

APLV Régionale de Grenoble
Assemblée Générale du 22 mars 2006
Intervention de Christian Puren

**« COMMENT HARMONISER LE SYSTÈME D'ÉVALUATION FRANÇAIS
AVEC LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE ? »**

christian.puren@univ-st-etienne.fr

Les diapositives rédigées comme celle-ci en noir correspondent au commentaire que je peux faire après-coup (après mon intervention) de manière à reconstituer d'après mon souvenir les contenus de mon intervention orale à Grenoble le 22 mars. Ces diapositives additionnelles précèdent ou suivent les diapositives utilisées *in situ* pour la présentation (rédigées en bleu). Dans le cas de modifications internes à certaines diapositives, j'ai laissé en bleu (ou en rouge, pour les titres) le texte présenté le 22 mars à Grenoble, et mis en noir les réécritures ou ajouts.

La présente intervention reprend une partie des idées et parfois des passages par ailleurs présentés sur ce site des *Langues Modernes* dans la même rubrique « Matière à discussion », à savoir :

- « *Le Cadre Européen Commun de Référence* et la réflexion méthodologique » ;
- « Évaluer a-t-il encore un sens ? ».

Je me réfère très souvent dans cette présentation à l'ouvrage de l'IGEN Francis Goullier, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen et Portfolios* (Paris : Didier, 2005, 128 p.). Je tiens à préciser que je considère cet ouvrage comme très utile aussi bien pour les outils de réflexion didactique qu'il propose que pour les perspectives concrètes qu'il ouvre.

Cet ouvrage ouvre aussi dans notre discipline, la didactique scolaire des langues-cultures, la possibilité d'un débat public contradictoire en milieu professionnel, comme il est d'usage en milieu universitaire. C'est dans cette perspective positive que je me référerai à cet ouvrage au cours de ma présentation.

Mon intervention a commencé par cette citation (diapo suivante n° 4) des auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence* (désormais siglé « *CECR* »). Il me semble utile de la rappeler d'entrée de jeu, pour contrer une toujours possible instrumentalisation autoritaire et dogmatique de ce *Cadre*.

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser.

CECR 2001, « Avertissement », p. 4.

Je rappelle la position traditionnelle de l'APLV sur la question:

- a) les **finalités** et les **objectifs** de l'enseignement des langues sont du ressort du Ministère de l'Éducation ;
- b) les **méthodes** relèvent exclusivement de la responsabilité professionnelle des enseignants, parce qu'eux seuls sont en mesure de les adapter en temps réel à leur environnement complexe de manière pertinente et efficace.

Notons que les **contenus** représentent un cas intermédiaire : un cadrage thématique général est indiqué par le Ministère, les enseignants disposant d'une très grande marge de manœuvre dans leur traitement.

La diapo suivante n°6 annonce le plan de mon intervention.

Il y a dans le Cadre *Européen Commun de Référence (CECR)* :

1. une mise en cohérence du système d'enseignement/-apprentissage/-évaluation des langues ;

2. une approche « actionnelle » de l'enseignement/apprentissage, ou « par les tâches » ;

3. une évaluation « positive » de l'évaluation ;

4. une évaluation par les compétences.

Je reprendrai successivement ces différents thèmes au cours de mon intervention.

Il y a, dans le *CECR*...

(1a) ... un effort de mise en cohérence du système d'enseignement/-apprentissage/évaluation des langues.

3.1.3. Il faut entendre par [cadre] « cohérent » le fait que l'analyse proposée ne comporte aucune contradiction interne. En ce qui concerne les systèmes éducatifs, la cohérence exige qu'il y ait des rapports harmonieux entre leurs éléments :

- a) l'identification des besoins ;**
- b) la détermination des objectifs ;**
- c) la définition des contenus ;**
- d) le choix ou la production de matériaux ;**
- e) l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage ;**
- f) le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser ;**
- g) l'évaluation et le contrôle.**

***CECR* version 1998, p. 3.**

Commentaire sur la diapo précédente (n° 7), à savoir cette citation du chap. 3.1.3 du *CECR*:

L'un des problèmes essentiels de l'enseignement scolaire des langues vivantes est que les élèves n'ont pas de besoins identifiables : personne ne sait précisément – à commencer eux-mêmes – quels seront ces besoins.

C'est la raison pour laquelle a) « l'identification des besoins », b) « la détermination des objectifs », c) « la définition des contenus » et e) l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage » relèvent logiquement de décisions institutionnelles.

Mais je ne comprends pas par quelle logique « le choix ou la production de matériaux » (d) vient s'insérer, dans le « système éducatif » proposé par le *CECR*, entre le c) et le e). Ils relèvent en effet, comme la méthodologie, de la responsabilité de l'enseignant : ce sont d'ailleurs en France les équipes éducatives qui choisissent les manuels lors de leur renouvellement.

Enfin, l'évaluation et le contrôle (g) ne peuvent pas être placés aussi simplement à la fin d'une procédure purement linéaire : par exemple les « besoins » des élèves sont parfois très logiquement définis en fonction d'une évaluation diagnostic (en début d'une séquence), et ils sont à l'inverse massivement déterminés par le type d'évaluation certificative (les épreuves du baccalauréat, en l'occurrence, en didactique scolaire)).

(1b) Quels sont les objectifs de l'enseignement scolaire des LVE en France ?

3. Proposer un parcours cohérent à travers des tâches communicatives

S'exprimer

- Préparez-vous à dire ce qui vous a plu dans ce texte, en insistant sur deux ou trois points.
- À partir de la photo et du texte, fais le portrait de cette adolescente telle que tu l'imagines.
- On voit bien que Millas sent comme de l'admiration pour la fille de la photo. Qu'est-ce qu'il admire en elle ? (ma traduction)

Comprender y presentar

Una foto simbólica 1^{er} párrafo (L. 1-24)
La primera page, la portada · una imagen · según, según · la incompatibilidad · l'allégresse, el júbilo · l'autorité, la autoridad · el uniforme · el orden establecido · prendre parti pour, tomar partido por · un(a) idiota etc.

Inconsciente, pero dichosa (heureuse) 2^o párrafo (L. 25-45)
Courir un danger, correr peligro · se rendre compte de, percatarse de · insouciant(e), despreocupado(a) · la juventud · c'est précisément pour cela que, por eso mismo · feliz · c'est un plaisir de, da gusto ☺ · sombre, sombrío(a) · fragile · una luz · una esperanza etc.

Gastado (usé), pero querido 3^{er} y 4^o párrafos (L. 46-72)
Porter, llevar · remarquer (quelque chose), fijarse (en algo) · se mettre dans la peau de, compenetrarse con les reproches, las recriminaciones · deshacerse de être attaché(e) à, tener(le) apego a · sentirse (le/ll) a gusto · être propre à, ser propio de etc.

Inconsciente, pero encantadora (adorable)
Carpe diem · profiter de (la vie), disfrutar de (la vida) · la vitalidad · séduire · émuouvoir, commover [ue] etc.

RECUERDA

POUR EXPRIMER UN SENTIMENT
Étonner, admirer, extrañar · séduire, séduire · réjouir, alegrar · rendre triste, entristecer · adorer, chiffler · plaire beaucoup, encanter · fatiguer, barber, fastidier · émuouvoir, commover [ue] · faire plaisir, dar gusto · faire de la peine, dar pena etc.

On construit ces verbes sur le modèle de gustar
Gr. § 13-7
A Millas le seduce la vitalidad de la joven.

Construis les phrases :
La chica – fastidier – recriminaciones de su madre.
Yo – encanter – esta foto.

1118 p. 199

Espagnol Terminale

Cette demi-page constitue l'appareil pédagogique fourni pour exploiter un article de presse écrit en réaction à une photographie prise lors d'une manifestation et parue dans le journal *El País*, en 2004. Dans ce manuel, nous voyons que la cohérence d'ensemble des activités de la classe autour de l'exploitation du document est assurée par une conduite très guidée : rendre compte du contenu du support (Comprender y presentar), puis s'exprimer à son sujet (Expresarse). Dans la première partie du travail sur le texte, les élèves sont guidés à la fois par une consigne implicite de lecture d'un passage précis du texte, en respectant sa linéarité, et par les aides qui leur sont fournies (lexique utile pour la prise de parole). La cohérence de l'ensemble est donnée par la constitution progressive d'un commentaire collectif du document.

Dans la diapositive précédente n° 9, ainsi que dans les suivantes, la référence « GOULLIER 2005 » renvoie à l'ouvrage cité plus haut : GOULLIER Francis, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier, 2005, 128 p.

Dans cette diapositive n° 9, Le titre (« 3. Proposer un parcours cohérent à travers des tâches communicatives ») est de F. Goullier.

La page du manuel d'espagnol qu'il présente là est tout à fait représentative de la méthodologie officielle actuelle pour l'enseignement de l'espagnol en France. Ce type de dispositif didactique renvoie à un « objectif social de référence » qui apparaît au début des années 1920, et qui consistait à préparer les élèves à maintenir un contact avec la langue-culture étrangère à distance, par documents authentiques interposés. D'où le commentaire collectif du document en classe : cf. sur cette diapositive n° 9 le contenu de l'exercice « s'exprimer », dans lequel un parler en langue étrangère sur un texte en langue étrangère sert simultanément d'entraînement linguistique, de découverte/-mobilisation des spécificités de la culture étrangère et de prétexte à expression personnelle.

Or cet objectif social ne correspond ni à l'objectif de l'approche communicative (être capable de gérer en langue-culture étrangère des échanges en présentiel avec des natifs), ni à celui qui émerge avec l'approche actionnelle du *CECR*, où il s'agit de préparer les élèves non seulement à communiquer ni même à cohabiter, mais à **travailler dans la durée en langue étrangère avec des étrangers, chez eux, dans d'autres pays ou même chez soi.**

Il n'est pas possible d'utiliser le système d'évaluation proposé par le *CECR*, qui renvoie à ce dernier objectif social de référence, pour une méthodologie poursuivant un objectif social aussi différent.

La diapositive suivante n°12 situe la méthodologie officielle d'espagnol (configuration n°2) par rapport à l'approche communicative (configuration n°3) et à l'approche actionnelle (configuration n°5). On voit l'importance du décalage historique.

Il ne s'agit pas ici simplement du cas particulier de la méthodologie officielle d'espagnol : le modèle d'évaluation du baccalauréat actuel en est resté en effet jusqu'à nos jours, pour toutes les langues, à celui de la configuration n°2 : on y évalue le candidat sur sa capacité à parler en langue étrangère sur le texte tout en extrayant et en mobilisant des connaissances culturelles spécifiques.

Il est **absolument inutile** de vouloir modifier les modes d'évaluation dans les classes en s'appuyant sur le *CECR*, tant que le dispositif d'évaluation institutionnelle final (le baccalauréat) en restera, comme maintenant, avec « deux guerres de retard » par rapport à l'évolution de l'objectif social de référence.

Pour plus d'explications sur ce tableau de « l'évolution historique des configurations didactiques », on pourra se reporter à l'article dont il a été tiré (avec quelques modifications), cité en bas de cette diapositive n°12, ainsi qu'à la diapositive n°13, où sont définis les concepts clés.

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagier	culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec l'humanisme classique	les valeurs	lire	traduire (= lire: paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	les connaissances	lire / parler sur	ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document de langue-culture en L2 (paradigme direct. Ex.: l'« explication de textes »	méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	les représentations	parler avec / agir sur	Simulations/ actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970) et approche communicative (1980-1990)
4. capacité (pour un français) à cohabiter avec des étrangers ou des français de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	les comportements	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc.	- propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990- ?), - « composante de médiation » dans le <i>CECR</i> de (2000- ?)
5. capacité (pour un français) à travailler en langue étrangère avec des français, des locuteurs natifs de cette langue étrangère et des allophones	les conceptions	agir avec	actions sociales (projets)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le <i>CECR</i> (2000- ?)

configuration didactique

ensemble historique regroupant en cohérence un objectif social de référence langagier et culturel, une action sociale de référence, une tâche scolaire de référence et une construction didactique correspondante

action

ce que l'on veut que les élèves soient capables de faire dans la société en langue-culture étrangère à la fin de leur cursus (agir d'usage, ou « social »)

tâche

ce que l'on fait faire aux élèves en classe (agir d'apprentissage, ou « scolaire ») pour qu'ils soient capables de réaliser ce qu'on veut qu'ils fassent plus tard dans la société

perspective actionnelle

type d'agir d'usage de référence, type d'agir d'apprentissage de référence, et relation (d'homologie) entre agir d'apprentissage et agir d'usage

Tout configuration historique a eu sa propre « perspective actionnelle » ainsi définie, celle proposée par le *CECR* de 2001 n'étant que la dernière en date.

Toutes les configurations historiques ont gardé le même rapport d'homologie entre l'action de référence et la tâche de référence. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves. Par exemple pour enseigner aux élèves à communiquer en société, on les fait communiquer en classe (configuration n° 3. De même que pour les enseigner à maintenir un contact à distance avec la langue-culture étrangère, on fait faire aux élèves du commentaire de documents authentiques (configuration n° 2) ; si le commentaire apparaît maintenant comme une activité artificielle, c'est parce que l'objectif social de référence a évolué.

Si cette loi d'homologie continue à fonctionner pour l'approche actionnelle du *CECR*, on va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe... des actions sociales. On dispose du modèle didactique correspondant depuis longtemps, et c'est la dite « pédagogie du projet », à laquelle on peut donc prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir.

Un exemple concret d'implication de la perspective actionnelle sur le travail dans une compétence langagière (la compréhension orale) : les épreuves du DCL, Diplôme de Compétence en Langue

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Compréhension écrite	Collecter des informations à partir de documents écrits Sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)
2		Compréhension orale	- Collecter des informations à partir de documents sonores et visuels - Sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)
3	10'	Expression-compréhension orales	- Collecter des informations complémentaires dans un entretien au téléphone
4	20'	Interaction orale	Présenter, argumenter et négocier son projet
5	40'	Production Expression écrite	Rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre,...) dans un format donné.

Aussi bien dans la configuration didactique n° 2 (la méthodologie active, modèle actuel du baccalauréat) que dans la n° 3 (l'approche communicative), l'enjeu en compréhension (et donc le critère principal d'évaluation) est de repérer le maximum d'informations possibles dans le/les document(s).

Lorsque cette compréhension n'est qu'un moyen au service d'un projet, comme dans le scénario d'évaluation du DCL, les enjeux sont différents. Il s'agit en effet désormais, **pour le projet** :

a) de sélectionner les informations utiles ;

b) d'éliminer les informations inutiles ;

b) de repérer les informations manquantes que l'on va devoir chercher ailleurs (dans le DCL, c'est au téléphone, au cours de la phase 3 du scénario d'évaluation).

On pourra dire que l'approche actionnelle aura réellement été intégrée dans les salles de classe en France lorsque l'on trouvera couramment dans les manuels de langue et les préparations de cours des enseignants le type de consigne suivante (qui ne paraît paradoxal que si l'on n'a pas intégré la « logique projet ») : « Repérez dans ce document les informations qui n'y sont pas »...

Il y a, dans le CECR...

(2a) ... une « approche actionnelle » ou « par les « tâches ».

1. Qu'est-ce qu'une tâche communicative ?

[L'] « approche actionnelle » identifie les usagers d'une langue (et les apprenants) comme « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, p.15).

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR, p. 16).

Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques.

GOULLIER 2005, p. 21.

Quatre remarques sur ces citations (diapo précédente n° 16) extraites de la même page de GOULLIER 2005 (comme on le voit, les deux premières sont des extraits du *CECR*, la dernière est de l'auteur de l'ouvrage) :

1) La définition de la tâche qui apparaît dans la seconde citation du *CECR* est extrêmement générale, d'autant plus qu'elle veut s'appliquer tant à ce que fait tant l'apprenant en classe pour son apprentissage, que l'acteur social en société. Passer « J'aime le chocolat » à la forme négative peut être considéré selon cette définition comme une tâche, tout autant que préparer un voyage à l'étranger.

2) Si l'on part sur ce type de définition très générale de la tâche - et je pense personnellement qu'il faut le faire, mais en distinguant tâche (scolaire, d'apprentissage) et action (sociale, d'usage), comme proposé dans la diapo n°13 -, il faut aussitôt en proposer une typologie plus ou moins rigoureuse et exhaustive (c'est que je propose dans la diapositive n°26).

3) A la fin du dernier paragraphe, c'est paradoxalement la tâche communicative qui est donnée par F. Goullier comme la seule, alors que la définition très générale à laquelle il se réfère par ailleurs permet parfaitement de concevoir des tâches non communicatives, purement grammaticales (voir ci-dessus en 1), tout autant que des actions sociales comme dans la pédagogie du projet.

4) Dans cette pédagogie du projet, il y a bien entendu des tâches communicatives, mais la communication n'y est pas un objectif en soi (comme dans l'approche communicative), mais un moyen au service de l'action (le projet).

La diapo suivante n° 19 illustre à nouveau la nécessité, en didactique des langues-cultures, de distinguer :

- de distinguer entre l'agir d'apprentissage (la tâche) et l'agir d'usage (l'action) : la tâche demandée ici est purement une tâche d'apprentissage ; elle aboutit certes à un résultat identifiable, mais ce résultat est uniquement scolaire (la liste des emplois de la structure apparaissant dans le document) ;
- de distinguer entre une tâche communicative et les autres types possibles de tâches : la tâche signalée ici n'a rien de communicatif, sauf à donner au concept de « communication » un sens si général qu'il n'a plus aucune utilité (donner la liste des emplois d'une structure serait une tâche communicative parce qu'elle donnerait lieu à communication en classe !) ;
- de distinguer entre compétence et composantes de compétence : le fait que la compétence de communication inclue entre autres une composante linguistique n'implique pas qu'une tâche linguistique soit communicative ; au contraire, puisqu'elle n'intègre pas les autres composantes (pragmatique et sociolinguistique) de toute tâche communicative.

(2b) Qu'est-ce qu'une tâche non communicative ?

3. Comment analyser une tâche communicative ?

RECUERDA

HASTA QUE = JUSQU'À CE QUE

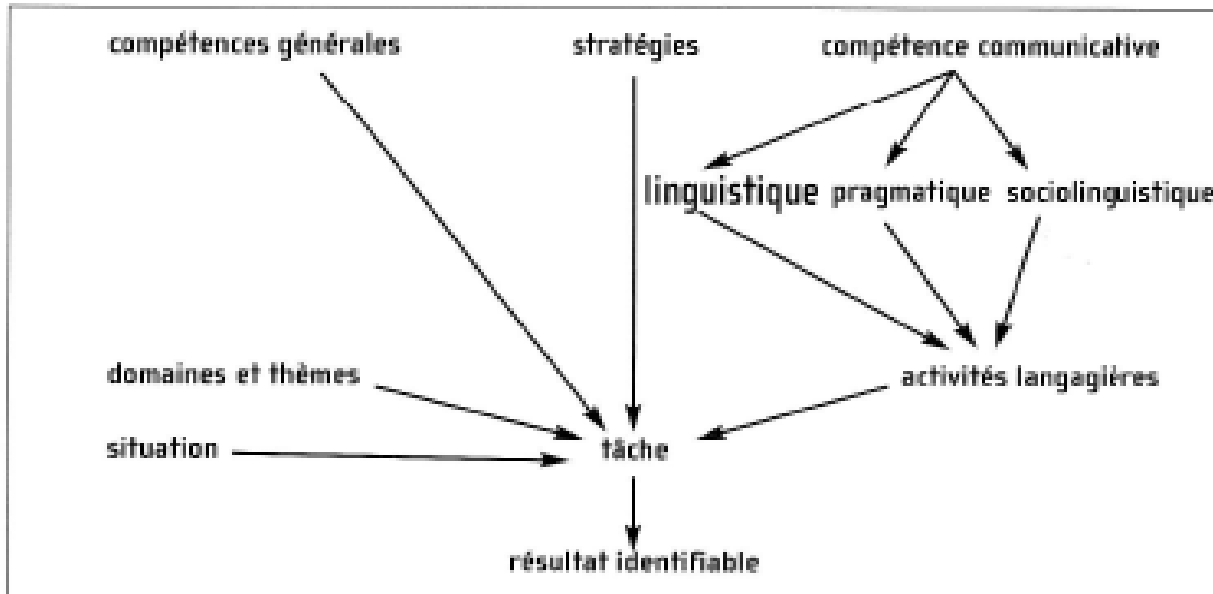
- Avec l'indicatif, le moment attendu se produit effectivement :
No hablé hasta que salimos de casa → Il a le droit de parler/jusqu'au moment où nous sommes sortis.
- Avec le subjonctif, le moment attendu ne se produira peut-être pas :
Esperaré hasta que vuelvas → J'attendrai/jusqu'à ce que tu reviennes.
- Dans une phrase négative, hasta que équivaut à tant que :
No sales hasta que termines → Tu ne sors pas tant que tu n'es pas terminé.

Tomarle a broma (Prendre l'affaire en dérision)
Se levant de pronto, sentase [se] despedido con cara divertida, una hasta imberba se moqueó de, mofarse de, sarcasmo, capar ser incapaz de una hasta sentarse [se] extraño mirándolo si n'ya por negar de, no hay manera de.

> E
Recherche dans le texte les emplois de hasta que, et justifie le temps de la proposition.

« Recherche dans le texte les emplois de *hasta que* et justifie le temps (*sic*) de la proposition. »

Espagnol 1^{er}



GOULLIER 2005, p. 27.

(2c) Un acte de parole est-il un agir social ?

La diapo suivante (n° 21) illustre un autre type de nécessité conceptuelle, celui de distinguer entre deux agir appartenant à deux configurations didactiques différentes :

- *l'agir sur l'autre par la langue*, ou « acte de parole » : demander, informer, (se) présenter, et les notions qui vont les accompagner (l'identité, le lieu, la date,...), qui renvoient à la configuration didactique n° 3 et plus précisément à la grammaire notionnelle-fonctionnelle de l'approche communicative (voir diapo n° 12) ;

- *l'agir avec l'autre en société*, ou action sociale, dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen : « passer une soirée chez de nouveaux amis » va impliquer de (se) présenter : si l'on peut repérer dans cet objectif social des sous-objectifs sociaux, c'est par exemple de faire connaissance, pas de se présenter ; il s'agit là de la configuration didactique n° 5, celle de la perspective actionnelle du *CECR*.

Notons par ailleurs que si l'acte de parole peut être un moyen au service de l'agir social, il peut fonctionner tout autant comme un moyen de l'agir d'apprentissage, comme lorsque l'on va demander en classe à des élèves qui se connaissent déjà de se présenter en langue étrangère.

Échelle globale de niveaux de compétences, CECR, page 25	Descripteurs correspondants dans le Portfolio européen des langues pour le collège
<p>Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et demander le même type d'informations à quelqu'un. • Je peux dire ce que je fais, comment je vais et demander à quelqu'un de ses nouvelles. Je peux présenter quelqu'un, saluer et prendre congé. • Je peux parler simplement des gens que je connais et poser des questions à quelqu'un. Je peux répondre à des questions personnelles simples et en poser. • Je peux demander un objet ou un renseignement à quelqu'un ou le lui donner s'il me le demande. Je sais compter, indiquer des quantités et donner l'heure. • Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre. Je peux proposer ou offrir quelque chose à quelqu'un. • Je peux parler d'une date ou d'un rendez-vous en utilisant, par exemple, « la semaine prochaine », « vendredi dernier », « en novembre », « à trois heures ».

GOULLIER 2005

L'analyse du passage suivant (voir diapo n° 22) du CECR consacré à la présentation de la nouvelle « perspective actionnelle ») me semble bien montrer qu'il y a dans ce document passage d'une configuration didactique à une autre.

On peut en effet observer dans ces quelques lignes trois « décrochages » plus ou moins implicites (et en partie sans doute inconscients) par rapport à l'approche communicative (AC) :

1) Y apparaît la distinction entre apprentissage et usage (reprise par celle entre apprenant et usager. Or l'exercice de référence de l'AC est la simulation, où cette distinction est neutralisée puisqu'on y demande à l'apprenant de faire précisément comme s'il était un usager.

2) L'AC privilégie les tâches langagières, et, parmi les tâches langagières, les tâches communicatives (d'où le nom donné à cette approche). Or il est affirmé ici que les tâches ne sont pas seulement langagières.

3) L'agir de référence de l'AC est l'acte de parole, qui est un agir sur l'autre par la langue. Or l'agir de référence est élargi ici à l'action sociale.

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. 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 donné, 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.

CECR 2001, p. 15

A ce moment de notre réflexion, il me semble qu'apparaît la nécessité, pour commencer à penser la construction didactique correspondant à l'approche actionnelle du *CECR*, de disposer au moins des trois modèles suivants :

- un modèle de champ sémantique de l'agir définissant les relations entre les concepts impliquant la notion d'agir : *tâche* et *action*, bien sûr, mais aussi *projet*, *activité*, *exercice*, *consigne*, *scénario*, *procédure*, etc. (on trouvera ce document en annexe) ;
- une typologie la plus exhaustive possible de l'« agir » en classe de langue (voir les deux diapos suivantes n° 25 et 26) ;
- un modèle de relations entre tâches et actions en classe de langue (voir diapo n° 30 et son commentaire diapo n° 31).

Présentation du tableau de la diapo suivante n°26

L' « orientation » d'un agir correspond à son critère principal d'évaluation. On dira ainsi que...

un agir est orienté...	si son critère principal est...
« communication »	l'efficacité dans la transmission de l'information
« produit »	l'adéquation culturelle du rapport forme-sens
« processus »	la gestion consciente de l'effectuation de la tâche
« action »	la réussite du projet
« résultat »	l'obtention de l'effet recherché
« procédure »	l'articulation et réalisation correctes des différentes tâches partielles indiquées
« langue »	correction de la forme

DIFFÉRENTES ORIENTATIONS POSSIBLES DE L'AGIR EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Exemple : consignes possibles sur une ou des notices de montage d'un appareil proposée(s) en L1 et/ou L2.

DISPOSITIF	CONSIGNE	ORIENTATION DE LA TÂCHE	CRITÈRE DE RÉUSSITE
1. L'enseignant fournit une notice de montage en L2	Réécrivez cette notice en passant de la 2 ^e personne du singulier (tutoiement) à la 3 ^e personne du singulier (vouvoiement).	langue	correction de la forme
2. L'enseignant fournit une notice en L1 et plusieurs traductions différentes en L2	Choisissez entre ces différentes traductions, et expliquez les raisons de votre choix.	processus	gestion de son propre apprentissage par l'apprenant
3. Les élèves ont préparé en deux groupes la compréhension d'une consigne différente. On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Un utilisateur ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication	efficacité dans la transmission de l'information
4. Les élèves ont préparé en deux groupes la traduction en L1 d'une consigne différente en L2 (ou l'inverse). On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre traduction de la notice est meilleure que celle dont il dispose	résultat	obtention de l'effet recherché
5. On fournit aux élèves une notice en L1 et plusieurs notices authentiques en L2 pour un matériel de même type.	Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé.	produit	qualité d'authenticité : adéquation culturelle du rapport forme/sens
6. On fournit aux élèves la notice en L2 ainsi que le matériel correspondant.	La société productrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2, qu'elle a prévu d'exporter : a) Faites une première traduction en L2 à partir de la notice en L1. b) Testez votre notice auprès de quelques utilisateurs natifs de L2. c) Proposez à votre commanditaire une notice rédigée en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final de la notice en L2.	projet	réussite de l'action
7. On fournit aux élèves, sur une feuille photocopiée : 1) les dessins de l'appareil en cours de montage en désordre, 2) les consignes en L2 correspondant à chaque dessin en désordre, dont on a supprimé les connecteurs chronologiques, 3) la liste par ordre alphabétique de ces connecteurs.	a) Mettez les schémas suivants de montage dans leur ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats choisis dans la liste ci-dessous.	procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

Quatre remarques sur le tableau de la diapo précédente n° 26 :

1. La communication étant à la fois le moyen et l'objectif dans l'approche communicative, on y confond forcément l'orientation communication et l'orientation résultat. Mais il faut les distinguer si l'on sort de l'approche communicative :

- « Vous venez de voir un film. Racontez-le à votre voisin, qui le racontera à son tour » est la consigne d'une tâche orientée « communication ».

- « Vous venez de voir un film, et vous cherchez à persuader votre voisin qu'il doit absolument aller le voir » est la consigne d'une tâche orientée « résultat ».

On peut parfaitement avoir compris et retenu tout le scénario d'un film sans avoir aucunement envie d'aller le voir. Les deux tâches sont bien différentes puisque le critère principal d'évaluation est différent. On demandera au voisin : « Peux-tu maintenant raconter ce film à ton tour ? », ou : « As-tu maintenant envie d'aller voir ce film ? ». Et, sans doute : « Pourquoi ? ». Et si le voisin a été convaincu, c'est certainement parce que son camarade ne lui a pas raconté le scénario, mais qu'il en a choisi et mis en valeur quelques éléments : ce qu'il lui a communiqué était « orienté résultat », et non « communication ». Pour un certain nombre de types de film, d'ailleurs (comme les films policiers ou plus généralement les « films à suspense »), il ne faut surtout pas raconter tout le scénario pour que son interlocuteur ait encore envie d'aller le voir !

2. L'approche communicative privilégiait indûment 1 seul type d'agir sur 7 possibles en classe de langue. Heureusement qu'enseignants et concepteurs de manuels ne se sont jamais privés des autres, hérités des constructions didactiques antérieures, pour assurer la diversité nécessaire des méthodes !...

3. Ce serait répéter la même erreur historique de penser que désormais seule l' « action » devrait être le mode d'agir à privilégier en classe de langue. D'abord parce que cela se révélerait concrètement impossible, ensuite parce que tous les élèves ont besoin d'une progressivité et d'une diversité d'agir (tous n'apprennent pas de la même manière, tous n'ont pas les mêmes besoins au même moment et n'auront sans doute pas les mêmes besoins plus tard).

4. Il faut passer en didactique des langues-cultures d'une pensée unique à une pensée complexe, ce qui implique de *changer le changement* dans nos représentations, nos comportements et nos conceptions professionnels :

- L'innovation a été conçue jusqu'à présent en fonction du *paradigme d'optimisation* et donc d'une *conception du progrès par substitution* : si on considère qu'une nouvelle méthode est meilleure que la précédente dans l'absolu, on la substitue logiquement à l'ancienne.

- L'approche actionnelle du *CECR* ne sera efficace en termes d'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues en Europe qui si elle est pensée et mise en oeuvre en fonction du *paradigme d'adéquation* (est meilleur ce qui est le plus pertinent et efficace à un certain moment), ce qui implique *une conception du progrès par addition* (un enseignant qui progresse est un enseignant qui ajoute une méthode à celles qu'il maîtrisait déjà). Ce qui m'intéresse personnellement dans la nouvelle configuration qui s'ébauche, ce n'est pas qu'elle serait la meilleure, mais que c'est une *supplémentaire*, qui permettra de mieux s'adapter à certains moments à certains élèves, à certains besoins, à certains objectifs.

La diapo suivante n° 30 propose un modèle de relation entre l'agir d'apprentissage (« tâche », dans la terminologie que je propose) et l'agir d'usage (« action ») en didactique scolaire des langues-cultures étrangères.

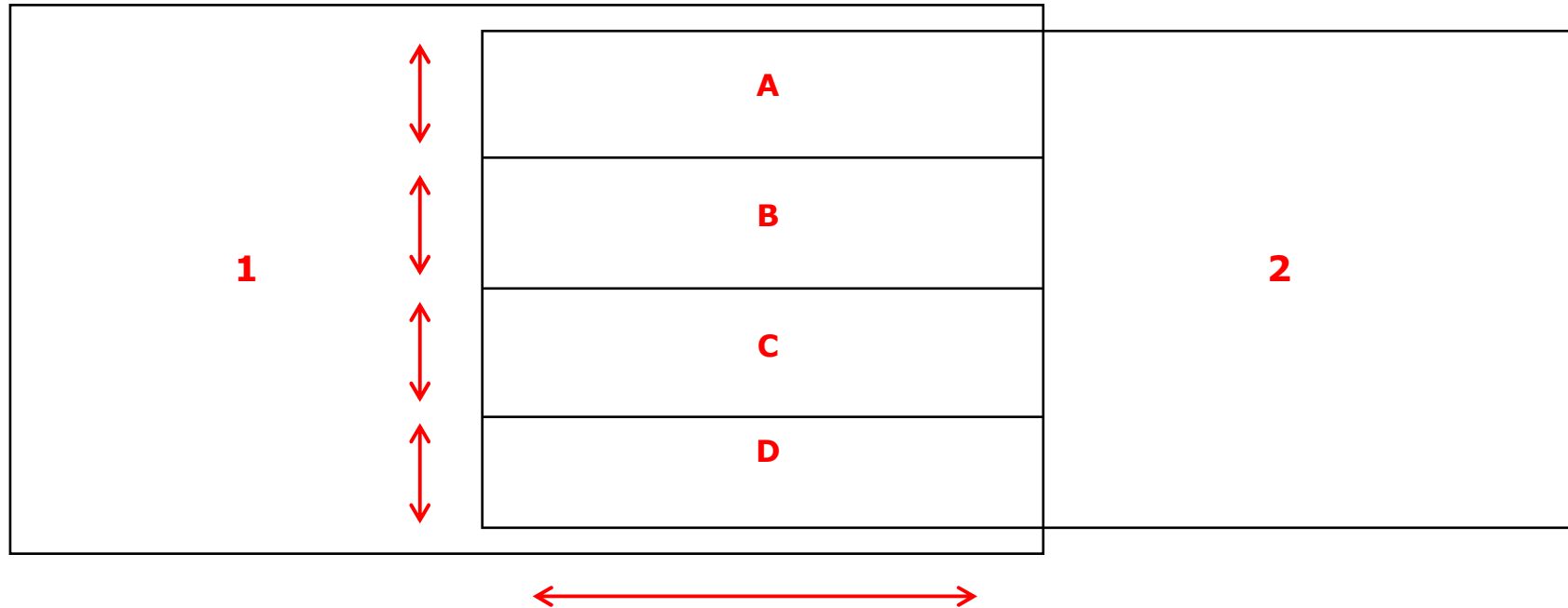
Comme dans la théorie des ensembles, on postule qu'il y a deux ensembles (1 et 2) ainsi que des « intersections » (des recoupements, des superpositions) entre l'ensemble 1 et l'ensemble 2).

Remarques préalables :

1) L'intersection **B** légitime la fonction formative de la classe de langue et la mission éducative de l'enseignant de langue en particulier, ainsi que de tout l'enseignement scolaire en général : on écoute les autres en classe, on ne se coupe pas la parole, on intervient pour faire avancer la réflexion collective, etc., parce que la classe est un lieu social de plein droit, de sorte que ces comportements exigés en classe sont exactement les mêmes que ceux qui sont exigés en société.

2) L'intersection **C** est celle qui est massivement privilégiée par l'approche communicative. Notons au passage que le message subliminal adressé aux élèves lorsque l'on systématise cette approche en classe est à peu près le suivant : « Vous êtes en classe pour apprendre une langue étrangère, désolé, ce n'est pas le meilleur lieu pour le faire, mais ne vous inquiétez pas : on va s'arranger pour que vous fassiez le plus souvent possible comme si vous n'y étiez pas. » On avouera que ce n'est pas la meilleure manière de motiver à l'apprentissage scolaire des langues ...

MODÈLE DES RELATIONS TÂCHES-ACTIONS EN CLASSE DE LANGUE



- 1 La société comme domaine de réalisation des actions (l'usage).**
 - 2 La classe comme domaine de réalisation des tâches (l'apprentissage).**
- A La classe comme lieu de *conception* d'actions**
 - B La classe comme lieu d'*action***
 - C La classe comme lieu de *simulation* d'actions**
 - D La classe comme lieu de *préparation* aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures**

Remarque sur la diapo précédente n° 30 (intersections A et D)

La distinction entre conception et préparation n'est pas encore courante en didactique des langues-cultures, mais elle est indispensable dans la mise en œuvre de la pédagogie du projet :

Un projet implique toujours un processus de **conception** qui par définition est susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement et même, récursivement, ses objectifs. La conception est par nature une action portant sur l'action elle-même.

Exemple de travail de **conception** dans le cas d'un projet de voyage à l'étranger :

Où irons-nous cette année ? Combien de temps ? Par quels moyens ? Quels en seront les objectifs (linguistiques, culturels, touristiques,...) et par conséquent les activités que nous prévoyons ? Où logera-t-on (chez l'habitant, en résidence,... ?), etc.

Le processus de **préparation** ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels prévisibles, c'est-à-dire l'apport des connaissances ainsi que l'entraînement (éventuellement en situation de simulation) aux compétences supposées devoir être mobilisées lors de la réalisation du projet tel qu'il a été conçu.

Exemple de travail de **préparation** (culturelle et linguistique) pour le même projet de voyage à l'étranger :

« Nous avons décidé que le logement serait en famille. Alors, le matin suivant votre arrivée, vos hôtes vous attendent *a priori* à quelle heure pour prendre votre petit déjeuner? Pouvez-vous descendre en pyjama ? Si vous trouvez la table mise, pouvez-vous commencer à déjeuner ou devez-vous attendre que votre correspondant ou la maîtresse de maison arrive ? Comment allez-vous saluer ceux-ci pour la première fois de la journée? Et les fois suivantes ? Etc. »

Notons que dès lors qu'il s'agit de préparer les élèves aux « vivre avec », comme ici, l'objectif culturel de référence ne concerne plus les connaissances (configuration n° 2 dans le tableau de la diapo n° 12) ou les représentations (configuration n° 3), mais les *comportements* (configuration n° 4).

La page suivante d'un manuel récent de français langue étrangère (cf. diapo n° 33) fournit un bon exemple d'un mini projet mis au service de l'approche communicative (et non l'inverse, comme il devrait l'être dans la « perspective actionnelle » telle que l'ébauche le *CECR*) :

1) Les élèves ne sont pas impliqués dans la *conception* même du projet : Doit-on demander une autorisation pour cette visite, et à qui? Qui va s'en charger? Comment va-t-on se renseigner sur les centres d'intérêt de ce correspondant? Est-ce qu'on va lui envoyer préalablement de la documentation sur le collège? Laquelle? Si oui, qui va l'élaborer et la lui envoyer? Que va-t-on lui faire visiter? Qui se charge de la visite? Quelles personnes va-t-on avertir de cette visite? Qui se charge de préparer cette visite avec ces personnes? Etc., etc.

Les deux cas de figure suggérés par les auteurs – et traités de la même manière au niveau de la communication – sont la visite organisée pour un nouvel élève et celle d'un correspondant. Mais il est évident que la *conception* de ce projet sera en réalité très différente dans l'un et l'autre cas.

2) La préparation linguistique et culturelle est réduite dans ce manuel au strict minimum : on est dans la logique communicativiste habituelle, qui consiste à donner d'emblée aux élèves les éléments langagiers et culturels strictement nécessaires à leur entrée immédiate en communication en langue étrangère en classe.

À votre tour

3 À deux. Vous faites visiter votre collège à un nouvel élève ou à un correspondant. Il vous pose des questions et vous lui présentez les salles, le matériel, etc. en vous aidant des verbes donnés et en utilisant qui, que et où :

Exemple : Voilà la classe où je travaille.
C'est madame Dunod qui s'occupe de la cantine.

Souvenez-vous...
Voilà le collège où je travaille.
Je ne connais pas la fille qui parle à Guillaume.

utiliser

faire les devoirs

faire du sport

écrire

manger

emprunter

lire

ranger

mettre

Il y a, dans le *CECR*...

(3a) ... un modèle positif de l'évaluation.

FORMULATION DES DESCRIPTEURS [du référentiel]

[...]

Lignes directrices

- **L'affirmation positive** : les échelles de compétences centrées sur l'examineur, comme les barèmes de notation des examens, ont pour caractéristique commune une **formulation négative** des niveaux inférieurs qui sont ceux où se trouvent la majorité des apprenants. Il est certes plus difficile de définir un faible niveau de capacité en disant ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire. Mais si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétences serve non seulement à répartir et classer des candidats mais aussi à définir des objectifs, il est alors préférable d'en avoir une **formulation positive**.

On peut, dans certains cas, formuler le même point de manière négative et de manière positive [...].

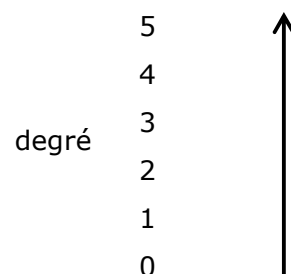
CECR 2001, p. 148.

EXEMPLES DONNÉS DANS LE CECR

FORMULATION POSITIVE	FORMULATION NÉGATIVE
<ul style="list-style-type: none"> - possède un répertoire de base de discours et de stratégies qui le rendent capable de faire face aux situations prévisibles de la vie quotidienne. <i>(Eurocentres Niveau 3 : certificat)</i> - possède un répertoire de base de discours et de stratégies suffisant pour la plupart des besoins de la vie quotidienne, mais doit généralement compromettre sur le message et chercher ses mots. <i>(Eurocentres Niveau 3 : grille de l'examineur)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - possède un répertoire de discours étroit qui l'oblige à reformuler et à chercher ses mots constamment. <i>(ESU Niveau 3)</i> - une compétence limitée provoque des ruptures de communication fréquentes et des malentendus dans les situations inhabituelles. <i>(Finlande Niveau 2)</i> - ruptures de communication dues aux contraintes que la langue impose au message. <i>(ESU Niveau)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - le vocabulaire tourne autour de domaines tels que les objets usuels, les lieux et les liens de parenté les plus courants. <i>(ACTFL Débutant)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - ne possède qu'un vocabulaire limité. <i>(Néerlandais Niveau 1)</i> - des mots et expressions de portée limitée gênent la communication de pensées et d'idées. <i>(Gothenburg U)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par coeur. <i>(Trim 1978 Niveau 1)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits. <i>(ACTFL Débutant)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - peut produire des expressions quotidiennes brèves afin de satisfaire des besoins concrets (dans le domaine de salutations, de l'information, etc.). <i>(Elviri - Milan Niveau 1 1986)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - ne possède que le répertoire de langue le plus élémentaire sans aucune preuve ou peu de preuves de la maîtrise fonctionnelle du discours. <i>(ESU Niveau 1)</i>

Cette conception positive de l'évaluation correspond au modèle suivant :

Modèle 1 « vertical-ascendant »



Exemple dans le « Diplôme de Compétence en Langue » (DCL) : tous les candidats se présentent à la même épreuve quel que soit leur niveau, et se voient attribuer un degré de compétence en langue de 1 à 5 (correspondant aux niveaux A2 à C2 du *CECR*) en fonction de ce que ces candidats sont effectivement capables de faire.

Voir site officiel www.d-c-l.net, avec la reproduction d'exemples concrets de dossiers d'évaluation en allemand, anglais, espagnol et italien).

Il n'y a pas, dans le *CECR* : ...

(3b) de prise en compte des autres modèles d'évaluation.

A propos des autres modèles existants d'évaluation (« vertical-descendant », « horizontal » et « transversal »), et des commentaires que l'on peut en faire, voir PUREN Christian, « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? », sur ce même site des *Langues Modernes*, revue de l'Association des Professeurs de langues vivantes (APLV):

<http://ww2.mayeticvillage.fr/LanguesModernes-APLV>, lien « Matière à discussion, mars 2006). Je me contenterai ici d'une seule remarque :

Contrairement au principe que se fixent les auteurs du *CECR* (p. 148), ils utilisent parfois eux-mêmes des descripteurs négatifs. Ainsi dans le « Tableau 3 - Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée », p. 28, pour « Correction », niveau A2, on lit : « Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires » ; ou encore p. 90, pour « Correction grammaticale », niveau A2, on lit : « 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. »

C'est là un bel exemple de pragmatisme didactique subvertissant subrepticement un beau et grand principe abstrait... Ce n'est pas parce que l'on a eu tendance jusqu'à présent (et tout particulièrement en France) à n'évaluer que sur le modèle « vertical descendant » qu'il faut maintenant n'évaluer que sur le modèle contraire, « vertical ascendant ». Mon expérience au Conseil scientifique du Diplôme de Compétence en Langue (DCL) coïncide sur ce point avec mon expérience pratique : certaines erreurs sont très représentatives des tout premiers niveaux de maîtrise linguistique, ce qui rend leur prise en compte en évaluation à la fois très efficace (« fiable » et « valide », diraient des spécialistes...), et très économique.

Le modèle empiriquement le plus efficace dans la plupart des dispositifs didactiques, en ce qui concerne la compétence linguistique, est donc le modèle mixte que j'ai appelé « horizontal »: il ne s'agit pas de savoir s'il faut prendre en compte les réussites ou les erreurs, mais à quel moment prendre en compte les unes, à quel moment les autres. Nous retrouvons là le paradigme d'adéquation, que j'ai présenté à l'occasion de la diapo n° 28. Dans mon article cité dans la diapo précédente (« L'évaluation a-t-elle encore un sens ? »), j'illustrais de cette manière le fonctionnement de ce paradigme, qui devrait désormais s'imposer dans la formation initiale et continue des enseignants de langue-culture :

a) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, juste à la fin d'un travail ciblé et intensif sur une règle de grammaire, leur capacité de repérage, de remémoration et d'application de cette règle, c'est le modèle « descendant » qu'il faut utiliser dans l'exercice correspondant : c'est en effet le pourcentage d'échecs qui est alors significatif.

b) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, à la fin d'une unité didactique, leur capacité de réemploi (i.e. de réutilisation spontanée en situation de communication pour leur expression personnelle) d'un ensemble de formes linguistiques, c'est le modèle « horizontal » qui est sans doute le plus adéquat.

c) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, à la fin d'une année scolaire et a fortiori à la toute fin du cursus scolaire, à la fois leurs acquis et leur capacité, à partir de ces acquis, à poursuivre leur apprentissage (l'année suivante ou tout au long de leur vie), c'est le modèle « ascendant » qui devrait s'imposer tout aussi logiquement... contrairement à une tradition didactique française bien mal ancrée.

4) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves leur capacité à conduire un projet en langue étrangère, c'est le modèle « transversal » [orienté action] qui devrait s'imposer comme référence.

Il y a, dans le CECR...

(4a) une approche de l'évaluation par les compétences.

3.3 Présentation des niveaux communs de référence

Utilisateur indépendant	B1	<ul style="list-style-type: none">• Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc.• Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.• Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.• Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur indépendant	B2	<ul style="list-style-type: none">• Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité.• Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre.• Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Il y a, dans le *CECR*...

(4b) des listes de critères d'évaluation de ces compétences...

- étendue linguistique générale
- étendue du vocabulaire
- maîtrise du vocabulaire
- correction grammaticale
- maîtrise du système phonologique
- maîtrise de l'orthographe
- correction sociolinguistique
- souplesse
- tours de parole
- développement thématique
- cohérence et cohésion
- aisance à l'oral
- précision

CECR 2001, p. 159

(4c)... et des descripteurs correspondants.

Correction grammaticale

B2+	A un bon contrôle grammatical : des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
B2	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1+	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
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.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Mais il n'y a pas, dans le CECR...

(4d) de propositions de sélection et pondération des différents critères.

[Concernant l'évaluation de la qualité de la production et les critères fournis par le CECR]. Ils sont trop nombreux pour être tous pris en compte dans une même évaluation: neuf peuvent s'appliquer à une production écrite, onze à l'expression orale en interaction et dix à l'expression orale en continu.

Il est de la responsabilité du professeur d'en sélectionner quelques-uns, dans doute pas plus de quatre, qui correspondent à ses choix pédagogiques et à un contexte particulier, et ce en essayant de mêler des critères portant plutôt sur la réalisation de la tâche (développement thématique, cohésion, aisance à l'oral, tours de parole,...) et d'autres portant sur les aspects liés au système de la langue (correction grammaticale, maîtrise du système phonologique, maîtrise de l'orthographe,...).

Ce choix étant fait, l'enseignant pourra attribuer un nombre de points à chaque critère et distribuer ces points selon le niveau atteint pour chaque critère, en tenant compte naturellement des attentes légitimes par rapport au niveau de la classe et aux objectifs suivis.

GOULLIER 2005, p. 99.

Et F. Goullier poursuit dans son ouvrage en proposant un exemple de pondération que pourrait faire un enseignant :

Prenons l'exemple d'élèves de troisième LV1 dont l'objectif fixé par le programme est le niveau B1. On pourrait concevoir un barème de correction d'une évaluation de l'expression orale en interaction tel que celui-ci :

Critères retenus	Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1
Maîtrise du système phonologique	1 point	3 points	5 points
Correction sociolinguistique	1 point	3 points	5 points
Souplesse	2 points	4 points	5 points
Correction grammaticale	2 points	4 points	5 points

Selon cet exemple, une évaluation de l'aptitude d'un élève à participer à une conversation ou à un débat, au cours duquel le professeur aurait estimé la prestation comme correspondant au niveau A2 pour les trois premiers critères retenus et au niveau B1 pour le quatrième critère (correction grammaticale), aboutirait à une note de 15 sur 20.

GOULLIER 2005, pp. 99-100.

Je ne peux qu'apprécier la responsabilité ainsi laissée à l'enseignant (l'APLV l'a suffisamment réclamée !..).

A condition toutefois qu'elle ne soit pas une nouvelle occasion pour l'Institution scolaire (l'histoire en montre de trop nombreux exemples) de se décharger sur les enseignants de sa propre responsabilité.

On se trouve en effet, avec le système d'évaluation proposé dans le *CECR*, devant des exigences techniques d'une très grande complexité qu'un enseignant ne peut certainement pas assumer lui-même pour ses différents niveaux de classe et statuts de la langue (LV1, LV2, LV3, section européenne,...).

On pourrait raisonnablement, par contre, demander aux enseignants, en concertation avec l'équipe pédagogique de leur établissement, d'aménager pour leurs classes des cadres institutionnels préétablis.

Il n'y a pas non plus, dans le *CECR*...

(4e) ... de propositions concernant l'évaluation des compétences culturelles.

On a pu fournir des échelles de descripteurs linguistiques (Ressources linguistiques) et pragmatiques (Utilisation de la langue), habituelle sous forme d'objectifs fonctionnels d'apprentissage (« Est capable de...»). Certains aspects de la compétence ne semblent pas se plier à une définition à tout niveau ; il a fallu distinguer où ils se sont avérés significatifs. Ainsi la compétence socioculturelle ne fait-elle pas encore l'objet d'une échelle satisfaisante.

CECR, version 1998

Il faut aller chercher dans la version provisoire 1998 (diapo précédente n° 45) la reconnaissance de cette difficulté et de cette lacune importantes du *CECR*. Le *CECR* n'aborde tout simplement pas la question de l'évaluation de la compétence culturelle, ni même de la description de ses composantes, alors même que les objectifs de l'enseignement scolaire des langues vivantes sont tout autant langagiers que culturels, sans parler de ses finalités éducatives.

Le *CECR* reste centré sur la langue, en n'abordant la question de la culture que sous l'angle d'une compétence que ses auteurs n'appellent pas « socioculturelle », comme il est d'usage en didactique des langues-cultures (tout au moins en français langue étrangère), mais, très significativement, « sociolinguistique » : cf. la présentation de cette compétence dans la diapo suivante n° 47.

Dans le tableau de la diapo n° 12, je propose une typologie qui se veut la plus exhaustive possible des composantes de la compétence culturelle : *valeurs, connaissances, représentations, comportements et conceptions*. Or on ne sait pour l'instant évaluer qu'une seule d'entre elles, les connaissances.

Il ne faudrait pas que pour les *conceptions*, composante culturelle centrale de la perspective actionnelle telle que l'ébauche le *CECR*, se reproduise la même énorme « lacune évaluative » que pour les *représentations*, composante culturelle centrale de l'approche dite « interculturelle » (configuration n° 3).

Le concept de conception (*valga la redundancia*, comme on dit en espagnol...) est un concept complexe, comme on s'en rend compte intuitivement lorsque l'on réfléchit à tout ce que l'on met plus ou moins consciemment dans ce mot lorsqu'on le fait précéder celui d' « action ». Dans « la conception de l'action éducative, politique, syndicale, humanitaire,... » nous incluons il me semble tout à la fois les valeurs, les finalités, les principes, les normes, les modes et les critères d'évaluation de l'action. Voilà un objet d'évaluation qui ne laisse pas très facilement mettre en grilles...

5.2.2. Compétence sociolinguistique

La **compétence sociolinguistique** porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Comme on l'a déjà souligné avec la compétence socioculturelle, et puisque la langue est un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté dans le *Cadre de référence*, notamment en ce qui concerne le socioculturel, pourrait être pris en considération. Seront traitées ici spécifiquement les questions relatives à l'usage de la langue et non abordées ailleurs :

- marqueurs des relations sociales (5.2.2.1);
- règles de politesse (5.2.2.2);
- expressions de la sagesse populaire (5.2.2.3);
- différences de registre (5.2.2.4);
- dialecte et accent (5.2.2.5).

(CECR 2001, p. 93)

Il n'y a pas, dans le *CECR*...

(4f) ... de proposition d'évaluation de la « compétence actionnelle »

L'évaluation d'un projet en tant que tel (et non pas de la langue utilisée pour le réaliser) se fait logiquement sur le degré d'« opérationnalité » (*i.e.* de pertinence et d'efficacité) des différentes actions effectuées par les élèves en cours de projet tel qu'il se révèle après coup par rapport à l'objectif final visé.

Or aucun des grands types de critères proposés par le *CECR* (« linguistiques », « sociolinguistiques » et « pragmatiques ») ne répond à cette exigence. Y compris le dernier, dont le nom suggère pourtant qu'il concerne l'action (*pragma* en grec = action), mais qui n'est en réalité centré que sur la langue : les seules « compétences pragmatiques » abordées sont la « compétence discursive » et la « compétence fonctionnelle » (cf. pp. 96-101).

On peut en conclure que le *CECR* en reste *de facto* à l'évaluation de la compétence communicative, et à l'évaluation de cette compétence dans une perspective linguistique, et qu'il ne propose rien qui soit adapté à la spécificité de la perspective actionnelle qu'il préconise par ailleurs. Si l'on souhaite que les enseignants intègrent dans leurs pratiques la pédagogie du projet, il faudra bien, pourtant, que leur soient proposés des modes d'évaluation des projets eux-mêmes en tant que tels. C'est dans l'expérience pratique des enseignants concernant l'évaluation des TPE (qui sont des projets) que l'on trouvera sans doute des idées à ce propos, sûrement pas dans le *CECR* rédigé par les experts du Conseil de l'Europe.

(4g) Il n'y a pas, dans le CECR de distinction entre :

- les compétences linguistiques et culturelles ;**
- les compétences « intellectuelles » et « personnelles ».**

Exemple : « Utilisateur indépendant B2 »

« Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »

A partir du moment où l'on évalue en didactique scolaire des langues-cultures l'efficacité de l'agir (qu'il soit d'apprentissage ou d'usage), et non plus seulement les qualités formelles de la langue, vont intervenir des paramètres qui ne relèvent pas seulement de la maîtrise de langue ni de la connaissance de la culture étrangère, mais d'une part de la maîtrise de la culture scolaire et de la tradition didactique de la discipline, d'autre part de la difficulté « cognitive » de l'agir demandé (ses exigences en termes d'abstraction, d'argumentation, etc.), comme on le voit dans la diapo antérieure n° 49.

Quand on demande, dans un exercice reproduit dans la diapo suivante n° 51:

- « Expliquez 'simplement' (*sic* !!) pourquoi, ou comment, à votre avis, les noms de plusieurs animaux apparaissent dans le récit poétique »,

- « Explique maintenant la présence des anges et du juge dans cette scène de rixe. Fais ensuite quelques remarques personnelles sur l'attitude ou l'aspect particuliers de ces personnages du poème »,

et que l'on attribue à ces deux activités - dont sans doute par ailleurs l'une d'entre elles (« Explique**ez**... ») est collective et à l'oral, et l'autre (« Explique**e**... ») individuelle et écrite, mais sans que ce ne soit précisé ! - un niveau B2 sur l'échelle de compétence du *CECR*, cela veut dire que l'on évalue des compétences langagières différentes en même temps que des compétences culturelles, scolaires, et intellectuelles.

J'ose espérer qu'on ne les confond pas...

Il s'agit d'élaborer, en référence au CECR, un parcours pédagogique adapté aux aptitudes des élèves et aux objectifs qui peuvent être poursuivis avec une classe.

La première étape de la démarche consiste à **identifier à quels niveaux de compétences du CECR correspondent les tâches proposées** dans une unité pédagogique à l'intérieur des matériels pédagogiques.

Cette relation est parfois indiquée dans les manuels.



Expresarse



*** préparation 5'  -----> B2

Dans ce poème on trouve les noms de plusieurs animaux. Expliquez simplement pourquoi, ou comment, à votre avis, ils apparaissent dans le récit poétique.



*** préparation 10'  -----> B2

Explique maintenant la présence ou le rôle des deux vieilles, des anges et du juge dans cette scène de rixe. Fais ensuite quelques remarques personnelles sur l'attitude ou l'aspect particuliers de ces personnages du poème.



*** I -----> B1-3

En una carta a un amigo, aficionado a la poesía, hablas de este poema que acabas de estudiar en clase y le dices lo que te ha gustado o impresionado (cf. Recuerda).

Las imágenes · el ambiente · un peuple, un pueblo · la tragedia · un mito · los símbolos · etc.

Espagnol Terminale

GOULLIER 2005, p. 82.

Conclusions provisoires... dans une perspective actionnelle

Il faut impérativement et urgemment réaliser les actions suivantes :

- 1) faire un travail de clarification conceptuelle (mes propositions en ce sens sont personnelles, mais l'exigence et l'urgence sont collectives) ;
- 2) distinguer, dans l'actuelle « perspective actionnelle » ébauchée par le *CECR*, ce qui est différent tout autant de l'Approche communicative que du *Taks Based Learning* anglo-saxon, deux configurations didactiques bien connues depuis maintenant trois décennies ;
- 3) ne pas recréer une nouvelle orthodoxie didactique qui simplifierait à nouveau la complexité inhérente à l'enseignement-apprentissage scolaire d'une langue-culture en général, et tout particulièrement à l'évaluation dans cet environnement (Cf. PUREN Christian, « La problématique de l'évaluation en didactique: scolaire », *Les Langues modernes* n° 2, 2001, pp. 12-29) : les niveaux de compétence et les grilles d'évaluation du *CECR* posent autant de problèmes qu'ils ne proposent de solutions ;

4) se donner (enfin !) les moyens de généraliser l'innovation. Nous sommes peut-être en France parmi les meilleurs en recherche-expérimentation, et certainement parmi les plus nuls en application-diffusion, laquelle impliquerait par exemple la publication de manuels intégrant des parcours et évaluations différenciées, la pédagogie du projet et le travail sur les stratégies d'apprentissage ; une formation continue régulière et systématique ; la constitution de véritables équipes d'enseignants dans les établissements scolaires ; etc.

L'une des revendications historiques de l'APLV est la constitution d'un « Département de langues » dans chaque établissement scolaire. Cette revendication est de plus en plus d'actualité : sur la question de l'évaluation (thème de mon intervention aujourd'hui à Grenoble) comme sur les autres, l'enseignement public français auquel nous sommes tous légitimement attachés ne maintiendra son « attractivité » au niveau national et international (parce que c'est, qu'on le veuille ou pas, en ces termes que se posera de plus en plus le problème) que si ses acteurs eux-mêmes se prennent en charge en toute connaissance et conscience professionnelles.

La référence constante, qui en devient obsessionnelle chez certains, à des experts (ceux du Conseil de l'Europe, en l'occurrence), a pour effet pervers paradoxal que l'on continue à légitimer une certaine tradition d'autoritarisme hiérarchique au nom de l'innovation, au lieu d'œuvrer à ce que les enseignants eux-mêmes se prennent en mains et *agissent en commun*. On se souvient qu'il y a quelques années notre Ministre d'alors, Claude Allègre, avait beaucoup fait parler les enseignants. Il est temps avec eux aussi de passer enfin de l'approche communicative à la perspective actionnelle.

ANNEXE (page 1/3)

LE CHAMP SÉMANTIQUE DE L'AGIR EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Action

Unité de sens au sein de l'agir social (ou « d'usage ») en langue-culture étrangère, contrairement à la *tâche, qui correspond à l'agir scolaire ou « d'apprentissage ». Dans la simulation, par exemple, on fait coïncider tâche et action, en demandant à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un acteur social.

Activité

Désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des *opérations cognitives) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème) ; que ce soit avec un certain objectif (ex. : une activité de remédiation), dans un certain domaine (ex. : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue), dans le cadre d'un certain dispositif (ex. : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), etc. ; qu'elles soient « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe), « simulées » (jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou « authentiques » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger). Voir *tâche, *exercice, *projet.

Agir (l'-)

Le fait de réaliser une *activité (*tâche ou une *action).

Compétence

Capacité d'*agir. Contrairement aux connaissances dites « déclaratives », les connaissances dites « procédurales » sont celles qui sont mobilisables pour *agir. Ainsi, la connaissance déclarative d'une règle de grammaire (on sait l'énoncer) n'implique pas qu'on soit capable de l'appliquer pour produire une phrase grammaticalement correcte (agir d'apprentissage). Les compétences sont souvent déclinées en fonction de leur domaine : les quatre « compétences langagières » correspondent ainsi à la capacité à comprendre et s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

Consigne

Énoncé du concepteur de manuel ou de l'enseignant présentant la *tâche à réaliser, en particulier son objectif et le *dispositif.

Dispositif

Ensemble des moyens mis en place pour parvenir à réaliser une ou plusieurs *tâches de manière optimale. Il concerne en particulier :

- *Le support* : dialogue ou texte de base, image à commenter, ensemble de documents faisant partie d'un dossier de civilisation...
- Le guidage, qui indique la *procédure à suivre pour réaliser la tâche.
- *L'aide*, ou apport extérieur à la *tâche destiné à en faciliter la réalisation.
- *Le matériel* : manuels, cahiers d'exercices, *exercices enregistrés, dictionnaires, encyclopédies, livres de grammaire, magnétophones, ordinateurs, grandes feuilles blanches avec marqueurs...
- *L'espace* : disposition des tables, déplacements des apprenants et de l'enseignant en classe, utilisation d'autres espaces tels que la bibliothèque de l'établissement, la salle informatique, le domicile de chaque élève pour le travail personnel, etc.

ANNEXE (page 2/3)

- *Le temps* : durée fixée en classe pour une *tâche, répartition du travail sur plusieurs *séances, délais impartis pour effectuer un travail, activités revenant périodiquement, rythme plus ou moins lent ou plus ou moins soutenu imposé à une activité, planning couvrant des périodes plus ou moins longues, utilisation du temps hors classe, etc.
- *Les acteurs* : constitution des groupes, alternance et articulation entre le travail individuel et le travail en grand groupe, en groupes restreints ou en groupes de deux (« binômes » ou « tandems »).

Exercice

Forme de *tâche particulière, qui présente les caractéristiques suivantes : 1) Elle correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision (en langue, par exemple, transformer ou substituer, ou les deux successivement). 2) Elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (en langue, par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession). 3) Elle présente un certain caractère de répétitivité et d'intensité : dans un exercice d'entraînement, par exemple, il s'agit de reproduire la ou les mêmes formes un certain nombre de fois en temps limité.

Opération cognitive

Type d'activité intellectuelle : repérer, identifier, définir, comparer, associer, classer, sélectionner, induire, déduire, appliquer, transposer,... Les mêmes mots apparaissent souvent dans les *consignes mais pour désigner l'objectif de la tâche.

Procédé

Manière dont on réalise une *tâche partielle unique. Pour solliciter l'autocorrection, par exemple, un enseignant peut reprendre la forme linguistique erronée avec une intonation interrogative, reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur, faire une grimace, faire un geste codé, etc. Voir *procédure, *processus

Procédure

Ensemble prédéfini, articulé et finalisé de *tâches partielles réalisées à la suite dans un temps court et visant à la réalisation d'une *tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'auto-correction » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.

Contrairement au *procédé, la procédure est constituée de plusieurs tâches successives parce qu'elles constituent des actions intermédiaires (ex. pour traduire un mot : 1) on décide d'utiliser un dictionnaire ; 2) on y repère l'entrée par ordre alphabétique ; 3) on recherche la traduction adaptée).

Contrairement au *processus, la procédure se situe au niveau de l'organisation consciente de l'apprentissage. Le *processus de lecture cité dans cette entrée (voir ci-dessous) devient une procédure (d'apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin un lecture de validation/invalidation de ces hypothèses. Synonyme : démarche.

Processus

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées : on parlera ainsi du « processus d'apprentissage » ; on dira qu'il y a va-et-vient constant, au cours du « processus de lecture », entre la démarche sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la démarche onomasiologique (on part de connaissances ou d'hypothèses sur le sens pour les reconnaître ou les valider par l'analyse des formes). Le processus se situe au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la *procédure.

ANNEXE (page 3/3)

Projet

Représentation rationnelle d'une série collectivement organisée d'activités en fonction d'un objectif social défini : préparer un voyage à l'étranger, une exposition à présenter dans le hall du collège, un journal de classe, un exposé à présenter devant la classe, etc. Contrairement à la *procédure, le projet est relativement long et étalé dans le temps, relève de la *résolution du problèmes, et – du moins dans le cadre de la dite « pédagogie du projet » – est fortement orientée vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants.

Remédiation

*Tâche ou ensemble de tâches conçues spécifiquement dans le but d'aider les apprenants à résoudre un problème ou une difficulté ponctuelle ou permanente repérés au cours de leur apprentissage.

Résolution de problème

Type de *tâche ou d'action complexe, pour laquelle on doit, en tenant compte de son environnement (social ou scolaire), réfléchir par soi-même aux *dispositifs à mettre en œuvre et au choix des *procédures et des *procédés les plus efficaces.

Scénario : Ensemble prédéfini d'*actions (en société ou en simulation) ou de *tâches (« scénario pédagogique ») articulées dans la même chronologie.

Exemple 1 : Dans l'unité 4 du manuel de française langue étrangère *Grand Large* (Hachette-FLE, 1987), les apprenants prennent connaissance de trois invitations écrites reçues par le personnage (compréhension écrite), puis des réponses téléphoniques qu'il fait à chacune (compréhension orale), enfin, en s'appuyant sur la lettre formelle qu'il rédige en outre pour l'invitation officielle, ils rédigent une réponse écrite d'un niveau de langue moins soutenu (expression écrite).

Exemple 2 : Dans le scénario d'évaluation du DCL (" Diplôme de compétence en langue "), les candidats doivent successivement, pour rédiger un rapport, 1) prendre connaissance d'un dossier comportant des documents écrits (compréhension écrite) et oraux (compréhension orale), 2) appeler un informateur au téléphone pour obtenir des données complémentaires (expression orale/compréhension orale), 3) rencontrer le commanditaire du rapport pour lui présenter leurs premières idées (interaction orale), de manière à pouvoir finalement 4) rédiger le rapport final commandé (expression écrite).

Tâche

Unité de sens au sein de l'*agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un *dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, *processus, *procédure, communication, résultat ou produit. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (orientées « procédure », donc). Ainsi, pour résumer un document écrit (tâche en principe orientée produit), les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnus, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original.

Types de tâche : voir *exercice, *résolution de problème. Manière de réaliser une tâche : voir procédé. Succession de tâches partielles : voir *procédure.