils d'évaluation seront les plus appropriés? Pour quels buts? À quels moments?

La perspective actionnelle proposée par le CECR se propose de relier curriculum, pédagogie et évaluation bien plus que cela n'était le cas traditionnellement.

L'évaluation est donc bien présente à tous les niveaux du processus d'enseignement/apprentissage. Mais elle garde un caractère de grande complexité. Comme nous l'avons dit, elle demande que l'enseignant fasse constamment des choix bien réfléchis. Évidemment on peut évaluer plein de catégories, mais l'enseignant ne peut aller au-delà d'un nombre raisonnable de catégories à évaluer. Il doit donc encore une fois cerner et faire des choix. Ces choix tiendront compte des objectifs qu'il poursuit, des besoins de l'apprenant, de la situation, des contraintes et aussi de la nature de la tâche. Parfois il se focalisera davantage sur l'aisance plutôt que sur la précision, sur l'étendue plutôt que sur contrôle du vocabulaire, sur le développement thématique plutôt que sur la cohérence.

Encore, parfois il sera question d'évaluer plusieurs compétences sur un même niveau, parfois plutôt de suivre la même compétence à travers des niveaux différents.

Le CECR donne un exemple assez clair de grille qui permet d'évaluer plusieurs aspects de compétences sur un même niveau :

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Tableau 3 - Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée, p. 28

Et, comme nous l'avons vu plus haut, il fournit plusieurs exemples d'échelles qui permettent de situer des compétences aux différents niveaux.

Ce qui est important encore une fois est d'avoir bien clair ce que l'on veut évaluer et pourquoi, et à partir de là construire ses propres grilles, à la fois cohérentes avec les objectifs d'enseignement/apprentissage et adaptées aux contraintes institutionnelles.



Enfin, il faudra aussi avoir bien clair la relation entre évaluation et notation. **Encore une fois la flexibilité sera le mot d'ordre et il faudra pondérer les critères en fonction des objectifs et des tâches proposées.** Par exemple si on est sur une activité de production orale libre ou d'interaction, l'aisance et l'étendue du vocabulaire seront plus importants que le contrôle du vocabulaire ou la précision grammaticale.





Conclusion

La vision de l'enseignement/apprentissage des langues est devenue de plus en plus complexe au cours des dernières décennies.

Si la méthode grammaire traduction voyait dans l'apprentissage des langues une forme d'exercice intellectuel, et les méthodes audio linguale et audiovisuelle considéraient l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un automatisme, avec l'approche communicative on commence à introduire davantage de complexité. Elle introduit la notion de besoins langagiers et celle de centration sur l'apprenant. Elle souligne la nécessité d'introduire des documents authentiques, et de considérer la langue avant tout comme un outil de communication que l'on doit développer dans ses différentes composantes et formes. Enfin, l'approche communicative commence à ouvrir les portes de la classe, à relier apprentissage et vie réelle. Mais il faut encore attendre un peu de temps pour que ces portes soient vraiment franchies.

C'est avec le *Cadre européen de référence pour les langues* que ce processus se met vraiment en marche. La perspective que ce document propose est « actionnelle », dans le sens qu'elle est orientée vers l'action. Une approche orientée vers l'action permet de relier ce qui se passe dans la classe avec ce qui se passe hors de la classe, permet de donner un sens aux apprentissages qui soient ancrés dans la vie réelle, permet enfin de prendre en compte toute la complexité de la langue, de son usage et de son apprentissage.

Au cours des chapitres qui composent ce guide nous avons accompagné les enseignants et tous les acteurs impliqués dans l'enseignement/apprentissage des langues aux différents niveaux à travers les aspects qui caractérisent les avancées de la réflexion en didactique des langues et notamment le passage de l'approche communicative à l'approche actionnelle.

Nous avons essayé de montrer dans quelle mesure les différentes notions sont en synergies et comment ce parcours vers davantage de complexité ne se traduit pas finalement dans un parcours plus compliqué mais au contraire plus riche, plus souple et capable de valoriser aussi bien le travail des enseignants que celui des apprenants.

D'un côté, les enseignants sont appelés à s'interroger sur toutes les implications de leurs choix pédagogiques, à réfléchir aux besoins de leurs apprenants, aux buts, aux contraintes, à l'évaluation, etc. et à concevoir des tâches capables d'engager les apprenants dans leurs parcours d'apprentissage en favorisant leur sens d'initiative et de responsabilité. De l'autre côté, les apprenants sont appelés à prendre davantage conscience de leur propres forces et faiblesses et à jouer un rôle actif dans leur apprentissage qui leur permettent de devenir de plus en plus autonomes.

Adopter une perspective actionnelle permet de faire tomber les murs de la classe pour ramener la langue là où elle a sa place naturellement, dans la vie des individus. Loin d'être un simple objet d'étude, les langues, toutes les langues, retrouvent donc leur rôle clé qui est justement celui de permettre à l'utilisateur/acteur social d'agir dans la société et d'interagir avec les autres mais aussi d'avancer dans son parcours individuel de construction d'une propre personnalité plus riche et plus ouverte.



- Beacco, J-C., Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un Référentiel*. Paris: Hatier-Didier.
- Bergeron J., Desmarais L., Duquette L. (1984). Les exercices communicatifs : un nouveau regard. *Etudes de linguistique appliquée* 56, 38-47.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*. Paris : Delgrave.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richard, J.C. & Schmidt, R.W. (Eds.), *Language and communication*. London and New York: Longman. 2-27.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Colling, J., Hunter, D. (2013). *The CEFR in Action: Scenarios for an Action-oriented approach. Levels A1 & A2*. Toronto: RK Publishing.
- Colling, J., Hunter, D. (2014). *The CEFR in Action: Scenarios for an Action-oriented approach. Levels B1 & B2*. Toronto: RK Publishing.
- Conseil de l'Europe (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: Hatier-Didier. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. et Rapo, E., (1976) *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg : Conseil de l'Europe (republié en 2006. Paris : Hatier-Didier)
- Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Di Pietro (1987). *Strategic Interaction. Learning languages through scenarios*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoires*. Paris: CLE International.
- Graves, K. (2000) *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Heinle
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching (3rd edition)*. Essex: Pearson Education.
- Hermans, L., Piccardo E. (2012). *The Common European Framework of Reference: a Guide for Canadian Educators*. Thornhill (ON): RK Publishing. pp. 216 + DVD.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Éditions d'organisations.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Les éditions d'organisation.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(03), 167–190.
- Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for languages: a research agenda. *Language Teaching*, 44(3), 381–393.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- North, B. (2011). Putting the Common European Framework of Reference to good use. *Language Teaching*, FirstView Article, 1–22.
- North, B. (2014): *The CEFR in Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, English Profile Studies No 4.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olivieri, M-L., Liria, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Éditions Maisons des Langues.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Oxford, R. (1989) Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235–247
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Piccardo, E. (2010). From communicative to action-oriented: new perspectives for a new millennium. *TESL Ontario Contact*, 36(2), 20–35.
- Piccardo E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., Pamula, M. (2011). *Pathways through Assessing, Learning and Teaching in the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe. (<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/64/Default.aspx>)
- Piccardo E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., Pamula, M. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CEFR*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. (<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/64/Default.aspx>)
- Piccardo, E. (2011). Du CEFR au développement professionnel : pour une démarche stratégique. *Revue canadienne de linguistique appliquée. Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 20–52.
- Piccardo, E. (2012). Multidimensionality of assessment in the Common European Framework of References for Languages (CEFR). *Les Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers*, 4, 37-54.
- Piccardo, E. (2013). (Re)conceptualiser l'enseignement des langues en contexte canadien: la formation des enseignants au Cadre européen commun de référence (CEFR). *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des langues vivantes (CMLR/RCLV)* 69(4), 386-414.
- Piccardo, E. (2013). Assessment recollected in tranquility: the ECEP project and the key concepts of the CEFR. In E.D. Galaczi, C.J. Weir (eds.), *Studies in Language Testing: Vol. 36 Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Krakow Conference* (pp. 187-204). Cambridge, UK: UCLES/Cambridge University Press.
- Piccardo, E., Germain-Rutherford, A., & Clement, R. (Eds.). (2011). Adopter ou adapter le Cadre européen commun de référence est-il seulement européen? *Synergies Europe*, 6. Retrieved from <http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Europe6/Europe6.html>
- [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La communication dans la classe de langue web.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La%20communication%20dans%20la%20classe%20de%20langue%20web.pdf)
- Riba, P., Porquier, R. Lepage, S., Beacco, J-C. (2008). *Niveau A2 pour le français. Un Référentiel*. Paris: Hatier-Didier.
- Shiels, J. (1991). *La communication en classe de langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe (version française : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La communication dans la classe de langue web.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/La%20communication%20dans%20la%20classe%20de%20langue%20web.pdf) ; English version : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Communication in the modern languages classroom web.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Communication%20in%20the%20modern%20languages%20classroom%20web.pdf))
- Swain, M., Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1: 1, 101-129.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Vandergrift, L. (2006). New Canadian perspectives: Proposal for a common framework of reference for languages for Canada. Ottawa: Department of Canadian Heritage. <http://elp.ecml.at/Home/IMPEL/Documents/Canada/>
- Vandergrift, L. (2008). Commentary: a common framework for languages in Canada. dans Canadian Parents for French (dir.), *The state of French-Second-Language Education in Canada* (pp. 10-11). Ottawa: Author. [ProposalofoaCFRforCanada/tabid/122/language/fr-FR/Default.aspx](http://www.ecml.at/Default.aspx?tabid=122&language=fr-FR)
- van Ek, J.A. (1975) *The Threshold Level in a European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek and J.L.M. Trim (1991) *Threshold 1990*. Cambridge: Council of Europe/Cambridge University Press. (www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf)
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Reuil-Malmaison : Éditions Liaisons.