



HAL
open science

Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues

Freiderikos Valetopoulos, Jolanta Zajac

► **To cite this version:**

Freiderikos Valetopoulos, Jolanta Zajac (Dir.). Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues. Université de Varsovie, 2012, 83-88012-41-X. hal-02511456

HAL Id: hal-02511456

<https://hal.science/hal-02511456>

Submitted on 18 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les compétences en progression
Un défi pour la didactique des langues

Les compétences en progression
Un défi pour la didactique des langues

Coordonné par
Freiderikos Valetopoulos et Jolanta Zajac

Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie

Université de Poitiers – FoReLL EA 3816

Varsovie 2012

©2012, Institut d'Etudes Romanes, Université de Varsovie
& Université de Poitiers, Laboratoire FoReLL EA 3816

ISBN 978-83-88012-41-9

Druk i oprawa: Zakład Graficzny UW. Zam. 972/12

Sommaire

Jolanta ZAJĄC & Freiderikos VALETOPOULOS <i>Avant-propos</i>	9
I. Définir les compétences	
Isabelle GRUCA <i>Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique</i>	17
Marielle RISPAIL & Stéphanie CLERC <i>Vers des compétences plurilingues et leur questionnement</i>	31
Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU <i>Les compétences transversales : tendances et incertitudes</i>	45
Virginie LAPIQUE <i>La citoyenneté à l'école : une compétence ? Sinon, quoi d'autre ?</i>	59
Sophie LOUMANIS <i>Compétences et progression en didactique des langues étrangères : recommandations européennes, modèle nord-américain et implications systémiques pour le supérieur français</i>	73
Anne PALLANDRE <i>La compétence communicative interculturelle dans les enseignements de langue étrangère en France et en Allemagne</i>	89
II. Évaluer les compétences	
Marie-Noëlle COCTON <i>Évaluer la compétence à communiquer langagièrement</i>	103

Fabienne BAIDER & Efi LAMPROU <i>Compétence interculturelle et apprentissage des stéréotypes socio-langagiers</i>	117
Fryni KAKOYIANNI-DOA & Stavroula VOYATZI <i>Évaluer la compétence grammaticale en FLE : l'emploi des adverbes</i>	133
Krystyna SZYMANKIEWICZ & Maciej SMUK <i>Les stratégies métacognitives et le développement des compétences liées à l'expression écrite en fonction du niveau des apprenants</i>	147
Katarzyna KARPIŃSKA-SZAJ & Jolanta ZAJĄC <i>Nouveaux défis pour l'évaluation des compétences intégrées ou comment valoriser le savoir apprendre des élèves en classe de langue</i>	165
III. Autour des compétences : le rôle des TICE	
Małgorzata PAMUŁA-BEHRENS <i>Génération numérique en classe de langues</i>	183
Panos ARVANITIS, Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU & Panos PANAGIOTIDIS <i>Du conventionnel au digital : un site web en vue d'une évaluation des compétences linguistiques</i>	179
Anne-Caroline FIEVET, Alena PODHORNÁ-POLICKÁ & Šárka STAROBOVÁ <i>Sous-titrage de films et compétences sociopragmatiques en classe de FLE</i>	209
Dagmara GUT <i>Comprendre le polonais oral avec les TICE : quelles conditions pour un usage performant ?</i>	221
Mandana HADI-DENOUEIX <i>Potentialités de la communication écrite numérique pour le développement de compétences langagières en FLE</i>	237
IV. Autour de la progression des compétences en classe de langue	
Cécile BRULEY <i>Quelle progression en termes de compétences grammaticales pour les niveaux avancés ?</i>	253
Elif DİVİTÇİOĞLU <i>La progression et son évaluation chez les publics migrants faiblement scolarisés (niveau A1.1) : Cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris</i>	269

Malika KAHERAOUI

*La place de la linguistique textuelle dans l'enseignement du français langue
seconde : le cas de l'école primaire au Maroc 285*

Amal MAJBOUR

La progression dans les manuels scolaires syriens 305

Catherine MULLER

*Compétence d'interaction orale et stratégies des apprenants : comment favoriser
la progression à travers une tâche communicative ? 323*

Mirela POP

*De la compétence de communication générale à la compétence
de communication en langue de spécialité : le cas des filières universitaires
techniques de Roumanie 339*

Freiderikos VALETOPOULOS

*La progression de la compétence grammaticale : L'ordre des constituants dans
un corpus d'apprenants écrit 351*

Abstracts 367

Avant-propos

En septembre 2011, un colloque intitulé « Les compétences en progression : défi pour la didactique des langues » a été organisé à Poitiers, s'inscrivant dans le cadre d'une collaboration entre l'Université de Poitiers et l'Université de Varsovie. Nous avons proposé un sujet à débattre qui nous semblait particulièrement intéressant : les compétences et leur progression. Ces deux notions sont, à notre avis, des sujets majeurs dans les recherches actuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Les nombreuses propositions ont confirmé l'intérêt porté à ces questions par la communauté des chercheurs en didactique des langues.

Ce volume copieux de vingt-trois articles ne rassemble pas les communications des intervenants. Il comprend les articles produits par les intervenants à la suite d'une réflexion, nourrie par les différentes interventions qui ont eu lieu durant ce colloque et par les échanges marqués par un esprit d'ouverture.

Le sujet des compétences en progression peut être décliné en plusieurs axes thématiques, tant il est riche en contextes d'analyse. Nous y proposons donc quatre domaines-phares : (1) *Définir les compétences*, (2) *Évaluer les compétences*, (3) *Autour des compétences: le rôle des TICE* et (4) *Autour de la progression en classe de langue*. Nous pensons avoir trouvé ainsi une sorte de dénominateur commun, certes simplifiant parfois la complexité des idées discutées, qui permet une meilleure lecture de ces réflexions, touchant de manière pertinente cette vaste problématique qui oriente la recherche actuelle en didactique des langues.

Il est étonnant de constater à quel point, encore aujourd'hui, la question ciblant la définition de la notion de la compétence s'avère urgente et bien fondée. Cette notion phare du CECR invite à une analyse attentive de son contenu, comme nous l'explique **Isabelle Gruca** dans son article introductif à la problématique du livre. Pour la chercheuse la toute première tâche dans la perspective actionnelle est celle qui consiste à bien comprendre les termes de compétences, de progression et d'évaluation ; et ceci parce qu'ils sont

tellement complexes que leur analyse doit se faire dans différents contextes. Les compétences ne se mettent pas en place par des activités de bas niveau cognitif, il leur faut un haut degré de complexité contextuelle. C'est pourquoi I. Gruca attire notre attention sur la présence des scénarios, par exemple, dans l'évaluation des compétences, qui est un terrain propice à leur réelle présence dans l'acte d'apprentissage.

L'article de **Sophie Loumanis** fait suite à ces réflexions ciblant les termes et leur contenu. Les compétences et la progression sont mises en perspective comparative avec le système nord-américain, orienté depuis longtemps sur une approche par compétences qui nous préoccupe tellement en Europe depuis une bonne dizaine d'années. L'auteure se demande quels sont les avantages et les points faibles d'une telle approche, et compare les démarches européennes aux démarches américaines dans le contexte de l'enseignement supérieur. Il est intéressant de voir les nouveaux contextes qui apparaissent avec cette analyse par exemple les langues pour le public LanSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines).

Toujours dans cette visée explicative, deux textes mettent au cœur des analyses une autre compétence clé du CECR : la compétence plurilingue et pluriculturelle. Cette première est discutée par **Marielle Rispaïl et Stéphanie Clerc**. Les auteures suggèrent une démarche méthodologiquement très claire, ancrée dans la sociodidactique, qui fait des élèves «non pas des apprenants, mais des linguistes », car, comme elles le constatent « il s'agit de suggérer une posture, une attention aux langues, ou mieux aux pratiques langagières et à leur variété, leur efficacité ». Comment y arriver, avec quels moyens, est-ce facile ? Autant de problèmes que d'idées de réponses méritant sans aucun doute une attention particulière pour nos classes de langue. La compétence plurilingue ne s'affranchit jamais de sa facette interculturelle comme le rappelle **Anne Pallandre**, en analysant la mise en œuvre didactique de ce concept dans les systèmes éducatifs français et allemand. Cette démarche, fort intéressante, permet de tirer des conclusions, elles aussi, interculturelles : non seulement le contenu diffère, mais également la manière d'aborder la problématique interculturelle.

La compétence communicative ainsi que les compétences pluriculturelle et interculturelle ne sont pas les seules dont la progression préoccupe les chercheurs et les enseignants. Parler de compétences transversales (**Catherine Kiyitsioglou-Vlachou**) et de compétence citoyenne (**Virginie Lapique**) n'est pas moins important. En effet, les compétences dites transversales ou de base attirent l'attention des didacticiens. Il est, certes, plus aisé d'imposer leur présence dans un système éducatif que d'assurer une solide formation des enseignants, gênés par la complexité de la problématique incluse dans ce concept. La même réaction est à prévoir pour ceux qui aimeraient développer les compétences citoyennes, pourtant tout aussi importantes dans la formation d'un «acteur social » dont se préoccupe le CECR. Au travers des analyses des interactions orales d'un groupe d'enfants âgés de 8-9

ans, V. Lapique explique comment l'échange verbal, guidé par l'institutrice, contribue à cette réflexion délicate et fine portant sur la construction de Soi et le rapport à l'Autre, les bases d'une citoyenneté moderne.

Dans la deuxième partie du volume sont réunis les textes qui déclinent en amont et en aval la notion de l'évaluation des compétences. De ces cinq articles, trois ciblent directement différentes questions liées à l'évaluation des compétences : celles à communiquer langagièrement (**Marie-Noëlle Cocton**), la compétence grammaticale (**Fryni Kakoyianni- Doa et Stavroula Voyatzi**), les compétences intégrées (**Katarzyna Karpińska-Szaj et Jolanta Zajac**). Dans le premier, la catégorie « spectacle » d'une interaction orale est mise en exergue, élément peu discuté et encore moins évalué lors des prises de parole par les apprenants. Son importance est indiscutable dans la panoplie de compétences évaluables, surtout dans la nouvelle optique sociale prônée par le CECR, ce qui explique que l'auteure parle d'une « évaluation alternative ». S'impliquer dans l'interaction, maîtriser sa gestuelle, gérer la relation spatiale et émotionnelle – autant de critères dont il faut tenir compte lors d'une communication en L2. La réflexion sur la grammaire semble se trouver à l'opposé des questions susmentionnées, cependant elle ne se situe que sur un autre point du continuum communicatif analysé. En effet, les deux auteures hellénophones parlant de l'évaluation de la grammaire se penchent sur l'emploi des adverbes en français et comparent les ressources FLE avec les occurrences réelles repérées dans un corpus d'apprenants construit à cette fin. Cela montre à quel point une réflexion sur la grammaire est nécessaire aujourd'hui en classe de langue, mais fondée sur des repères linguistiques sûrs, invitant les apprenants à prendre conscience du rôle du système grammatical d'une langue.

Ce volet de la réflexion est complété par les textes portant sur la métacognition – faculté humaine présente partout dans l'acte d'apprendre, mais trop peu conscientisée et développée en classe. Elle s'avère cruciale pour la progression des élèves en difficulté d'apprentissage et en déficit du langage et son évaluation est tout à fait envisageable à l'aide des outils réflexifs dont certains exemples sont à trouver dans l'article de **K. Karpińska-Szaj et Jolanta Zajac**. L'élément métacognitif joue un rôle prépondérant lors de la rédaction d'un texte, constatent **Krystyna Szymankiewicz et Maciej Smuk**, qui cherchent comment améliorer les performances scripturales des étudiants n'ayant pas « le don d'écrire ». Développer les stratégies, y compris celles métacognitives semble une piste intéressante à explorer. Un dernier texte inclus dans cette partie, mais non moins important pour contribuer à la réflexion sur l'évaluation des compétences est celui de **Fabienne Baidier et Efi Lamprou** parlant des stéréotypes sociolangagiers. Les expressions faisant partie d'un habitus langagier social, appelées avec un certain mépris « petits mots », méritent une attention de type sociopragmatique due à leurs propriétés sociologiques et syntaxiques.

L'époque actuelle impose le numérique et il faut reconnaître son impact dans l'enseignement/l'apprentissage des langues ce que nous avons bien

compris en suivant les interventions portant sur ce sujet et groupés dans la troisième partie « Autour des compétences : le rôle des TICE ». **Małgorzata Pamuła-Behrens** ouvre cette réflexion en prouvant que la génération numérique, qui est présente actuellement dans les classes, nécessite un traitement spécial, car « vivant dans un monde à la fois individualisé et collaboratif, l'apprenant du début du XXIe a de nouveaux besoins, de nouvelles exigences et surtout une nouvelle vision du monde ». C'est dans cette direction que nous orientent également les autres auteurs. Une évaluation formative sur un site web est offerte en Grèce et permet une analyse des compétences via l'outil numérique ; cette expérience est relatée par **Panos Arvantis**, **Catherine Kiyitsioglou-Vlachou** et **Panos Panagiotidis**. Une autre activité, tout à fait innovante est présentée par **Anne-Caroline Fievet**, **Alena Podhorna-Policka** et **Sarka Starobova**. Se servir des films français pour un travail de sous-titrage en langue maternelle des étudiants a été un vrai défi relevé à Bmo. Sous-titrer en tchèque un film français nécessite des compétences non seulement techniques et linguistiques, mais avant tout socio-pragmatiques et socioculturelles.

Un grand effort est également demandé aux apprenants qui utilisent du multimédia dans leur apprentissage, constate **Dagmara Gut**, professeur de polonais langue étrangère. Bien des options multimodales sont à proposer pour améliorer la compréhension écrite des apprenants ; leur choix dépend des stratégies d'apprentissage mises en œuvre, de leur place dans la tâche et du niveau de compétences des élèves. Le recours au soutien multimodal a certes un objectif didactique, toutefois l'objectif ergonomique est également à prendre en compte. Le dernier exemple d'un lien puissant entre l'enseignement des langues et le monde virtuel est fourni par **Mandana Hadi-Denoueix** qui discute différents avantages de la CMO (Communication médiée par ordinateur) pédagogique exolingue. En effet, l'accès facile aux outils du web 2.0 permet de voir s'épanouir des contacts à distance, mais construits sur les principes d'une interaction sociale. Se rencontrer dans le monde virtuel signifie reconstruire son identité, commenter, réagir aux commentaires, corriger et s'autocorriger. Cette rencontre, quoique virtuelle, n'en est pas moins formatrice pour les apprenants et permet de développer tous les aspects d'une pragmatique énonciative y compris les signes de l'émotivité qui passent par les émoticônes – nouveau mode de l'expression affective à maîtriser par les adeptes du web 2.0.

La dernière partie du volume s'intitule « Autour de la progression des compétences en classe de langue » et regroupe sept articles consacrés à la thématique clé de la conférence. L'auteure du premier, **Cécile Bruley**, soumet à l'analyse du lecteur une vaste problématique concernant la progression des contenus grammaticaux aux niveaux avancés. La question est, en effet, épineuse, mais semble délaissée par les auteurs des matériaux didactiques et des manuels dont le nombre diminue au fur et à mesure que le niveau des compétences des apprenants monte. Il est tout de même important

de garder présente à l'esprit la notion de la progression indépendamment du niveau, tout en sachant qu'il y a la progression d'enseignement et celle d'apprentissage. Cette dernière aurait plus d'impact sur les résultats aux niveaux avancés. Cependant, il reste à décider comment progresser et avec quels éléments de grammaire.

La progression concerne, nous l'avons constaté, tous les niveaux. En voilà un exemple qui nous situe à l'autre extrémité du parcours d'apprentissage. **Elif Divitçioğlu** partage son expérience du travail au sein de la Mairie de Paris qui diffuse des Cours Municipaux d'Adultes auprès d'un public classique du FLE mais aussi auprès d'un public faiblement ou non-scolarisé de type Alpha du niveau A 1.1. Un outil spécifique a été conçu et mis en place pour atteindre les objectifs retenus, il s'agit du portfolio Mon Livret d'Apprentissage du Français (MLAF) suivant partiellement l'idée des portfolios des langues élaborés par le Conseil de l'Europe, mais étoffé par des parties non linguistiques : Mes repères socioculturels et Mes savoirs fondamentaux. Une initiative qui semble prometteuse pour l'avenir et riche en conclusions concernant la didactique du FLE.

Un autre exemple de telles initiatives est fourni par **Malika Kaheraoui** qui observe la situation difficile de l'enseignement du français au Maroc, pays autrefois fortement francophone, dont le paysage linguistique scolaire s'est naturellement diversifié (arabe dialectal, standard, berbère), mais au détriment du statut du français. Comment, dans ce nouveau contexte, associer les ambitions d'un enseignement par action et par résolution des problèmes à une habitude de passer par une grammaire de phrase plus que par la linguistique textuelle ? Certes, la réponse n'est ni évidente ni immédiate. La même conclusion s'impose après la lecture du texte d'**Amal Majbour**, qui parle de l'enseignement/l'apprentissage du français en Syrie. Même si du côté du matériel on peut constater une progression adéquate aux principes de l'approche communicative, voire l'impact du CECR sur la conception des contenus pédagogiques, la mise en place didactique ne suit pas au même rythme. Ce sont les enseignants qui décident, en fin de compte, de la réalisation des objectifs assignés. L'auteure termine en précisant qu'il existe un besoin de formation initiale et/ou continue dans l'esprit communicatif.

L'importance des enjeux communicatifs est également soulevée par **Catherine Muller** qui analyse le rôle des stratégies dans une activité d'interaction orale au niveau A1. Etant donné leurs compétences langagières réduites, ils ne peuvent pas activer leurs stratégies de communication, car ces dernières demandent un véritable enjeu communicatif avant d'être déclenchées. C'est en leur proposant une tâche communicative complexe – commenter une photographie d'auteur – que l'obstacle peut être levé. Les premières conclusions d'une étude empirique conçue à cette fin sont très encourageantes.

Un autre contexte pour envisager la progression dans l'enseignement/l'apprentissage des langues est donné par **Mirela Pop** qui se pose cette

question en vue de faire progresser les étudiants des filières techniques en Roumanie dont les besoins communicatifs oscillent autour des objectifs spécifiques d'une langue professionnelle. Un programme modulaire est proposé ciblant la progression dans le cadre d'une compétence linguistique, pragmatique et de médiation.

Le volume se termine avec l'article de **Freiderikos Valetopoulos** qui propose de réfléchir sur la question de la progression de la compétence grammaticale à partir d'un point de syntaxe bien précis : la dislocation et la focalisation en français. Ces phénomènes syntaxiques sont étudiés à partir d'un corpus d'apprenants écrit, recueilli auprès des apprenants chypriotes et hellénophones de niveau B1-B2. Un problème de syntaxe pointu, dont la maîtrise fait partie justement du parcours en progression des compétences langagières des apprenants.

Ce volume, qui rassemble la réflexion autour de différentes questions relatives à la didactique des langues, à la lumière des principes issus du CECR, invite tout particulièrement à une analyse de la notion de la progression dans divers contextes. Les compétences doivent nécessairement progresser pour mener à bien le projet d'apprentissage de tout apprenant.

Nous remercions toutes les auteures et tous les auteurs qui ont bien voulu partager leurs recherches et leurs réflexions, en participant à ce volume qui témoigne de l'excellente collaboration entre UFR Lettres et Langues de l'Université de Poitiers et l'Institut d'Études Romanes de l'Université de Varsovie dans le cadre de l'accord didactique et scientifique reliant les deux établissements.

Nous remercions également les relecteurs pour leur lecture attentive et leurs commentaires qui ont contribué à l'amélioration de la qualité définitive du présent volume.

Nous vous souhaitons une très bonne lecture !

Jolanta Zajac & Freiderikos Valetopoulos

I. Définir les compétences

Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique

La richesse et la complexité du Cadre européen commun de référence sont probablement à l'origine de bon nombre de dérapages méthodologiques. Face à la nébuleuse qui entoure l'analyse de certaines notions opératoires, il n'est pas inutile de reprendre leur définition afin d'exploiter des potentialités qui pourraient constituer de véritables leviers pour faire évoluer les pratiques méthodologiques et pédagogiques. Dans cette perspective, la scénarisation pourrait assurer une réelle progression pour l'acquisition d'une compétence de communication dans des contextes éducatifs et culturels appropriés.

1. Introduction

Depuis la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), il y a tout juste 10 ans, il est aisé de constater combien cet outil majeur, comme *Le français fondamental* et *Un niveau-seuil* dans le passé, a contribué à l'évolution de l'enseignement des langues. Tous les documents, qu'ils soient sous la forme de textes d'instructions officielles ou d'analyses théoriques, notamment didactiques, ou de matériels pédagogiques, tous se réclament des questionnements et options présentés dans cet ouvrage de référence et affirment, pour la plupart, être conformes aux orientations qui y sont déclinées. Mais, si l'on a beaucoup écrit sur le *Cadre*, il n'est pas sûr qu'on en ait fait le tour tant les notions et concepts avancés sont complexes et polysémiques et tant les dimensions de cet instrument sont plurielles. Le thème même du colloque qui s'est déroulé à Poitiers en septembre 2011, « Les compétences en progression : défi pour la didactique », ainsi que les axes proposés dans l'appel à contribution suggèrent d'autres lectures qui peuvent défier certaines interprétations actuelles.

Loin de moi de vouloir proposer de nouvelles définitions ou orientations pour apporter des réponses précises et ambitieuses aux nombreuses questions que se posent les utilisateurs du *CECR*, notamment les enseignants et les concepteurs de curriculums. Je ne m'y risquerais pas ! Je me contenterais, dans les limites de cet article, d'amorcer quelques pistes pour revoir et

approfondir certaines notions qui envahissent le monde de l'enseignement/apprentissage des langues. Elles semblent néanmoins offrir, si ce n'est un profond changement, un complément adapté à la mise en œuvre méthodologique de la compétence de communication et de sa progression. Consciente des difficultés des réalités éducatives et de la complexité de la problématique, il me semble qu'en soulevant un certain nombre de paramètres, on pourra questionner certaines préconisations du *CECR* au regard de trois notions opératoires, à savoir compétence, progression et méthodologie. Dans bien des cas, je me référerai au *Cadre*, non pas pour y enfermer notre réflexion et nos pratiques et tomber dans certains travers comme ce fut le cas, quelquefois, par le passé, mais cet outil est une référence précieuse. Non seulement il propose une terminologie commune pour les didacticiens et offre des valeurs partagées par la plupart des communautés éducatives, mais il décline également l'ensemble des facteurs qui définissent l'enseignement/apprentissage des langues en général, et du FLE, en particulier, et qui peuvent, dans certains contextes, ouvrir des voies intéressantes pour la réflexion didactique et l'évolution méthodologique.

2. De quelques notions/concepts phares : la notion de compétence et ses implications

Face à la grande confusion qui règne autour de certains termes, il semble nécessaire de revenir sur certains termes-clés, car chacun y va de sa définition. Je ne vais pas retracer leur historique, ni dresser un état des lieux exhaustif des définitions proposées, mais simplement rappeler certains éléments qui permettront, pour l'essentiel, de mieux nous comprendre et d'appréhender la notion de compétence de communication en progression sous un autre angle et selon deux orientations, didactique et méthodologique.

2.1. La perspective actionnelle

Pour l'ensemble des acteurs du monde éducatif, la représentation générale de l'usage et de l'apprentissage des langues se situe, à l'heure actuelle, dans la perspective préconisée par le *Cadre* : « La perspective privilégiée ici est (...) 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 » (p. 15).

Inutile de trop s'attarder sur ce paragraphe clé qui a été très souvent commenté et qui fait encore l'objet de réflexion à ce jour, mais il contient les leviers de l'évolution didactique sur lesquels j'appuierai, pour l'essentiel, mon analyse. En effet, certains termes clés (mis en gras par mes soins) restent superficiellement interprétés et le sens proposé trop ancré dans l'approche communicative et non actionnelle.

2.2. La notion de compétence

La notion de compétence, que l'on trouve à l'origine dans le monde du travail, est omniprésente dans le système éducatif : si elle est sans cesse sollicitée dans les textes et les discours, elle ne couvre cependant pas les mêmes acceptions à l'intérieur même de notre discipline. Difficile à cerner, susceptible de plusieurs interprétations, la compétence est donc loin d'être un concept : source de nombreuses confusions dans les recherches scientifiques, il n'est pas étonnant qu'elle pose problème dans sa mise en œuvre méthodologique et même qu'elle ait été ou qu'elle soit à l'origine de certaines dérives. Le *CECR* définit les compétences comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15), distingue les compétences générales qui « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (p. 15) et rappelle que la compétence à communiquer langagièrement présente plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique (p. 17). Le *Cadre* précise ensuite que « chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire » (p. 17). Cette arborescence de composantes permet de distinguer une autre arborescence foisonnante composée de diverses compétences, notamment grammaticale (p. 89), discursive (p. 96), lexicale (p. 87), sémantique (p. 91), phonologique (p. 91), orthographique (p. 92), sociolinguistique (p. 93), pragmatique (p. 96), fonctionnelle (p. 98), déclinées dans le chapitre 5, « Les compétences de l'utilisateur/apprenant ». Bref, du point de vue de l'analyse théorique, la multiplicité de ces composantes et compétences est déjà fort complexe : que dire de leur mise en œuvre méthodologique et, surtout, de leur interaction, et dans l'enseignement/apprentissage pour viser l'action, et dans l'utilisation en situation réelle de la langue?

Aussi, nombre de manuels/méthodes développent, pour des raisons pédagogiques évidentes, ces « compétences » en les isolant, mais en tentant, bon gré, mal gré, d'être au service des activités de communication langagière qui « 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 et l'ensemble du long chapitre 4 « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur »).

Il est ainsi bien délicat d'aborder de front et concrètement tous ces aspects dans un modèle plus intégratif d'autant plus que l'ensemble peut reposer sur une compétence plurilingue et pluriculturelle, notions qui sont au cœur de la philosophie du *CECR*.

2.3. Savoir et savoir-faire

Dans cette perspective, il semble bien que les contenus, en termes de savoirs, doivent céder peu à peu la place aux savoir-faire, et de manière plus ambitieuse aux savoir-être. A l'heure actuelle, les méthodes parviennent, dans l'ensemble, à établir un équilibre entre savoir et savoir-faire, mais là aussi, les concepts manipulés ne sont pas très clairs et l'absence de précision entraîne, me semble-t-il, une ambiguïté que l'ensemble des acteurs du monde éducatif entretiennent dans leurs rapports avec les savoirs. Contrairement à l'information, dont l'accès paraît aujourd'hui si aisée par les moyens nouveaux de communication, le savoir, est « toujours le résultat d'un processus de construction passant par l'élaboration coûteuse d'un cadre théorique ou d'un modèle formalisé », comme le précise Jean-Pierre Astolfi (2000 : 15-33) ; comme l'ont souligné les théoriciens de l'intelligence artificielle, il est du côté des connaissances déclaratives que l'on peut schématiquement résumer par « savoir que » ou « apprendre que ». Le savoir-faire, lui, fait partie des connaissances procédurales, « savoir comment » ou « apprendre à » : il s'intègre dans un comportement et s'actualise dans des actes coordonnés et finalisés ; le savoir-faire renvoie donc aux capacités. Là aussi, les analyses théoriques décomposent le savoir déclaratif et le savoir procédural (cf. Cuq & Gruca 2005 : 131-133) et certains spécialistes vont jusqu'à penser qu'il n'y aurait pas de passage de l'un à l'autre, point de vue très contestable, semble-t-il. Même si la simple possession de connaissances déclaratives paraît nettement insuffisante pour l'appropriation d'une langue étrangère, il n'en demeure pas moins que le travail sur les procédures peut être facilité par la formulation de connaissances déclaratives. Le travail de didactisation consiste bien à compresser ces savoirs pour en faire des connaissances opératoires qui, traitées par l'apprenant au moyen d'outils théoriques, deviendront pour lui des savoirs authentiques si elles se manifestent par des savoir-faire. Il ne s'agit donc pas de bachoter, ni de rendre obsolète l'exercice, encore moins d'évincer l'apprentissage de domaines traditionnels, à la base du savoir-faire et du savoir-agir et nécessaires pour développer une réelle compétence de communication.

Mais, au final, est-ce que : « je peux lire » est un savoir (connaissance de la langue) ou un savoir-faire (usage de la langue)? Une activité ou une tâche ? Ambiguïté qui traverse les propos de beaucoup d'enseignants et que véhiculent les méthodes où la compréhension est traitée en elle-même

et pour elle-même, et non au service d'une action qui se situerait dans un domaine d'action particulier en vue de. Du coup, le savoir-faire est bien trop cantonné à un agir « scolaire », qui se réduit souvent à l'ensemble de « tâches » pédagogiques, nécessaires pour le savoir-faire, objectif premier de tout apprentissage en langues.

2.4. Les activités langagières

Le savoir-faire se définit comme une capacité qui s'exprime en termes de « être capable de » en réception comme en production, à l'oral ou à l'écrit, et donc pas seulement pour comprendre le thème du document, mais pour le mettre au service d'une action. Autre flottement terminologique, des plus néfastes, car il structure quasiment l'ensemble des méthodes d'enseignement/apprentissage actuelles. La compréhension de l'oral et des écrits, la production orale et la production écrite, qui peuvent être interactives ou nécessiter une médiation, sont généralement considérées comme des compétences en soi, selon la terminologie de l'approche communicative, alors qu'elles sont appréhendées par le *CECR* comme des capacités, « je peux » (pp. 26-27), en lien avec les niveaux de compétence. Ces aptitudes se réalisent au travers d'activités langagières de production orale et/ou écrite, de réception orale et/ou écrite, d'interaction orale et/ou écrite, et enfin, d'activités de médiation comme, par exemple, la traduction.

Du coup, ces activités langagières sont assimilées à des compétences, ce que l'on fait d'ailleurs tous par économie ou par commodité, mais du point de vue scientifique ces flottements terminologiques, accentués par l'approche par compétences et la pédagogie de la tâche, créent un imbroglio des plus confus, à la base de nombreuses dérives méthodologiques et d'un malaise auprès des enseignants. Ce ne sont pas seulement là des questions qui agitent le monde des chercheurs, mais si l'on fait une enquête, ou tout simplement un « jeu », auprès d'un nombre conséquent d'enseignants chevronnés ou de didacticiens de renom, on s'aperçoit que les définitions ne sont pas partagées par tous. La complexité des notions ou concepts, la prolifération de certains termes qui prêtent à confusion, l'inflation d'emplois de la plupart des mots clés sont à l'origine de dérives, bien plus que l'absence de précision autour de certains concepts polyvalents ou polysémiques.

Les répercussions peuvent être importantes dans la classe de langue soit directement, soit par l'intermédiaire de l'utilisation de méthodes construites et diffusées dans le monde entier qui se réclament du *CECR* ou du moins d'une interprétation partielle de cet outil, soit par l'utilisation de documents authentiques auxquels on croit appliquer la démarche du *CECR* et, qu'en fait, l'on détourne. Au bout du compte, on pense faire de l'actionnel quant on fait du communicatif. Bref, tout ceci peut être préjudiciable à l'apprentissage/enseignement de la langue.

2.5. Les stratégies

Un autre point à souligner : si la compétence implique l'acquisition de savoirs et de savoir-faire correspondants, elle fait également appel à la mobilisation de ces savoirs et savoir-faire de manière pertinente dans des situations précises avec des problèmes à résoudre, des tâches à effectuer ou des projets à réaliser. Cette précision est importante, car elle renvoie aux stratégies dont la caractéristique essentielle est de savoir affronter du nouveau et gérer l'imprévu. La langue est une réalité humaine dont l'utilisation dépend des uns des autres, se déploie dans des situations qui présentent des éléments inattendus et qui sont dépendantes des aléas de toute réalité vivante. Si les théories de la communication ont pu lister l'ensemble des situations de communication, il est impossible de rendre compte de l'ensemble des manifestations langagières. « 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 » (p. 48).

Comme pour les autres termes, on a utilisé ce mot avec des sens différents alors qu'il semble que le *CECR* l'explique plus clairement : « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (p. 15). Cette définition est sans équivoque et met bien l'accent sur la mobilisation des savoirs dans la langue-culture étrangère, la transférabilité éventuelle des connaissances de la culture source et sur les choix à opérer pour l'efficacité et la pertinence de l'action langagière à réaliser, s'opposant ainsi au couple connaissance-application. Les méthodes introduisent de plus en plus une rubrique portant sur le concept de stratégie dans leurs unités didactiques, mais semblent bien, et pour cause, ne pas la construire ou la développer vraiment.

Par ailleurs, dans quasiment l'ensemble des méthodes sur le marché actuellement, tout y est quasiment contrôlé, pré-construit, réglé, agencé, etc., alors que dans toute action sociale, il y a des contraintes qui imposent des choix et des éléments imprévus qui nécessitent des réorientations, rebondissements, etc. Ce réajustement semble plus aisé à réaliser du point de vue méthodologique grâce à la mise en place de tâches, c'est-à-dire d'activités langagières et de micro-tâches au service d'une mission ou action ; les unités ou dossiers des méthodes multiplient trop des activités langagières qui visent à comprendre ou à vérifier qu'un apprenant comprend, par exemple, un texte dans l'absolu, détaché d'un agir « social » ou d'un usage de la langue plus ciblé dans un domaine défini.

Mais, pour ce faire, il faudrait former les élèves à développer des stratégies en amont, d'une manière générale et dans toutes les disciplines, car

l'on constate souvent qu'ils ne sont pas forcément prêts du point de vue cognitif à ce genre d'activités et à ce style d'apprentissage. Ils se cantonnent fréquemment, faute d'éducation, à être apprenants et non utilisateurs-apprenants ou apprenants-usagers de la langue en voie d'acquisition.

Ce tour d'horizon de certains termes et concepts clés, bien fastidieux, mais indispensable pour s'entendre, au regard de la multiplicité et de la complexité des notions soulevées, invite à rester nuancé dans les propos qui peuvent émerger de l'analyse des méthodes actuelles. Bien que non exhaustif, il permet, cependant, de dégager une autre lecture du *CECR* ou d'autres orientations qui pourraient être applicables dans de nombreux contextes éducatifs.

3. La scénarisation ou la mise en œuvre méthodologique de la compétence à communiquer

Tout ce développement montre une confusion entre approche actionnelle, approche par compétence(s) et apprentissage centré sur les quatre compétences traditionnelles de communication mises en place par l'approche communicative, qui sont plus proches des skills et que le *CECR* appelle activités langagières (cf. chapitre 4). C'est cette approche qui prévaut à l'heure actuelle : étape probablement nécessaire face à la complexité de l'apprentissage/enseignement des langues, mais qui, au regard des précisions ou questionnements énoncés précédemment, reste insuffisante par rapport aux données du *Cadre*. Il faudrait donc reprendre cet ouvrage qui suggère d'autres types d'interprétation. Mais là, il s'agit d'un vaste chantier, car il faudrait l'appréhender sous un autre angle et construire, par bien des côtés, du matériel pédagogique en rupture avec l'existant et la pléthore des matériels actuels sur le marché et ... revisiter l'ensemble des certifications dont la refonte ne date que de 2005 !

3.1. La tâche

« *Le Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière, mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en a doit venir du terrain » (p. 110). Le *Cadre* ne se présente donc pas comme une nouvelle méthodologie et met l'accent sur les variables de l'environnement social, des caractéristiques des systèmes éducatifs et culturels qui façonnent les styles d'apprentissage/enseignement, de la nature des ressources matérielles que l'on peut mettre en œuvre, etc. D'où l'importance des choix à opérer, notamment en fonction de l'analyse d'un contexte. Cependant, l'évolution, amorcée ou développée selon les points de vue de divers didacticiens et enseignants, réside bien dans la perspective préconisée, de type actionnel qui se réalise dans des tâches.

Mais, ce mot lui aussi prête à confusion : « 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 » (p. 15). Cette définition oriente nettement l'enseignement/apprentissage dans l'agir, alors que la plupart des méthodes l'entendent dans le sens anglo-saxon des années 1980 : « task » (David Nunan), qui a un sens très large, désigne tout type de travail visant à développer l'apprentissage des langues : par extension, un exercice de manipulation linguistique ou une activité de restitution de connaissances sont des « tasks ». Du coup, si l'on distingue bien actuellement l'exercice des autres pratiques d'intervention pédagogique, on continue à considérer quasiment comme synonymes activité et tâche, alors que les activités désignent un travail sur l'efficacité communicative simulée et que les tâches renvoient à un travail sur l'efficacité de textes/discours produits en situations réelles et évaluées socialement (Bouchard 1989). La première, qui apprend à communiquer et qui fait partie des tâches d'apprentissage, est au service de l'autre, la tâche, qui est une action ou une pratique sociale effective d'une ou plusieurs activités, c'est-à-dire finalement un test grandeur nature de décompression : l'apprenant doit mobiliser l'ensemble de ses acquis et capacités, savoir combiner diverses activités langagières ou autres pour accomplir une tâche, c'est-à-dire une action complexe et finalisée avec des résultats constatables.

La tâche engage donc toute la personnalité de l'apprenti/acteur social dans une langue-culture étrangère et constitue une avancée importante pour l'enseignement/apprentissage des langues, même si elle s'effectue sous la forme de jeux de rôle ou en simulation, à condition que l'ensemble soit proche de l'authentique et que ce faire-semblant soit accepté par tous.

3.2. La scénarisation

Dans cette perspective, le scénario, qui est une véritable tâche, « pas seulement langagière », vise bien à mettre l'apprenant dans une action finalisée, se déroulant dans des conditions précises : il exige la mobilisation et le déploiement de diverses stratégies, l'engagement de plusieurs activités communicatives et l'usage de la langue dans le cadre d'actions humaines et sociales.

En effet, le scénario peut se définir comme une mise en situation réaliste autour d'une « thématique » ou problématique générale, délimitée et indiquée, avec un rôle à tenir et une mission à accomplir qui nécessite à la fois des compétences et des stratégies pour sa réalisation. La tâche englobe la liaison des activités langagières : les activités de compréhension des écrits et de l'oral et les activités de productions orale, écrite et d'interaction orale sont au service l'une de l'autre. Les documents retenus permettent d'alimenter la tâche générale et de l'accomplir par le repérage, le choix et l'utilisation

pertinente des informations fournies. Le scénario implique bien un problème à résoudre avec tout ce qu'il y a d'imprévu dans la réalité. Les aléas liés à l'environnement social sont présents avec des documents délimités certes, par rapport à un niveau, mais non strictement mesurés en terme de progression rigoureuse ce qui correspond bien au déploiement de diverses stratégies, notamment cognitives, pour la réalisation de la tâche. Face au dossier remis, à la tâche proposée et aux contraintes formulées, l'apprenant doit lever les obstacles linguistiques et activer ses connaissances de la langue-culture étrangère et ses stratégies pour prendre connaissance de ce qu'on lui demande de faire et de faire quelque chose qui donne un sens à ce qu'il fait ou à ce qu'il a appris.

La mise en situation doit comporter une action précise, qui implique une recherche d'informations, des choix à réaliser en fonction de contraintes précises contenues dans la mise en situation. C'est cette action qui va rendre fonctionnel l'ensemble des acquis et des capacités et exiger la mobilisation des stratégies. Le *CECR* n'aborde pas de front la question de la progression lorsqu'il traite des tâches dans le chapitre 7, mais en fonction des différents indicateurs qui accompagnent l'échelle des six niveaux et à condition de bien comprendre que chaque niveau constitue plus une zone d'interventions qu'une série de balises très strictes, il est possible d'articuler les contraintes du scénario aux axes gradués d'une progression spiralaire ou modulaire : cette articulation doit soutenir la construction du scénario qui doit permettre une gradation effective en étapes dans la réalisation de la macro-tâche.

Construire un scénario n'est pas simple : nombre de documents fournis en accord avec le niveau (cf. descripteurs des référentiels) et en osmose avec la tâche, mission rédigée sans ambiguïté avec des contraintes claires et précises, répartition du temps en fonction de la formation et de la réalisation de l'action, etc. ; bref, la démarche exige beaucoup de temps, d'énergie et de rigueur aussi bien pour l'équipe pédagogique que pour les apprenants qui doivent passer d'un apprentissage « passif », plus ou moins de « consommation », à un apprentissage responsable où ils doivent faire un tri, sélectionner les informations pertinentes, effectuer des choix, combler des lacunes, bref apprendre autrement.

Cette démarche est cependant réalisable comme en témoignent certaines certifications. Si par le passé, le FLE était souvent à l'avant-garde, à l'heure actuelle, il semble à la traîne, du moins au regard de quelques examens, ce qui ne signifie pas que les enseignements/apprentissages aient forcément changé en profondeur.

3.3. L'exemple du Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)

En exergue de son ouvrage, *Pour préparer au Diplôme de Compétence en Langue, Clés et conseils*, Claire Bourguignon (2011) cite Joaquim Dolz et Edmée

Ollagnier qui, à juste titre, mettent en confrontation enseignement et évaluation : « L'évaluation est un bon catalyseur de ce que les acteurs sur le terrain entendent par compétences. Quand on construit ou propose un instrument ou un dispositif d'évaluation, il n'est pas possible de tricher, de rester dans le vague, le flou ou l'implicite. « Dis-moi comment tu évalues les compétences et je te dirai comment tu les définis effectivement (...) Les compétences, c'est ce qu'évalue votre test plutôt que ce que votre discours prétend échafauder » (1999 : 131).

Par delà le ton quelque peu cru et les affirmations excessives, cette citation met bien en valeur les problèmes des méthodes et les diplômes de FLE, tels que les DELF et DALF. Certes, il y a bien de micro-tâches, mais les cinq activités langagières restent séparées et sont évaluées en elles-mêmes et pour elles-mêmes bien que le résultat final fasse état d'une moyenne.

Le CLES, qui se répand dans les universités, repose sur un scénario et permet donc d'évaluer les compétences opérationnelles de communication des étudiants en plusieurs langues : anglais, allemand, espagnol, portugais, italien, arabe, polonais, grec moderne et russe, et sur trois niveaux : CLES 1 (B1), CLES 2 (B2) et CLES 3 (C1), ce dernier s'adressant plutôt à des chercheurs puisqu'il s'agit de prendre part à la vie scientifique en rapport avec le domaine d'étude et/ou de recherche. Dans tous les cas, l'épreuve démarre sur la compréhension de l'oral.

Le scénario est organisé de la façon suivante pour le CLES 2 (3 heures), le plus répandu :

- Compréhension de l'oral (30 mn) avec 2 ou 3 documents audio et/ou vidéo d'une durée totale n'excédant pas 5 minutes et 3 écoutes pour chaque document ;
- Compréhension de l'écrit et production écrite (2h15) avec 5 pages de texte maximum pour la CE et la rédaction d'une synthèse de 250 à 300 mots à partir des éléments repérés dans les textes ;
- Interaction orale (10 mn) : évaluation en binôme durant laquelle les deux candidats doivent tenir des rôles qui leur sont fournis et qui les mettent dans une situation de négociation pour aboutir à une prise de décision acceptable par les deux parties.

Cette certification se prépare généralement par quelques cours en présentiel avec un apprentissage semi-guidé au centre de ressources. Certaines universités fonctionnent même avec un apprentissage quasi autonome, accompagné par des enseignants qui guident les apprenants vers les ressources appropriées pour combler les lacunes et réaliser les tâches. Mais, cette situation est loin d'être généralisée, faute de moyens et face aux résistances des équipes pédagogiques ou aux difficultés que rencontrent les étudiants de master dans leur travail en autonomie. Je renvoie au site du CLES pour mieux visualiser cette certification.

3.4. L'exemple du Diplôme de Compétence en Langue (DCL)

Peu répandu, à l'origine conçu pour les professionnels et les filières éducatives professionnalisantes, le DCL s'est ouvert à l'ensemble des publics et va beaucoup plus loin que le CLES dans la démarche « communic'actionnelle » telle que la préconise et l'analyse Claire Bourguignon aussi bien pour l'enseignement/apprentissage que pour l'évaluation.

Un seul sujet couvre cinq niveaux : A2, B1.1, B1.2, B2 et C1 avec des descripteurs appropriés à chaque degré et en accord avec l'échelle de niveaux du CECR. On pourrait beaucoup épiloguer sur cette certification tant elle est riche, complète, précise et en accord avec l'ensemble des principes développés dans le *Cadre*. Mais, je préfère vous citer plus en détail un exemple qui permettra de préciser les propos que j'ai développés et d'illustrer de manière concrète la mise en œuvre méthodologique de certaines notions complexes.

L'exemple de l'épreuve est extrait de *Pour préparer au diplôme de compétence en langue. Clés et conseils* (2011 : 132-147).

- Les modalités de l'examen sont particulièrement précises et claires et indiquées sous la forme d'un tableau : décomposition des phases, types d'activités présentés et illustrés par un logo distinctif, temps global de 2h30 réparti pour les différentes phases, pagination des documents, tout est en correspondance.

- La mise en situation est la suivante :

« Vous êtes Dominique Prieur

Vous travaillez pour l'Agence française « travailler à l'étranger ».

Vous êtes chargé(e) de trouver un chef de cuisine (homme ou femme) pour le deuxième restaurant **Le Vrai Bistrot** qui doit ouvrir à Madrid en Espagne.

Il reste deux candidats et vous devez faire un choix.

1. Pour vous aider, vous **recherchez des informations** utiles dans des documents écrits (phase 1) et enregistrés (phase 2).

2. Puis, vous **contacterez** Claude Berthier, gérant du premier restaurant **Le Vrai Bistrot** : vous lui **présenterez votre choix** (phase 3) et en **discuterez avec lui** (phase 4).

3. Enfin, vous **présenterez par écrit** votre choix définitif au directeur du restaurant **Le Vrai Bistrot** M. Paul Blanc ».

Cette mise en situation s'accompagne d'une fiche « Profil de poste » qui décline les quatre activités, puis les cinq compétences et qualités attendues du futur chef de cuisine dont le salaire annuel est mentionné (28 000 euro).

- La phase 1, « Recueil d'informations dans les documents écrits » présente trois tableaux préparatoires à remplir et qui aident l'étudiant à repérer les informations pertinentes à noter : les différences essentielles entre les deux candidats, les informations complémentaires sur les deux et, enfin, un tableau pour recueillir les renseignements adéquats pour

l'installation en Espagne et les problèmes liés à cet emménagement du candidat et de sa famille éventuelle.

- La phase 2 se déroule de la même manière, trois tableaux, toujours avec des entrées précises, pour recueillir des informations à partir des documents sonores.
- La phase 3, « Entretien téléphonique », comporte également une fiche d'aide pour l'entretien téléphonique avec le gérant du premier restaurant (se présenter + objet de l'appel + choix du candidat et les raisons qui le motivent).
- La phase 4 porte toujours sur l'entretien téléphonique ciblant davantage l'interaction : demande d'informations complémentaires (tableau pour questions, prise de notes des informations recueillies).
- La phase 5 concerne la production écrite : « Vous rédigez un courrier en français adressé au propriétaire du restaurant Le Vrai Bistrot. Vous présentez votre choix et expliquez les raisons qui l'expliquent ».

Comme on peut le constater, le DCL est particulièrement complet, modulable en fonction des niveaux, et répond en tous points aux principes analysés dans le *CECR*. Le sujet ainsi conçu permet bien d'évaluer une compétence à communiquer langagièrement, repose sur une mission à accomplir en plusieurs tâches, fait appel, comme il se doit aux différentes activités langagières qui s'enchaînent, aux capacités et aux stratégies puisqu'il s'agit d'effectuer un choix. On peut également, en fonction du temps imparti pour chaque phase et de leur libellé ou consigne, établir des niveaux, mesurer les réponses par rapport à ceux-ci, et vraiment évaluer une tâche tout en évaluant chaque activité langagière. Pour plus de précisions, je renvoie au site du DCL qui présente par ailleurs d'autres exemples.

Un constat, cependant : la nécessaire rigueur de l'ensemble des phases et des consignes, le nombre de documents, leur adéquation par rapport aux divers aspects de la problématique, aux différents niveaux, etc., bref, la lourdeur de l'épreuve. Est-ce la raison pour laquelle cette certification a tant de mal à s'installer ? Curieux, car elle s'harmonise bien avec une formation en apprentissage/enseignement semi-guidé au centre de ressources, répond aux critères soulevés par les analyses sur la centration sur l'apprenant, et, surtout, au développement d'une réelle compétence à communiquer langagièrement. Ce diplôme est probablement l'une des meilleures illustrations des principes qui animent le *CECR*.

4. Pour ne pas conclure

La scénarisation ouvre des possibilités d'évolution didactique pour l'enseignement des langues. Je me suis peu attardée sur la notion de progression, mais celle-ci est sous-jacente tout au long de mon analyse. L'intitulé du col-

loque de Poitiers présente deux orientations ; l'une, plus didactique, concerne l'évolution de l'enseignement/apprentissage de la compétence à communiquer langagièrement ; l'autre, plus pédagogique, pose le problème du développement de cette compétence et des difficultés de mesurer sa progression. Je pense avoir abordé les deux aspects même si la première orientation a été consciemment privilégiée.

Tout le matériel pédagogique actuel sur le marché a réalisé, sous l'impulsion du *CECR*, des avancées incontestables par rapport à l'éclectisme chaotique des années 1990. Certes, on peut mieux faire et faire mieux, mais soyons modestes. Il est évident, par contre, que le problème essentiel véhiculé par ce matériel concerne le cloisonnement des compétences et la confusion des plus regrettables entre compétence et activité langagière d'une part, et activité et tâche d'autre part. Il est vrai que le *CECR* ne donne pas d'indication sur une approche à adopter, qu'il est complexe et riche en ouvertures : l'on aurait aimé, cependant, qu'il soit quelquefois plus prescriptif !

L'insertion, notamment dans les méthodes, d'un véritable scénario, à intervalles réguliers, pourrait constituer une première étape pour tirer un meilleur parti des potentialités offertes par cet outil, afin de mettre en progression les compétences d'apprentissage du côté des apprenants et d'amorcer une évolution dans la réflexion didactique et dans les pratiques des enseignants autour des notions centrales du *CECR*. Cela permettrait de mettre l'ensemble en interaction, de proposer des documents longs, ou mieux de faire chercher, par les apprenants eux-mêmes, les ressources nécessaires à l'accomplissement de la mission, et de placer ainsi l'apprenant en situation « réelle » de l'usage de la langue face à l'inconnu et à l'imprévu de l'environnement général. Trop de « protectionnisme » entoure bien souvent la progression des supports et des activités dans les méthodes.

Mettre au moins une tâche finale à certains moments clés de l'enseignement/apprentissage du FLE, après une série de leçons, constitue un véritable levier pour faire évoluer les pratiques des apprenants qui bénéficieraient ainsi d'une progression pour l'apprentissage de stratégies, pour la prise de conscience de leur style d'apprentissage et pour aller davantage vers l'autonomie et la responsabilisation tout en bénéficiant des cours en présentiel et de l'appui de l'enseignant. Ce procédé aurait également l'avantage de pouvoir être contextualisé sans trop de difficultés, mais il va de soi que, comme toutes les possibilités proposées ou déclinées dans le *Cadre*, cette option du scénario n'a rien de normatif.

Les perspectives engendrées par l'analyse des mots clés, qui renvoient à des notions ou concepts essentiels, peuvent être bien plus ambitieuses. Défi pour la didactique des langues ? Certainement, mais il s'agit là d'un chantier et nous sommes consciente de la difficulté d'adapter les richesses et le foisonnement d'idées contenus dans le *CECR* dans la plupart des systèmes éducatifs qui subissent une politique de restriction draconienne et où les acteurs majeurs du renouveau, les enseignants et les enseignants-

chercheurs, à qui on demande toujours plus, par manque de moyens, sont écrasés par de lourdes tâches et n'ont plus le temps de se demander quelle est leur véritable mission.

Références bibliographiques

- Astolfi, Jean-Pierre (2000), « Ecole des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement », Actes du 21^e congrès de l'AQEFLS, *Revue de l'AQEFLS*, vol. 22 n° 1 et 2.
- Beacco, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Bouchard, Robert (1989), « Textes, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », ... *et la grammaire?*, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, pp. 60-69.
- Bourguignon, Claire (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*, Paris : Delagrave.
- Bourguignon, Claire (2011), *Pour préparer au Diplôme de compétence en langue. Clés et conseils*, Paris : Delagrave.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de références pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris : Didier.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dialogues et cultures, n° 54 (2009), *Le Cadre européen, une référence mondiale ?*, Actes du colloque de Sèvres 2007, Bruxelles : Fédération Internationale des Professeurs de Français.
- Goullier, Francis (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris : Didier.
- Nunan, David (2004), *Task-based Language Teaching*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Rosen, Evelyne, coord. (2009), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 45, Paris : CLE International/FIPE.

MARIELLE RISPAIL

UJM et CELEC St Etienne, LIDILEM Grenoble 3 - France

STÉPHANIE CLERC

Université de Provence – Aix-Marseille Université - France

Vers des compétences plurilingues et leur questionnement

Nous développons dans cet article l'idée que des compétences plurielles et diverses seraient peut-être à (re)définir pour construire une nouvelle didactique des langues (une sociodidactique des langues) qui remettrait en question la norme, l'interférence des langues, les frontières linguistiques à l'école, les rôles d'apprenants / enseignants, l'évaluation didactique... Ces remises en question pourraient avoir des retombées importantes autant dans la construction conceptuelle de notre champ scientifique que dans la formation des enseignants.

Dans la contribution que nous proposons à la réflexion collective sur les compétences en langues, nous voulons clarifier les lignes qui suivent en précisant notre point de vue de départ, autrement dit, nous tenons à dire « d'où nous parlons », pour employer une expression à la mode. Nous nous poserons ensuite quelques questions fondamentales sur la langue et son enseignement, avant d'aller vers la définition de compétences plurilingues.

1. Notre ancrage théorique

Nous nous plaçons d'un point de vue « sociodidactique », que nous allons expliciter. En quoi cette approche se différencie-t-elle des autres courants et approches didactiques ? Pour nous et ceux / celles avec qui nous travaillons, le préfixe « socio » marque de façon explicite l'enracinement de nos questions dans le social et le sociolinguistique, et la prise en compte de l'individu dans sa globalité. Ainsi on peut dire que l'élève n'est qu'une partie de l'individu (enfant, adolescent ou adulte) et que c'est son développement et son épanouissement qui nous préoccupent : autrement dit, ce qu'il est avant, pendant et après ce qu'on appelle les « apprentissages ». On pourrait en dire autant des autres acteurs de l'école qui nous intéressent : enseignants, inspecteurs, décideurs, etc. Nous essayons ainsi d'articuler didactique et sociolinguistique, en nous penchant non seulement sur les pratiques langagières et sociales, mais aussi sur les représentations et attitudes qu'elles véhiculent, influençant ce qui se passe dans la classe – nous désignons de

cette façon par commodité les lieux d'enseignement / apprentissage institutionnels. Pour certaines d'entre elles, il pourra s'agir de les didactiser, ce qui suppose, en termes de recherche, de définir des types de problématiques et de méthodologies particulières que la sociodidactique développe (Rispaïl 2003 ; Rispaïl & Blanchet 2011).

Notre approche se distingue donc de celles qui se centrent uniquement sur l'objet « langue » isolée du contact des langues et des usages sociaux, éliminant ainsi la question de l'hétérogénéité langagière intrinsèque à toute langue. Il en découle que la sociodidactique est nécessairement une didactique de la variation, proche de ce que certains (cf. Christiane Marcellesi, Hélène Romian & Jacques Treignier 1985 et Jean-Baptiste Marcellesi 1990) appellent la didactique *plurinormaliste*. Elle est de plus éloignée des approches centrées sur des compétences décontextualisées ou qui, centrées uniquement sur le communicatif, négligent les aspects identitaires des choix langagiers. On a compris que, pour nous, le contexte ne se limite pas à la classe, ou alors à la classe en tant qu'elle rend compte de l'ensemble des dynamiques et tensions sociales. En termes de démarche scientifique, nous posons comme nécessaire la contextualisation des choix didactiques car aucune situation n'est réductible à une autre, et toute situation est, de plus, en évolution permanente. Certes, des principes transversaux orientent les choix didactiques. Parmi ces principes, l'inclusion des répertoires langagiers des élèves dans les démarches d'enseignement. Prenons l'exemple de l'enseignement des langues minorées, auxquelles nous nous intéressons particulièrement, en tant que produits de dynamiques sociales : le « berbère » par exemple (il y aurait long à dire sur les dénominations des langues), enseigné depuis peu au Maroc et en Algérie, nécessite des analyses et des discours différents, selon qu'on l'envisage dans l'un ou l'autre pays, où des choix institutionnels et politiques différents ont été faits : âge des élèves, choix ou pas des parents, choix graphiques, méthodologies variées, prise en considération des formes dialectales ou pas, etc. On pourrait en dire autant des divers lieux où le français a été langue de la colonisation : malgré ce point commun, les réactions à la colonisation, les autres événements historiques qui ont suivi cette dernière, font que chaque situation est différente, et va donc demander des traitements didactiques spécifiques. Si on se place du côté de l'élève comme de l'enseignant, on peut viser qu'il apprenne à dégager les composantes sociolinguistiques et culturelles de la situation dans laquelle il se trouve, à les verbaliser, à en analyser les pratiques langagières et les enjeux identitaires, pour en déduire des pratiques de classe.

Ce positionnement épistémologique une fois défini va nous permettre d'interroger quelques évidences.

2. Qu'est-ce qu'une « langue » ?

Avant de parler de « compétences plurilingues », ou de « compétences linguistiques », on peut se demander sans ironie : qu'est-ce qu'une langue ? ou plutôt : peut-on employer le déterminant « une », comme s'il s'agissait d'un objet homogène ? Les trois exemples ci-dessous, glanés dans nos vies de tous les jours, sembleraient prouver le contraire.

Ex. 1 : aéroport d'Alger, salle d'embarquement, un homme décroche son portable et dit : « *allo, oui ? on est f'lavion, on est f'lavion* ».

Ex. 2 : extrait d'un entretien avec un étudiant algérien, corpus de thèse d'une de nos étudiantes de Mostaganem (Algérie) : « *je comprends un peu mais masi bzaf* » (= « je comprends un peu mais pas beaucoup »)

Ex. 3 : messages internet (source Patrick Dahlet 2011 : 54) : « *donc je me suis assise sur la muraille et j'ai regardé le pôr do sol, c'est magnifique vraiment* » (Lol, 16 ans), et aussi : « *On est allés à la escola do salgueiro (...) a gente assistiu à apuração dos pontos là, e a salgueiro ganhou !! on est restés deux heures en train de danser ! foi muito bom* » (Gala, 19 ans).

De quelle(s) « langue(s) » s'agit-il ici ?

Et si les langues n'étaient, comme l'avance Philippe Blanchet (2010)¹ « rien d'autre que ce qu'on se représente qu'elles sont » ?

Et si les langues, nous dit Louis-Jean Calvet, étaient d'abord et avant tout ce qu'en font leurs locuteurs ? Le regard se déplace dès lors que l'on considère qu'elles ne peuvent exister indépendamment de leurs usages.

D'autres observations et enregistrements montrent des usages volontaires de langues mêlées comme ci-dessous :

Ex. 4 (sms envoyés par deux jeunes Français de 20 et 21 ans à leurs parents, universitaires) :

« *thank's a lot, bon schweeps alr mwa je boi une binche a ta santé, salute patchi comme on dit chez les corses* », et encore « *si si va molto bene, promeno Maxou (chien de la maison), i voy a riguardare un filmo con Laura in dormido* »,

Ex. 5 (extraits d'un entretien recueilli en Guyane (Sabine, 2011))

« *je suis Camerounais et Antillais bon ven sa i fé (rires) / et quand on voit mon nom de toute façon bon / on se dit o pa gen sa en Guyane² // j'ai pas de souci avec ça / ça va / je le vis bien* »

« *ouais OK / ah d'accord / i pa mol³ (rires)*».

Les rires marquent, dans ce dernier exemple, le recul des locuteurs par rapport à ce qu'ils disent, et renforcent leur choix linguistique métis. Alors, quelle(s) langue(s) parlent-ils ? Nos catégories semblent mises à mal par

¹ « Quels outils, quels curricula et quelles formations pour le développement du plurilinguisme à l'école ? », 3e colloque du Réseau de sociodidactique des langues, Université de Provence, Aix-en-Provence, 7 et 8 octobre 2010.

² *il n'y a pas ça en Guyane.*

³ *c'est pas facile.*

ces pratiques courantes, dont on peut même dire qu'elles sont majoritaires dans le monde. Peut-on postuler avec Louis-Jean Calvet (2004) que la langue est « *une invention des linguistes* » et plus précisément des structuro-linguistes qui s'appuient sur un fantôme de « locuteur idéal » ? et qu'elle n'existe que pour que puissent exister des livres de grammaire et des théories linguistiques ? En effet, les observations des sociolinguistes feraient apparaître des continuums, des suites de variations, des entrelacements, des hybridations (Dahlet 2011) plutôt que des formes uniques, étanches et standardisées. Cette constatation nous invite à interroger, au-delà de nos pratiques, nos représentations et celles de nos élèves, à l'œuvre dans nos comportements langagiers et cognitifs. Face à cela, peut-on continuer à affirmer que l'enseignant est un spécialiste de la langue ? sans doute oui, une langue apprise dans les manuels par les grammairiens et fixée par eux.

Mais le chercheur, de quoi est-il spécialiste ? d'une question, plus que d'un objet sans doute, comme le disait Philippe Blanchet dans le même colloque (conférence de synthèse) :

« *Un spécialiste de quelque chose, c'est quelqu'un qui ne sait pas ce qu'est ce quelque chose* »,

soulignant par là que nous sommes, en recherche, davantage dépositaires de questions que de certitudes et que, du même fait, la remise en question permanente de ce sur quoi nous travaillons s'impose, même si cette démarche doit nous mener à remettre en question l'existence même de ce « quoi » ou ce « quelque chose ». Ici se marque peut-être une frontière fondamentale entre enseignant et chercheur que les recherches-actions tentent parfois d'abolir. Et pour que tout le monde trouve son compte dans cette interrogation, nous proposons qu'enseignants et élèves soient associés à nos opérations d'analyses sociolinguistiques : pourquoi ne pas faire de nos élèves des sociolinguistes⁴ ? Des métalinguistes ?

Dans la suite des questions qui précèdent et dans une préoccupation didactique, on peut se demander ce qu'est une langue standard. Nous pensons que ce n'est qu'une variation parmi d'autres, une « langue fictive » (Balibar 1985), un ensemble de formes socialement légitimées, mais sans valeur particulière, et surtout sans supériorité sur aucune autre forme socialement utilisée. Les historiens de la langue peuvent témoigner de sa construction et historiciser sa validation ; et il va de soi que cette historicisation devrait faire partie de la formation des enseignants de langue, sous peine d'enseigner non un objet de savoir mais la représentation figée d'un objet lui-même en constante évolution. Ou faut-il considérer que les missions de l'enseignant (et du chercheur) sont d'entériner et de perpétuer une hégémonie linguistique ?

⁴ Puisque le net permet aujourd'hui, d'où que l'on soit ou presque, de podcaster des micros-trottoirs donnant à entendre la(les) langue(s) dans leur variation et hybridation ou de la lire via les forums où « le standard » n'est pas nécessairement la norme.

Tout enseignant ou formateur d'enseignant peut légitimement se poser, à ce moment de notre raisonnement, la question suivante : mais alors, quelles formes de langue ou des langues dois-je enseigner ? En effet, le croisement entre le français enseigné (pour prendre l'exemple de cette langue) et les usages sociaux qu'on peut en observer, amène nos apprenants à se demander, comme cette étudiante brésilienne qui débarque en France après avoir étudié le français pendant plusieurs années dans une Alliance française, dans un contexte où elle ne pouvait découvrir la langue autrement que dans les livres et les discours des maîtres :

« ça veut dire quoi 'chais pas ' et 'chuis' ? ».

On peut, dans le même sens, citer cette élève bosniaque de primaire, faisant remarquer en début d'année à sa maîtresse⁵ qui fait un cours sur la négation en français :

« dis maîtresse ton 'ne' de négation, là, moi je l'entends pas dans la cour ».

Autrement dit, dans un contexte linguistique hétérogène, quelles formes linguistiques enseigner ? Si on abandonne l'objectif d'enseigner une langue pour elle-même, la question des usages s'impose alors au premier plan : pour quels usages l'enseigner ? pour une réussite scolaire ? professionnelle ? sociale dans un sens large ? Pour entrer en relation avec des locuteurs aux formes langagières diversifiées et passer d'univers sociaux à d'autres ? La réponse à ces questions va déterminer des approches et des fonctionnements didactiques diversifiés. Et si ce que font les usagers de leurs langues les amène à mélanger ces dernières pour répondre à leurs besoins de communication et d'expression, on pourrait sans doute enseigner l'utilisation optimale de ces ressources plurielles, dans le double sens de leur extension et de leur systématisation. La définition des savoirs et savoir-faire linguistiques est quelque peu modifiée par ces positions dont elle dépend. On peut dire que connaître une langue c'est en connaître les usages langagiers et savoir s'adapter aux situations de communication variées pour lesquelles elle est sollicitée, à travers les phénomènes langagiers que nous emmagasinons dans notre mémoire.

L'objectif didactique est de développer un répertoire plurilingue, ou de l'élargir, en production comme en réception, sans exclure les répertoires plurilingues déjà existants socialement chez les apprenants.

3. Qu'entendons-nous par « compétences » ?

Avant de nous engager sur le terrain des définitions, il faut noter, malgré la forte pression du CECR⁶, que le terme de « compétences » ne fait pas l'unanimité

⁵ Claude Manchet-Richerme, classe de rattrapage intégré, école primaire Carnot, Toulon (France).

⁶ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001), Paris : Didier.

chez les chercheurs en didactique, pour des raisons diverses que nous n'aurons pas le temps d'énumérer ici. Nous renvoyons par exemple au numéro de la revue *Raisons Educatives* coordonné par Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (1999), qui pointe quelques-unes de ces raisons et rappelle à juste titre que cette notion, issue du travail en entreprise et sous-entendant un objectif de rentabilité, mérite qu'on l'examine de façon critique. De leur côté, Michel Candelier & Jean-François De Pietro (2011) proposent de réserver la notion de « compétences » à un ensemble de ressources liées à des « tâches complexes, socialement pertinentes », que l'on peut saisir dans l'agir (Bulea & Bronckart 2005), donc dans des tâches socialement situées (ce que la classe permet peu ou pas ?) :

« Ce sont vraisemblablement les ressources qu'il est – jusqu'à un certain point – possible d'isoler et de lister, de définir précisément en termes de maîtrise et de travailler dans les pratiques éducatives » (Candelier & De Pietro 2011 : 260).

Pour nous, les compétences plurilingues sont avant tout :

- ce à quoi on peut entraîner les élèves : des savoir-faire, des usages conscients, des stratégies d'action,
- un ensemble de ressources inégales,
- des possibilités et ressources forcément inégales en réception et en production,
- une capacité de verbalisation de soi,
- une capacité à intégrer le nouveau, l'inattendu, l'autre,

donc avant tout peut-être une posture témoignant qu'on est « prêt » à apprendre ...

Le CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) a travaillé à décrire finement et à structurer ces compétences plurielles, dans des tableaux encore à affiner et améliorer, qui ont le mérite de présenter d'abord des compétences globales qui sont : « la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel » et « la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité », des micro-compétences ensuite (compétence de résolution des malentendus ; compétence de médiation ; compétence d'adaptation ; compétence de décentration ; compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers, en refusant l'échec communicatif ou d'apprentissage...), puis des descripteurs de ressources plus détaillées et concrètes. Nous présentons ci-après quelques exemples de ressources (le chiffre seul renvoie à ce que l'on pourrait nommer la « macro-ressource » visée, les suites de chiffres aux savoirs qui la constituent) :

1. Connaître⁷ quelques principes de fonctionnement des langues
 - 1.1. Savoir que la langue est / les langues sont constituée(s) de signes qui forment un système sémiologique

⁷ Nous appliquons dans ce texte les rectifications de l'orthographe publiées au *Journal Officiel* du 6.12.1990.

- 1.2. Connaître quelques concepts sémiologiques de base
 - 1.2.1. Connaître la distinction entre représentation symbolique et iconique / la différence entre les notions de signal, de signe et de symboles
 - 1.2.2. Savoir que les langues appréhendent la réalité de manière conventionnelle
 - 1.2.3. Savoir que le rapport entre les mots et leur référent est *a priori* arbitraire
 - 1.2.3.1. Savoir qu'il ne faut pas confondre «genre grammatical» et «sexe»
- 1.3. Savoir que les langues obéissent à des règles
 - 1.3.1. Savoir que ces règles peuvent être violées intentionnellement
- 1.4. Savoir qu'il existe des variétés d'une même langue définies par des variations du système de cette langue
- 1.5. Connaître des concepts et des techniques permettant de comprendre le fonctionnement des langues selon les différents niveaux d'analyse
 - 1.5.1. Connaître quelques catégorisations relatives aux langues
 - 1.5.1.1. Connaître des catégorisations selon des indices formels
- 1.6. Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre langage écrit et langage oral.

Le CARAP – et la banque de matériaux didactiques qui l'accompagne⁸ – fournit ainsi des sortes d'indicateurs à travailler directement dans la classe, sous forme de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

4. Des compétences linguistiques dans un monde plurilingue

Alors, que faire pour développer ces capacités plurilingues « naturelles » et en faire des compétences ?

On peut tout d'abord prendre en compte les plurilinguismes réels, vécus, rêvés, dits, par les apprenants dans la classe :

« moi je parle le français l'italien l'arabe / ma mère elle comprend un peu le français et l'italien et très bien l'arabe / alors on peut se comprendre » (propos d'un collégien dans une séance d'Eveil aux langues, Bollène, France)⁹.

Donner la parole à ces situations, légitimer leur verbalisation dans la classe, permet de faire exister l'hétérogénéité à travers les vécus personnels. Ce faisant, en attisant la curiosité pour cette suite de cas particuliers qu'est une classe, au lieu de l'aplatir dans un « même » soi-disant commun, on prépare le terrain interactionnel pour développer des capacités de réflexion méta par des activités d'observation des fonctionnements langagiers dans diverses

⁸ <http://carap.ecml.at/Teachingmaterials/tabid/1937/language/fr-FR/Default.aspx>

⁹ Mémoire de master 2 de Fouzia Bouhassane : « L'Eveil aux langues au service de la compétence plurilingue des élèves nouvellement arrivés en France », Université d'Avignon, 2007.

langues ou divers discours, par des activités réflexives, comparatives, comme le fait cet élève bosniaque que nous citons précédemment, entraîné en classe par son enseignante à observer les pratiques langagières, à les comparer et à évaluer ensuite leur adéquation aux normes attendues en fonction des situations de communication. Voici un type de tâche qui permet ces activités de réflexion sur des fonctionnements linguistiques (travail de comparaison de fonctionnements langagiers en arabe standard et en français) :

<i>Arabe classique</i>	<i>français</i>	<i>Arabe classique</i>	<i>français</i>
kalamoun	un crayon	alkalamou	le crayon
mistaratoun	une règle	almistaratou	la règle
mimhatoun	une gomme	almimhatou	la gomme

Observons le fonctionnement du défini et de l'indéfini. Pour passer de « un/une » (indéfini) à « le/la » (défini) que remarques-tu ? Qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce que je dois ajouter et enlever pour passer de l'indéfini au défini ?

Il est alors fécond de proposer des activités de comparaison, de confrontations, de ressemblances et de différences, de nuances. Voici un échange significatif de l'espace qu'on peut ouvrir par ces activités, dans une classe¹⁰ :

Bouchaib : *parce que le français et l'italien se ressemblent*

E¹¹ : *on donc on synthétise on reprend pour comprendre le texte*

Inès : *y avait des mots en italien en français en anglais / on utilise ces mots on peut comprendre le texte*

E : *oui et après / qu'est-ce que tu as fait ?*

Inès : *j'ai repris les mots qu'on a appris dans les cours précédents*

E : *oui très bien / et après vous avez fait quoi ?*

Inès : *on a rassemblé*

E : *rassemblé*

Inès : *réuni*

E : *rassemblé réuni donc vous avez*

Bouchaib : *on a comparé les mots.*

Comme nous le suggérons plus haut, cela revient ni plus ni moins à faire de nos élèves, non des apprenants, mais des linguistes. Des sociolinguistes en herbe, pourquoi pas ? Il s'agit de suggérer une posture, une attention aux langues, ou mieux aux pratiques langagières et à leur variété, leur efficacité. Pour cela, il suffit de faire observer des pratiques courantes, mélangées, comme nous en avons montré en début d'article : des textos, des publicités, des étiquettes, des discours médiatiques, des chansons. Nous vivons dans un réseau de langues qui s'entremêlent et se répondent : apprendre à les

¹⁰ Mémoire de master 2 de Fouzia Bouhassane, *op. cit.*

¹¹ E : enseignante.

capter, les écouter, les interroger, les mettre en relation – tout élève, à tout âge, en est capable.

On peut aussi montrer que des préjugés nous guident, que nous prenons peu souvent la peine de vérifier. « La langue professionnelle internationale est l'anglais » : l'avez-vous vérifié ? Envoyons nos élèves faire des enquêtes, interroger les gens, laisser trainer leur micro pour enregistrer des conversations près des machines à café des usines internationales, sur les marchés, dans les cours de récréation, dans les familles où les grands-parents ne parlent pas toujours la langue des petits-enfants, dans les cafés de villages. Ils y trouveront des pratiques ordinaires, mêlées, inventives, déjà mises au jour par nombre de chercheurs (G. Lüdi, L. Mondada, J. Billiez avec le groupe « Grenoble plurilingue » etc.), où les langues étatiques rencontrent les langues du voyage, des migrations et des régions, où des variétés savantes côtoient les usages populaires.

La littérature est riche aussi de ces rencontres racontées, écrites, mises en scène : citons par exemple les récits patoisés de Claude Duneton ou Robert Lafont, les souvenirs d'école de Pierre-Jakez Hélias, les lettres bilingues d'Isabelle Eberhardt (Dinvaut 2011) ou encore les observations fines de Malato¹², décrivant les divers anglais et langues parlés dans Londres :

- « En d'autres recoins de Londres, on parlait français : à Clarence Terrace, on parlait parisien » (p. 37) ;
- « le « *slang* (argot) [est] parlé surtout dans les quartiers miséreux de l'est et du sud-est » (p. 167)
- et il décrit le *lingo*, langue de la communauté juive de Londres, comme « un parler hétéroclite où fusionnent avec la langue de Shakespeare ou plutôt de Jack l'Eventreur, celles très corrompues de Goethe, Pouchkine et du prophète Ezéchiel » (p. 14), [un] « patois anglo-slavo-germano-hébraïque très en honneur à Petticoat lane. » (p. 167).

Et dans la littérature, il nous faut mettre un accent spécial sur la chanson, pratique sociale si riche dans ce qu'elle nous apprend sur la langue et la vie des langues, les mouvements et phénomènes linguistiques, la fluidité et la créativité sans complexe des usages. Voici un texte du groupe ZEP (*Zone d'Expression Populaire*), qui se définit comme du rap-musette (la pluralité est aussi musicale). La chanson « Bezzef »¹³ crée une langue plurielle qui mêle divers français, d'autres langues et de la daridja :

« et basta parce que là ça fait bezzef
pour nous c'est la disette et dans leur poche tous les bénéfices
zarma¹⁴ la République ils nous ont eu les charognards » (suit un passage en daridja).

¹² Malato, C., 1897, 1985, *Les joyeusetés de l'exil, chronique londonienne d'un exilé parisien, 1892-1894*, Mauléon, Acratie, dans Dinvaut, 2010.

¹³ Signifie « beaucoup » en daridja (« arabe dialectal »).

¹⁴ Expression (en daridja) que l'on pourrait rapprocher de « vraiment ».

La richesse inter et intra linguistique exerce l'oreille et l'esprit, fait sens, elle donne accès à des phénomènes complexes comme les alternances codiques, les variations, les changements de ton, l'interlangue. Elle peut faire apprécier les ressources compensatoires, stylistiques (implicites, contrastes, mises en relief, etc.), identitaires des textes ou énoncés étudiés ensemble.

Au-delà de tous ces exercices d'écoute, qui sont aussi de l'attention à l'autre et à l'altérité, il est essentiel de doubler la capacité d'écouter dans une langue par celle de répondre dans une ou d'autres langues. L'intercompréhension que nous venons de définir ne peut être laissée à des hasards de la vie ou des propensions personnelles. C'est une véritable compétence qu'on peut découvrir, où on peut s'exercer, faire des progrès. Elle ne se limite pas à des langues « parentes » ou « voisines », comme on l'a souvent cru, et touche l'oral comme l'écrit. D'abord développée pour des activités de compréhension écrite, son champ s'est étendu vers la conversation, selon le principe : « je parle ma langue, tu parles la tienne, et on se comprend ». La gestuelle et la contextualisation y jouent un grand rôle, que le réseau *Redinter*¹⁵ s'attache à formaliser et diffuser depuis plusieurs années, même si c'est sans doute le rapport à l'autre le plus ancien et le plus « naturel », comme le rappelle sa définition :

« processus naturel par lequel on comprend une langue qu'on n'a pas apprise ».

Voici un exemple d'anecdote relatée par un de nos étudiants français, à son retour de Tunisie : les élèves pourraient faire des collectes de faits semblables autour d'eux, à jouer en classe et commenter. L'étudiant, auto-désigné par « Moi » (M), demande son chemin à un paysan (R : réponse), dans la campagne :

M – c'est bien par là Houmt Souk ? (*geste montrant la direction*)

R – (*paroles en arabe + geste 1 avec la main verticale de haut en bas plusieurs fois*) / (*court silence / geste 2 avec la main gauche vers la gauche / paroles en arabe*)

M – tout droit ?

R – (*acquiescement de la tête*)

M – puis à gauche ?

R – (*acquiescement de la tête*)

R – (*paroles en arabe + geste 3 qui dessine un rectangle vertical*) Houmt Souk !

M – ensuite, Houmt Souk est indiqué ?

R – (*acquiescement de la tête*)

M – (*récapitulation avec gestes*) : je vais tout droit (*geste 1*), puis je prends la première à gauche (*geste 2*) et ensuite c'est indiqué par un panneau (*geste 3*) ?

R – (*acquiescement de la tête*)

¹⁵ www.redinter.eu

M – merci ! au revoir !

R – (*geste d'adieu et paroles en français*) au revoir ! ».

Dans ce court « scénario », on pourrait par exemple faire étudier ce qui fait sens, ce qui permet aux interacteurs de se comprendre et au dialogue de se dérouler. L'intercompréhension est ainsi un vaste domaine à explorer, aux procédés multiples et complexes, qu'on peut se donner pour objectif de décrire et de mettre à la portée de tous. C'est la théorie que développent Pierre Escudé et Pierre Janin (2010) dans leur ouvrage *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. On pourrait la voir comme une sorte de compétence de traduction améliorée, complexifiée et ramifiée, quasiment en trois dimensions au lieu d'être linéaire entre deux langues. Louis-Jean Calvet définissait d'ailleurs récemment, dans un Hors Série de la revue *Télérama* (N°4, avril 2011), la traduction, si longtemps décriée et mise au placard en classe de langue, comme l'activité linguistique par excellence du 3^e millénaire.

Loin de tout angélisme, nous ne voudrions toutefois pas donner l'impression que cette vision plurilingue du monde et d'un enseignement possible des langues va résoudre tous les problèmes de nos classes, les échecs scolaires et s'adapter indifféremment à la diversité des situations didactiques.

5. Vers une vision critique des compétences plurilingues

Nous voulons donc avant de conclure, évoquer des critiques possibles des conceptions et positions avancées. Elles peuvent épouser deux axes :

- l'axe linguistique, que tout enseignant de langues, si bien intentionné soit-il, ne peut que formuler par-devers soi : et l'enseignement de nos langues, que va-t-il devenir ? est-il inutile ? différé ? transformé ? La question est réelle et la réponse ne va pas de soi. Il faut certes que l'école continue à prendre en charge la transmission optimale et organisée de l'objet « langues », même fantasmé, tant qu'elles sont demandées dans le public, font sélection sociale et correspondent à des besoins exprimés. Sous peine de s'en remettre à l'inégalité sociale qui n'en serait que renforcée. Mais on peut imaginer que des élèves préparés, affinés, entraînés, observateurs, analystes des pratiques langagières, auront moins de difficultés à assimiler les fonctionnements de tel ou tel usage linguistique qu'ils auront décidé de s'approprier.
- l'axe politique et idéologique est peut-être plus inquiétant. Il est développé avec un certain bonheur par Bruno Maurer (2011) dans son dernier ouvrage *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Même si nous n'adhérons pas à toutes ses conclusions finales, nous saluons la clarté avec laquelle il dresse un bilan critique de cette pensée à la mode, prise en charge pour sa diffusion par le Conseil de l'Europe. Il pose ainsi une question cruciale : s'agit-il d'enseigner les langues ou de construire de toutes

pièces l'identité du futur citoyen européen ? Dans ce cas, on ne ferait que repousser les frontières entre les langues et les êtres, mais sans les remettre fondamentalement en cause. Est-ce en accord avec nos engagements professionnels et éthiques ? Quelle définition implicite du « citoyen » servons-nous, sous prétexte de théorie linguistique et didactique ? Si le plurilinguisme est une nouvelle idéologie dominante, on peut se demander avec Bruno Maurer au service de quel projet politique on le prône. Et l'auteur de conclure :

L'enseignement des langues est aujourd'hui partie prenante d'un projet politique dont chercheurs et enseignants ignorent largement les enjeux ... alors qu'ils sont invités à le développer et à le mettre en œuvre.

Ces réflexions ne nous sont pas étrangères ; elles ne peuvent que renforcer notre méfiance envers les manipulations idéologiques et les dérives politiciennes de toutes sortes. Nous sommes conscientes que la visée de développement de compétences plurilingues, définies comme partielles par le *CECR*, peut conduire à réduire les objectifs (et donc les coûts) de l'enseignement des langues et laisser alors au « hors de l'école » (et donc aux classes sociales aisées) le soin de doter les personnes de connaissances plurilingues suffisantes. Nous savons aussi que nos élèves sont évalués par des tests adossés à des conceptions normatives et que nos propositions didactiques risquent d'être, au mieux, insuffisantes pour les amener à réussir des épreuves scolaires calquées sur des normes standardisées. Par conséquent, nos réflexions didactiques devront se prolonger dans des propositions concrètes de réfections des évaluations, faute de quoi elles risqueraient d'être perçues comme des orientations idéalistes coupées de la réalité des pressions institutionnelles et placeraient les enseignants dans une position des plus inconfortables. Toutefois, nous restons persuadées que le plurilinguisme et son exploitation didactique vont dans le sens à la fois de la complexification des savoirs et de l'intensification des possibilités humaines, de rapport au monde, et de rapport des êtres entre eux. Son chemin nous semble donc celui d'un mieux-vivre, dans lequel l'école a son rôle à jouer pour l'offrir au plus grand nombre.

Permettons-nous pour finir d'être utopiques ou idéalistes avec ce refrain du groupe francique *Mannijo* que nous vous offrons en partage :

*Que nos langues se donnent la main
Bâtissant passerelles
Et nos cœurs esquissant d'autres chants
Oublieront les frontières.*

Références bibliographiques

- Balibar, Renée (1985), *L'institution du français : Essai sur le colingisme des Carolingiens à la République*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Bronckart, Jean-Paul, Buléa, Ecaterina & Pouliot, Michèle (2005), « Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ? », in J.P. Bronckart, E. Buléa & M. Pouliot, éd., *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Lille : Septentrion, pp. 7-40.
- Bulea Ecaterina & Bronckart, Jean-Paul (2005), « Coda : pour une approche dynamique des compétences (langagières) », in J.P. Bronckart, E. Buléa & M. Pouliot, éd., *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Lille : Septentrion, pp. 193-226.
- Calvet, Louis-Jean (2004), *Essais de linguistique, la langue est-elle une invention des linguistes ?*, Paris : Plon.
- Calvet, Louis-Jean (2011), « Dis-moi qui tu traduis, je te dirai qui tu es », *Télérama* Hors série n°4 avril 2011, *Etrangers, une obsession européenne*, pp. 32-33.
- Candelier, Michel (éd.) (2008), *Proposition pour un ou des module(s) pour Master Professeur des Ecoles. L'école et les langues – Développer le plurilinguisme*, disponible sur : <http://acedle.org/spip.php?article1028>
- Candelier, Michel, De Pietro, Jean-François et al. (2008), *Cadre de référence pour les approches plurielles*, CELV, disponible sur : <http://carap.ecml.at/Resourcess/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>
- Candelier, Michel & De Pietro, Jean-François (2011), « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles », in Ph. Blanchet & P. Chardenet, éd., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Les Archives Contemporaines, pp. 252-264.
- Dahlet, Patrick (2011), « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », in Ph. Blanchet & P. Chardenet, éd., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Les Archives Contemporaines, pp. 42-57.
- Dinvaut, Annemarie (2010), « Le plurilinguisme dans les Ecrits intimes d'Isabelle Eberhardt », communication à Francontraste, 1^{er} colloque francophone international de l'université de Zagreb, Croatie, 2-4 décembre 2010.
- Dinvaut, Annemarie (2011), « Stevenson & Malato : voyages en littérature, langues et cultures », Colloque Gerflint *Dialogue des cultures, les rapports entre le monde francophone et le monde anglophone dans le domaine des langues et des cultures*, Londres, 13-14 mai 2011.
- Dolz, Joaquim & Ollagnier, Edmée (éds) (1999), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Raisons Educatives.
- Escudé, Pierre & Janin, Pierre (2010), *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris : Clé International, coll. Le Point sur.
- Marcellesi, Christiane, Romian, Hélène & Treignier, Jacques (1985), « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière », *Repères* n° 67, pp. 23-31.
- Marcellesi, Jean-Baptiste (1990), « Polynomie, variation et norme », in J. Chiorboli, éd., *Les langues polynomiques, P.U.L.A. n° 3/4*, disponible sur : http://www.interromania.com/media/pdf/chiorboli/langues_polynomiques.pdf
- Maurer, Bruno (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Les Archives Contemporaines.

- Rispail, Marielle (2003), *Le Francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, Paris : L'Harmattan.
- Rispail, Marielle & Blanchet, Philippe (2011), « Principes transversaux pour une socio-didactique dite « de terrain » », in Ph. Blanchet & P. Chardenet, édés, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Les Archives Contemporaines, pp. 63-66.
- Sabine, Inga (2011), *L'appropriation des langues en contexte plurilingue : le cas de la Guyane*, thèse de doctorat, sous la direction de P. Dumont, Université des Antilles et de la Guyane.

Les compétences transversales : tendances et incertitudes

Considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire.

Le Boterf, 2008

Cet article vise, dans la mesure du possible, à éclaircir ce qu'on entend par la notion de compétences qui, depuis plus de trente ans, alimente les réflexions dans le monde de l'enseignement et de la formation. Parmi ces compétences, nous nous limiterons à l'étude des compétences qui, tout en n'étant pas strictement disciplinaires, sont au cœur de l'apprentissage et du développement personnel, à savoir des compétences dites clés, transversales ou de base. Après avoir défini le contenu attribué aux compétences transversales, nous présenterons ce que signifie agir avec ces compétences dans une situation donnée.

1. Introduction

La notion de compétences a déjà une longue histoire au moins au niveau européen. L'utilisation du terme de « compétences » dans le monde éducatif est, également, relativement ancienne. Depuis la référence à la « compétence de communication », définie par Hymes en 1984, jusqu'au célèbre *Cadre européen commun de référence pour les langues*, élaboré par le Conseil de l'Europe en 2001, ce terme a trouvé un terrain d'expression favorable et de développement propice, en particulier, dans le domaine des langues étrangères. On retrouve ce même terme dans des discours, des rapports et des recommandations, dès les années 80, et on constate que son utilisation acquiert, vers la fin des années 90, une dimension plus normative à travers la multiplication de références aux compétences comme élément central dans les programmes d'études.

2. Les compétences : un pilier de l'éducation

L'Europe, dès 1989, a abordé la question de la certification des compétences et a œuvré pour la reconnaissance mutuelle des attestations de qualifications professionnelles, en mettant l'accent sur la lisibilité et la transférabilité des compétences, conçues, depuis, comme un capital distinctif de l'Union européenne au sein de « l'Europe des connaissances ». Jacques Delors souligne l'importance des compétences et attire l'attention sur la nécessité de « mettre en place un processus européen permettant de confronter et de diffuser ces définitions, ces méthodes et ces pratiques » (Commission européenne 1995 : 38).

Un des quatre piliers de l'éducation, présentés et illustrés par Delors, consiste

à acquérir une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations, dont certaines sont imprévisibles, qui facilite le travail en équipe, dimension actuellement trop négligée dans les méthodes d'enseignement. Cette compétence et ces qualifications deviennent plus accessibles, dans de nombreux cas, si les élèves et étudiants ont la possibilité de se tester et de s'enrichir en prenant part à des activités professionnelles ou sociales, parallèlement à leurs études. Ce qui justifie la place plus importante que devraient occuper les différentes formes possibles d'alternance entre l'école et le travail (Delors 1996 : 18-19).

La notion de compétences est considérée, par la suite, comme l'un des principaux facteurs dans lesquels on doit investir pour que l'Union européenne devienne « la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Conseil de l'Union européenne, Lisbonne, 2000).

Or, l'apparition de la notion de compétences, dans le contexte de formation scolaire, exprime la volonté des autorités éducatives des pays membres de changer la conception et la pratique de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes et de mettre en œuvre des approches par compétences, en redéfinissant, de cette façon, non seulement le rôle des savoirs (connaissances déclaratives), savoir-faire (connaissances procédurales) et savoir-être (composante affective, à savoir les attitudes et les motivations), dans le processus d'apprentissage, mais également de l'enseignant. Le développement des compétences constitue donc le noyau dur dans la plupart des systèmes éducatifs qui sont amenés à modifier les curricula et les programmes d'études d'enseignement en termes de compétences.

Dorénavant, la compétence requise, « laquelle illustre bien le lien que l'éducation doit maintenir entre les diverses faces de l'apprentissage » (Delors 1996 : 97), devient l'élément stratégique de la communication et du dialogue entre l'école, la formation initiale-continue-professionnelle et l'emploi.

3. Les compétences : une notion plurielle

Il convient avant tout de mieux cerner la notion¹ de compétences. Bien qu'il existe une littérature abondante autour du terme compétences, beaucoup de zones d'ombre y persistent.

La notion de compétences, « issue dans les années 1980 des milieux du travail et de la formation des adultes » (Delcambre 2010 : 46), ainsi que du monde de l'entreprise (Beacco 2007, Bronckart *et al.* 2005), fait l'objet de définitions très variées en fonction des champs disciplinaires qui la convoquent : elle est utilisée différemment de l'ergonomie à la didactique, de la psychologie sociale à la linguistique, des sciences sociales aux sciences de l'éducation.

D'après le glossaire du CEDEFOP,

la compétence est la capacité à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini (éducation, travail, développement personnel ou professionnel). La compétence ne se limite pas à des éléments cognitifs (l'utilisation d'une théorie, de concepts ou de savoirs tacites) ; elle englobe également des aspects fonctionnels (notamment aptitudes techniques), interpersonnels (par exemples aptitudes sociales ou organisationnelles) et éthiques (valeurs) (CEDEFOP 2011 : 37).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la notion de compétence est centrale et renvoie à différentes conceptions. « La compétence est un potentiel de mise en œuvre ; elle se distingue de la performance, actualisation contextuelle et partielle de la compétence » (Abernot 1993, cité par Donnay & Romainville 1997 : 88).

Pour D'Hainaut, la compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal » (D'Hainaut 1988 : 472), alors que Meirieu considère que la compétence renvoie à « un savoir mettant en jeu une ou des capacités dans un champ donné » (Meirieu 1991 : 181).

Selon Jonnaert *et al.* (2009 : 63-64),

la compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation

¹ Nous utilisons, à ce stade de la réflexion, le terme « notion » plutôt que « concept », puisque nous n'avons pas trouvé de définition unanimement acceptée et approuvée par la communauté scientifique des chercheurs en science de l'éducation.

elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation [...]. La compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique.

Cette définition est à mettre en relation avec celle De Ketele qui conçoit la compétence comme « un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci » (Roegiers et *al.* 2001 : 65), en précisant d'abord la famille de situations dans lesquelles doit s'exercer la compétence et, ensuite, en mobilisant des ressources pertinentes qui permettent d'identifier, d'activer et de combiner adéquatement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans la perspective d'aboutir à un produit.

Or, un consensus semble se dégager autour de cette notion qui renvoie à une combinaison de capacités à accomplir une tâche précise, à « une mobilisation différente des ressources humaines, laissant davantage place à ce qui se construit dans l'expérience, à travers les tâches et les activités » (Delcambre 2010 : 46), afin de résoudre des problèmes complexes, de réaliser des projets, d'accomplir des tâches, etc.

Définir le terme de compétences en éducation n'est pas si simple et, comme le soulignent Perrenoud (1998) et Jonnaert et *al.* (2009), celui-ci reste encore peu stabilisé et fort peu opérationnalisé en éducation. Cependant, notre recension des écrits montre qu'il est généralement défini, et c'est la définition que nous avons retenue, comme un savoir-agir fondé sur une pratique réflexive et critique impliquant la mobilisation et la combinatoire efficaces d'un ensemble de ressources en situation précise (Le Boterf 1994 ; Perrenoud 1998 ; Jonnaert et *al.* 2009). La mobilisation et la combinatoire, concepts empruntés à Le Boterf, Perrenoud et Jonnaert et *al.*, se trouvent au centre de notre définition de la compétence et nous montrent que la compétence est un processus dans la mesure où elle implique une pratique réflexive et critique, une pratique dirigée vers la sélection, l'utilisation et la coordination de différentes ressources : savoirs (connaissances acquises), savoir-faire (habiletés/aptitudes/capacités maîtrisées), savoir-être (attitudes développées), et non pas une pratique conditionnée. Évoquer ces ressources, c'est rappeler aussi que la dimension sociale est inhérente à la construction des compétences, en ce sens où le savoir-agir renvoie au caractère social des compétences.

Dans le même ordre d'idées, les instances européennes en matière d'éducation considèrent la compétence comme une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » (Ministère de la Communauté française de Belgique 1997, Article 5).

Dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), et qui sont développées

et acquises au cours de l'expérience antérieure de l'apprenant, notamment au cours de sa participation à des activités de communication (*ibid.*, 82).

Nous avons, également, repéré les compétences qui se réfèrent à des opérations cognitives, à des actes de parole, à des activités de production langagières ou encore à des actions sociales (Puren 2010 ; Bronckart et *al.* 2005).

Or, si le CECRL s'adresse exclusivement aux enseignants de langues étrangères (y compris les apprenants, les étudiants et les adultes en formation), un autre cadre de référence, appelé « Le socle commun de connaissances et de compétences », qui concerne tous les enseignants de la scolarité obligatoire quelle que soit leur discipline d'enseignement et qui propose une approche par compétences, a été publié.

4. Le socle commun de connaissances et de compétences : brève présentation

Le socle commun de connaissances et de compétences s'appuie sur des textes européens, notamment sur les recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie². Ces compétences, appelées également par Eurydice savoir-faire génériques ou compétences indépendantes des matières ou compétences transversales (Eurydice 2002), sont déclinées en connaissances fondamentales pour notre époque, en capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et en attitudes diachroniques. Par ailleurs, une réflexion sur les compétences transversales³ constitue une aire de travail officielle de l'action *Éducation et Formation 2010* de l'Union européenne.

En d'autres termes, ces compétences dites clés ou transversales ont vocation à constituer des objectifs primordiaux de l'éducation dans la mesure où « les savoirs traditionnels de base ('basic skills' ou apprentissages fondamentaux) sont importants mais pas suffisants pour répondre aux exigences et à la complexité des demandes sociales actuelles, ce qui justifie l'identification de compétences clés associées à un degré plus élevé de complexité et d'approches réflexives » (Rey 2008 : 1).

Ces compétences sont définies « comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (J.O. 2006 : 14). Les finalités consistent à acquérir des connaissances, à maîtriser

² J.O. de l'Union européenne 2006/962/CE.

³ "Key competences and in particular the cross-curricular or transversal key competences (learning to learn, social and civic, initiative taking and entrepreneurship, cultural awareness and expression)" (Saavala 2008: 3).

des habiletés, à développer des attitudes, bref, à former des citoyens compétents et réfléchis. Parallèlement, une mise en pratique des compétences clés transversales est fort recommandée et gagne en importance dans l'élaboration des programmes d'enseignement⁴.

Par ailleurs, dans le socle commun de connaissances et de compétences, disciplines et compétences se croisent : « une compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines, et une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (Raulin 2008 : 45). Les langues vivantes sont spécifiquement concernées par le pilier n° 2⁵ du socle, mais, comme toutes les disciplines, elles peuvent être mises à contribution pour chaque pilier, à des degrés divers. Les mêmes finalités (voir supra) sont également valables pour la communication en langue étrangère (pilier n° 2).

4.1. Le système éducatif grec et le socle commun de connaissances et de compétences

Un des points forts de la législation et des réformes éducatives grecques⁶ est de se pencher sur l'approche par compétences, s'alignant de cette façon sur le *Cadre de référence européen* (2006/962/CE), et de se recentrer sur l'élève qui occupe le devant de la scène.

Pour le système éducatif grec, la capacité de l'élève à faire face à certaines situations et à accomplir une tâche donnée tout en mobilisant des ressources antérieures constitue une compétence. Il s'agit d'un ensemble complexe de composantes qui rend l'élève apte à réaliser cette tâche. Cet ensemble comprend trois aspects bien définis et prévus par la même loi :

- un aspect socio-affectif qui incite l'élève à s'investir affectivement dans la tâche à réaliser, et à s'y impliquer de diverses façons. Un aspect qui renvoie au savoir-être, au développement des attitudes positives qui impliquent une sensibilité à la diversité culturelle et à la communication interculturelle ;
- un aspect cognitif qui se réfère aux savoirs et savoir-faire, aux ressources dont l'élève dispose et qu'il doit actualiser et mobiliser de manière pertinente. Un aspect qui exige l'acquisition des connaissances en langue étrangère telles que la connaissance du vocabulaire, de la grammaire fonctionnelle, des conventions sociales ;

⁴ J.O. de l'Union européenne 2010/C117/01.

⁵ « La pratique d'une langue vivante étrangère » constitue le deuxième des sept piliers que comporte *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Il s'agit de « la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations » (p. 27). Cette pratique englobe des connaissances à acquérir, des capacités à maîtriser et des attitudes à développer (pp. 28-29).

⁶ J.O. 1366/2001 ; J.O. 303/2003 ; J.O. 304/2003 ; J.O. 118/2011 ; Programme commun d'études pour les langues étrangères, publié le 15 octobre 2011.

- un aspect de transférabilité qui renvoie à la capacité de l'élève à reconnaître la situation et/ou la famille de situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces ressources sont pertinents afin de les y appliquer. Par ailleurs, « la compétence développée dans l'une de ces situations peut souvent être adaptée aux autres situations de la même famille » (Jonnaert et al. 2009 : 63), grâce à la transversabilité des compétences stratégiques.

Nous constatons, en effet, que toutes les définitions de la compétence sont, d'une façon ou d'une autre, convergentes et complémentaires, fait qui nous amène à adopter et à utiliser les termes « compétences transversales », « compétences-clés » et « compétences de base » en tant que synonymes⁷ pour désigner des compétences développées autour des concepts de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et des ressources à mobiliser dans un milieu institutionnel, voire dans un contexte scolaire. De plus, cette constatation rejoint les propos des autorités québécoises qui indiquent que les compétences transversales « touchent tous les domaines généraux de formation et sont étroitement liées aux compétences disciplinaires, qui les sollicitent à des degrés divers et favorisent ainsi leur développement » (Ministère de l'Éducation du Québec 2006 : 33).

4.2. Une approche par compétences

De nos jours, la notion de compétences, centrée sur l'apprenant plutôt que sur les matières, est focalisée sur la formation de l'apprenant et sur l'exploitation du potentiel de son apprentissage. On est loin de l'ère où l'on se demandait seulement « quoi » enseigner, à savoir quels contenus ; notre préoccupation est complétée par l'analyse du « comment l'apprenant apprend », c'est-à-dire par quelles méthodes, quels processus, quelles stratégies. Dans ce contexte, les compétences transversales constituent « à la fois des objectifs prioritaires à atteindre et des outils précieux pour relever le défi de mieux comprendre comment les élèves apprennent » (Crutzen 2005 : 8).

Selon Perrenoud (1998 : 44-48), une compétence transversale est un réseau structuré d'attitudes et de connaissances déclaratives (savoir), procédurales (comment faire) et conditionnelles (quand et pourquoi), pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et réaliser des projets.

Dans cette optique,

les compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement les habiletés essentielles à atteindre des objectifs de formation. D'autres compétences, dites transversales, sont requises et ne peuvent se développer que dans la mesure où elles sont l'objet

⁷ Voir également G. Évéquoz (2004), *Les compétences clés pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*, éd. Liaison, Rueil Malmaison.

d'interventions dans toutes les disciplines et les activités de l'école (Ministère de l'Éducation du Québec 2006 : 33).

Parallèlement, les récentes tendances, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, ont valorisé le rôle des compétences, notamment dans le CECRL, en soulignant, au-delà de l'importance des compétences disciplinaires, celle des compétences transversales pour l'apprentissage des langues et pour la formation et le développement d'une « personnalité inter-culturelle » (Conseil de l'Europe 2001 : 85).

Une lecture attentive du CECRL permet de remarquer qu'apparaissent, implicitement ou explicitement, la compétence acquisitionnelle, voire les savoir-apprendre, l'aptitude à apprendre à apprendre (Conseil de l'Europe 2001 : 17, 85, 86, 12), et la compétence stratégique (Conseil de l'Europe 2001 : 75, 112, 119, 121, 122). Étant donné que ces compétences concernent l'ensemble des compétences, qu'il s'agisse de compétences générales individuelles ou de compétences communicatives langagières, indispensables pour l'accomplissement de toute tâche et par extension de toutes les activités, elles peuvent être considérées comme des compétences transversales dans la mesure où elles ne se développent pas de façon isolée.

4.2.1. Les compétences transversales : un enjeu pour l'apprentissage

La réforme éducative grecque, ayant accordé une place importante à l'approche par compétences transversales dans les programmes d'études du primaire et du secondaire⁸, a fait du développement de ces compétences une des priorités pédagogiques du son système éducatif. Dans ce but, et conformément à la loi en vigueur, l'école est chargée de « mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre y afférents » (J.O. 1366/2001).

Par compétences transversales, les instances éducatives grecques entendent

les attitudes, les stratégies et les démarches méthodologiques, communes à différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à conduire l'élève à 'apprendre à apprendre', à une autonomie croissante de son apprentissage tout en mobilisant des ressources acquises antérieurement (J.O. 1366/2001).

D'après cette définition, même si la notion de compétences transversales renvoie aux capacités cognitives et socio-affectives de l'apprenant, celles-ci sont toujours visibles dans une fonction opératoire, dans une situation donnée, dans une tâche à réaliser résultant d'une capacité de transférabilité des savoirs,

⁸ Le Cadre commun interdisciplinaire pour la scolarité obligatoire (DEPPS, J.O. 1366/2001) est considéré comme le cadre fédérateur imposé dans tous les programmes d'études et propose une définition précise des compétences transversales.

des savoir-faire et des ressources acquis antérieurement : la transférabilité peut donc être considérée comme une synthèse affectivo-cognitive. De plus, les compétences transversales sont à la base de la compétence « apprendre à apprendre », une compétence-clé fort préconisée par la Recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne sur les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (*op. cit.*).

Avec une visée plus large qui vient renforcer les propos précédents, les compétences transversales

constituent non seulement les démarches fondamentales de la pensée mais englobent également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure. Elles sont transférables 'ailleurs et plus tard' et sont, ainsi, au cœur de l'apprentissage et du développement personnel, intellectuel et professionnel (CONFEMEN 1995 : 37).

Somme faite, les compétences transversales

- relèvent à la fois de l'affectif, du social et du cognitif, une combinatoire de l'aspect socio-affectif et cognitif ;
- se trouvent à la base de la capacité d'« apprendre à apprendre », d'un savoir, d'une aptitude à apprendre à apprendre, d'une compétence acquisitionnelle ;
- permettent et suscitent la transférabilité des ressources acquises d'une discipline à l'autre, et préconisent donc le développement des compétences stratégiques.

En d'autres termes, les compétences transversales sont « sollicitées et travaillées tant dans les domaines disciplinaires que dans les domaines généraux de formation » (Ministère de l'Éducation du Québec 2006 : 33), et elles se prêtent à la transversabilité par rapport aux matières disciplinaires. Par conséquent, elles facilitent l'acquisition des compétences disciplinaires et, enfin, elles correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'activation d'un ensemble des ressources.

5. La mise en œuvre des compétences transversales

Pour Le Boterf (1994 : 16-18), la compétence n'est pas un état ou l'acquisition d'une connaissance ; elle n'est réductible ni à un savoir, ni à ce qu'on peut acquérir au cours d'une formation. Elle ne réside pas dans les ressources (connaissances, aptitudes, etc.) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. Toute compétence est fonctionnelle et contextualisée : elle ne peut donc pas être séparée des conditions de la « mise en œuvre ». C'est un savoir agir (ou ré-agir) reconnu. Toute compétence, pour exister, nécessite le jugement d'autrui.

Il n'y a pas de compétence en soi, mais des personnes compétentes ; aussi, les personnes, et en l'occurrence les apprenants, ne sont-ils pas com-

pétents en soi, mais par rapport à une tâche accomplie dans une situation donnée. La citation ci-dessous illustre notre propos :

une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé et socialement acceptable de la situation ; une compétence résulte du processus dynamique et constructif du traitement de la situation ; la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes [qui] sont toujours déclarés compétents après le traitement de la situation (Jonnaert et al. 2009 : 63).

La convergence des éléments constitutifs du concept de compétence nous permet de dire que la compétence se précise à travers : un sujet/apprenant, une situation et « sa famille de situations » (Jonnaert et al. 2009 : 64), un contexte, une tâche, les ressources dont l'apprenant dispose et une évaluation.

5.1. Comment se développent les compétences transversales ?

Un parcours scolaire réussi devra aider les élèves à s'épanouir dans le monde qui les entoure et les guider dans leurs actions. Toutefois, les compétences disciplinaires seules, comme nous l'avons déjà mentionné, ne couvrent que partiellement l'ensemble des capacités requises pour atteindre cet objectif. Ainsi, les programmes d'études grecs ont opté pour une approche par compétences en mettant les compétences transversales, en raison du fait qu'elles se développent à travers diverses disciplines et qu'elles se déploient dans de multiples domaines d'apprentissage, au cœur de cette approche (voir supra).

De cette manière, les compétences transversales font l'objet des préoccupations didactiques des enseignants et sont traitées par eux en termes du développement socio-affectif et cognitif de l'apprenant, sans pour autant que la transférabilité des ressources acquises d'une discipline à l'autre ne soit négligée. Il convient ici de rappeler que les compétences transversales ne se développent pas de façon isolée, mais elles sont sollicitées en interaction.

5.1.1. Le développement socio-affectif

Le développement de la compétence transversale d'ordre socio-affectif rejoint le domaine d'apprentissage ayant trait à l'adoption de comportements et d'attitudes favorables et positifs envers autrui, à la diversité culturelle ; il est donc lié au développement du savoir-être. Il s'agit de la compétence transversale qui aide l'élève à structurer sa propre identité, à améliorer l'estime de soi, à affirmer ses propres valeurs dans le respect, la dignité et l'altérité, à s'ouvrir aux autres cultures. Parallèlement, c'est celle qui sollicite l'habileté à coopérer et qui, enfin, crée un terrain fertile pour l'actualisation du potentiel créateur de chaque élève.

5.1.2. Le développement cognitif

Le développement cognitif touche les domaines de connaissances déclaratives, comme par exemple formuler et/ou poser des questions, répondre aux questions, organiser, exploiter, utiliser, saisir l'information, résumer, synthétiser, mémoriser, utiliser, comparer, etc., ainsi que de connaissances procédurales afin de traiter une information et/ou de résoudre un problème. On retrouve donc des opérations mentales qui renvoient à des savoirs (s'approprier le code linguistique du FLE) et des savoir-faire (utiliser de façon appropriée la langue cible en fonction d'une situation de communication précise).

5.1.3. Le développement de la transférabilité des ressources acquises

La transférabilité des ressources acquises peut s'expliquer comme une synergie, c'est-à-dire comme une mise en interaction de tous les aspects. Elle présente, cependant, une caractéristique supplémentaire : la transférabilité des ressources acquises n'est pas mobilisée dans des situations bien circonscrites et limitées mais, au contraire, elle est appliquée dans un grand nombre de contextes, y compris les nouveaux. La transférabilité des ressources consiste à repérer dans de nouvelles situations des traits communs et des analogies avec des situations connues ou de « la même famille » afin de mobiliser et d'adopter des comportements efficaces et familiers. À cet effet, les compétences cognitives et socio-affectives se prêtent le mieux au développement de la transférabilité. Dans ce contexte, on se réfère, à titre d'exemple, à l'activité du compte-rendu ou d'une brève synthèse ; lors de la réalisation de ces tâches, la compétence transversale est clairement identifiée, et, par conséquent, son apprentissage est possible, dans la mesure où les connaissances déjà acquises peuvent être appliquées dans une nouvelle situation appartenant à « la même famille » grâce à la transversalité des compétences stratégiques.

5.2. Quelques premiers résultats de l'enquête en cours⁹

L'aspect socio-affectif, qui demande un développement affectif chez l'élève et nécessite un positionnement de l'élève réalisé, soit par l'enseignant, soit par l'élève lui-même, n'est quasiment pas traité par les enseignants, selon les résultats d'enquête que nous avons réalisée auprès des écoles du primaire et du secondaire.

Leurs témoignages ont démontré une certaine difficulté, une certaine insuffisance à traduire et à mettre en œuvre en termes opérationnels

⁹ Enquête en cours, dans le cadre du stage pratique des étudiants du Département de Langue et de Littérature françaises de l'université Aristote de Thessalonique, auprès des élèves du primaire et du secondaire, ainsi qu'auprès des enseignants de FLE, tuteurs des étudiants-stagiaires. Ces résultats portent sur les 110 premiers questionnaires de février 2008 à mai 2011.

l'aspect socio-affectif, bien que le travail en groupes soit fort répandu au sein de leurs classes.

Ceci est dû à deux raisons. D'une part, l'approche interdisciplinaire, préconisée et imposée par les programmes d'études, comme d'ailleurs l'approche par compétences, affirme qu'un des objectifs principaux de l'enseignement primaire et secondaire est de contribuer au développement des compétences transversales. Or, il convient ici de signaler que les enseignants en service¹⁰ ont reçu une formation initiale assez éloignée de cette pratique. Par conséquent, cette dysharmonie, due à l'absence, à l'heure actuelle, d'une formation continue appropriée, est considérée par les enseignants comme importante. Or, nous pouvons supposer que seule la formation continue serait susceptible d'éclaircir ce dysfonctionnement et de combler les lacunes constatées lors de notre enquête. D'autre part, l'approche par compétences, nouvelle dans l'acte d'enseigner, du moins pour le système éducatif grec, suppose et requiert également une formation *ad hoc*. Le manque de formation adéquate et pertinente en la matière provoque la perplexité des enseignants, explique leur incertitude et témoigne de leur hésitation. Les enseignants ont avoué ne pas être préparés et formés à fonctionner en dehors du cadre sécurisant qu'ils connaissent bien et revendiquent une formation de qualité qui leur permettra de faire face à ce défi didactico-pédagogique.

Or, bien que la mise en œuvre des compétences transversales puisse sembler une nouveauté pédagogique et une approche nouvelle, nombreux sont les enseignants, soucieux de solliciter les ressources cognitives et surtout sociales et affectives de leurs élèves, qui, préoccupés par l'utilité de cette pratique et persuadés de son efficacité, tentent de permettre une meilleure intériorisation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre aux élèves.

De ce point de vue, l'aspect cognitif ne pose pas de problèmes dans la mesure où les ressources cognitives sont repérables et observables et, par conséquent, facilement identifiables. Par contre, l'aspect affectif, en raison de sa nature même et du manque de formation *ad hoc*, demande des modalités de prise en compte et de mise en œuvre afin de réhabiliter cet aspect en vue d'assurer une pratique des compétences transversales.

6. En guise de conclusion

Cette analyse nous a permis de constater qu'il n'est facile ni de circonscrire une définition de compétence communément acceptée, ni de cerner l'approche par compétences transversales, une approche qui optimisera le potentiel de l'apprenant dans le cadre de sa formation didactico-pédagogique.

¹⁰ Selon les témoignages des enseignants en service qui ont participé au stage pratique en tant que tuteurs des étudiants-stagiaires, futurs enseignants de FLE.

Le développement socio-affectif et cognitif, ainsi que le développement de la transférabilité des ressources acquises, aspects opérationnels et complémentaires des compétences transversales, constituent un défi permanent de l'optimisation de l'apprentissage des langues étrangères et un enjeu pour l'épanouissement personnel de l'apprenant. Or, pour ce faire, une formation continue *ad hoc* des enseignants en exercice devrait être mise en œuvre, afin qu'ils soient en position de mener leur tâche à bien dans un contexte sécurisant.

Tout compte fait, qu'on les nomme compétences transversales, compétences clés ou compétences de base, elles sont nécessaires dans les processus d'apprentissage et indispensables pour réussir dans la vie. Elles constituent un bagage cognitif, intellectuel, culturel, social et affectif qui peut se prolonger et se développer tout au long de la vie. De plus, ces compétences contribuent de façon importante au cheminement d'un apprentissage scolaire et à long terme professionnel, à une intégration socio-affective, à un épanouissement personnel, à un développement socioculturel créatif, et, enfin, à une participation citoyenne active.

En d'autres termes, les compétences transversales acquises, grâce à la transversabilité et à la transférabilité, ne s'inscrivent pas uniquement dans une logique *intra muros*, à savoir une formation formelle, mais aussi dans une logique *extra muros*, voire dans la vie ; logiques qui conduisent chaque individu, confronté à des situations réelles, à être en mesure de mobiliser et de réactiver toutes ses ressources acquises pour accomplir une tâche dans une situation donnée.

Références bibliographiques

- Beacco, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina & Pouliot, Michèle (dir.) (2005), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- CEDEFOP (2011), *Glossaire : La qualité dans l'enseignement et la formation*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CNDP (2007), *Le socle commun de connaissances et de compétences. « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire »*.
- Commission européenne (1995), *Livre Blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles : Commission européenne.
- Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) (1994), *L'Éducation de base : Vers une nouvelle école*, Dakar : CONFEMEN.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Crutzen, Dany (2005), Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? in J. Aden, dir., *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, CNDP-CRDR

- de Bourgogne, coll. Document, actes et rapports pour l'éducation. Disponible sur : http://www.irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT_COMPETENCES_TRANSVERSALES.pdf
- D'Hainaut, Louis (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Labor.
- Delcambre, Isabelle (2010), « Contenu d'enseignement et d'apprentissages », in C. Cohen-Azria, B. Daunay, D. Lahanier-Reuter, Y. Reuter, éd(s), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : de Boeck Université, pp. 45-51.
- Delors, Jacques (1996), *L'éducation un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO, éditions Odile Jacob.
- Donnay, Jean & Romainville, Marc (1997), *Développer des compétences transversales au 1^{er} degré*, Namur : Département Éducation et Technologie, FUNDP.
- Eurydice, (2002), *Compétences clés : Un concept en développement dans l'enseignement générale obligatoire*, Bruxelles.
- Hymes, Dell (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier.
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak & Defise, Rosette (2009), *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles : de Boeck Université.
- Journal officiel de l'Union européenne (2006), Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- Le Boterf, Guy (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Éditions d'organisation.
- Le Boterf, Guy (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, Paris : Éditions d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- Meirieu, Philippe (1991), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006), *Programme de formation de l'école québécoise*, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (1997), Article 5, Décret Missions.
- Perrenoud, Philippe (1998), *Développer des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- Puren, Christian (2010), « À propos des "groupes de compétence" », *Les cahiers pédagogiques*, vol. Hors série numérique, n° 18, pp. 271-281. Disponible sur : <http://www.cahiers-peda...om/spip.php?article6339>
- Raulin, Dominique (2008), *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Paris : Hachette Éducation.
- Rey, Olivier (2008), « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences », *Dossier d'actualité*, n° 34-avril. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst>
- Roegiers, Xavier & De Ketele, Jean-Marie (2001), *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck Université (2^e édition).
- Saavala, Tapio (2008), *Cluster Key Competences – Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007 Education and Training 2010*, Bruxelles : Commission européenne.

La citoyenneté à l'école : une compétence ? Sinon, quoi d'autre ?

Les programmes de l'école élémentaire en vigueur en France font explicitement référence aux « compétences sociales et civiques » et à la « formation du citoyen ». La définition de la citoyenneté ne va pourtant pas de soi, et sa déclinaison en compétences est une tâche ardue. L'analyse d'interactions verbales menées dans une classe de cycle 3 nous a permis de contribuer à l'élaboration d'un cadre de référence pour observer la construction de compétences citoyennes chez les élèves, dans une perspective transdisciplinaire et translinguistique.

1. Introduction

Si l'on se réfère au cadre institutionnel scolaire en vigueur en France, le doute n'est pas permis : le Socle commun des connaissances et des compétences fait explicitement référence à l'existence de « compétences sociales et civiques » (compétence 6), « compétences indispensables à chaque élève » pour « exercer librement sa citoyenneté ». La citoyenneté est-elle une compétence comme une autre ? Il nous a paru important, dans un contexte où le terme de « citoyenneté » figure au cœur des questions socialement vives, de nous interroger sur la formation de cette compétence à l'école en France, et de construire les outils qui pourraient permettre de repérer les traces de cette construction¹¹.

Ainsi, après quelques incontournables préalables méthodologiques, nous présenterons les principaux résultats des analyses menées à partir d'un corpus que nous définirons, qui seront organisés selon quatre axes : la construction de Soi et le rapport à l'Autre ; le rapport au pouvoir ; la maîtrise du cadre de ses actions ; l'autonomie et le libre exercice du jugement.

¹¹ Le présent article s'inscrit dans le cadre d'un doctorat mené sous la direction de Marielle Rispaïl, que je tiens à remercier pour sa relecture attentive.

2. Quelques préalables méthodologiques et théoriques

Avant de présenter les résultats des analyses de corpus oraux, il est indispensable de préciser les contours de notre objet de recherche. Dans un premier temps, nous rappellerons brièvement quelques éléments de cadrage théorique, puis nous viserons une clarification terminologique du concept de « citoyenneté » et enfin nous présenterons les éléments clés de contextualisation de notre réflexion.

2.1. Rappel des règles conversationnelles : les incontournables

Dans un article intitulé « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation », D. Vincent opère une synthèse des composantes incontournables de la conversation (Vincent 2001). Il nous paraît utile de convoquer deux de ces caractéristiques pour lever les ambiguïtés que notre démarche pourrait susciter. La première concerne la *co-construction* des activités conversationnelles. Les interactions scolaires n'échappent pas à cette règle : en tant qu'activité sociale, elles reposent sur la collaboration des interactants (élèves et maître) qui prennent la parole de manière alternée pour construire conjointement l'objet des échanges. Une seconde caractéristique essentielle de la conversation réside dans les règles implicites régissant *l'enchaînement des tours de parole*, qui prévoient notamment qu'un seul locuteur parle à la fois, que les tours s'enchaînent de manière continue et qui impliquent que les énoncés soient placés dans une position de dépendance séquentielle les uns des autres. Nous faisons référence à ces règles conversationnelles pour souligner que leur respect ne relève pas à proprement parler de l'acquisition de compétences citoyennes : notre objectif vise à tenter de distinguer ce qui relève des règles conversationnelles (caractéristiques de toute conversation) de ce qui rend compte de la construction de compétences citoyennes dans les interactions à visée didactique.

Ces précisions liminaires étant faites, il nous faut à présent clarifier le sens que nous mettons derrière le concept qui figure au cœur de notre recherche, la « citoyenneté » : son utilisation massive a en effet contribué à le diluer et à l'obscurcir, jusqu'à en brouiller le contenu.

2.2. Le flou terminologique : quelle définition de la citoyenneté ?

Alors que la définition du citoyen reste attachée au statut juridico-politique et à la nationalité, la définition canonique de la citoyenneté fait référence à :

un statut social (membership), codifié juridiquement et conférant un ensemble de droits aux individus à qui ce statut est reconnu. C'est aussi un ensemble d'obligations, formelles ou informelles, qui exigent — le plus souvent — que les individus prennent part aux affaires de la Cité et participent activement aux affaires publiques

d'une entité politique (l'État-Nation le plus souvent) dont ils sont membres. » (Déloye 1998 : 170)

Elle lie donc l'attribution de droits (civils, politiques, sociaux) et de devoirs (en lien avec le civisme, la civilité) à la collectivité politique d'appartenance du citoyen.

Dans un mouvement parallèle, les définitions les plus récentes mettent davantage l'accent sur un système *d'appartenances plurielles, dans une multiplicité de situations et de contextes* (F. Audigier, 2000). Dans ce cadre, la citoyenneté serait moins considérée comme un *état* que comme une *construction* personnelle de valeurs partagées à travers des expériences que l'individu intègre à son histoire (Pagoni-Andréani 1999). Nous nous inscrivons dans ce mouvement et entendons adopter une définition souple de la citoyenneté, moins liée à la nationalité qu'à un ensemble d'attitudes découlant du partage de valeurs communes, dans un cadre démocratique. Ce choix s'explique en partie par le contexte scolaire français dans lequel nous situons notre réflexion : l'éducation à la citoyenneté ne saurait s'adresser aux seuls ressortissants français, et s'adresse à l'ensemble des élèves de la classe comme membres d'une communauté dans laquelle ils doivent apprendre à vivre ensemble.

Avant de clore cette brève mise au point terminologique, nous souhaiterions insister sur l'importance d'avoir conscience de l'enjeu proprement idéologique de la définition de la citoyenneté et des termes choisis sur le plan curriculaire pour faire référence à son enseignement dans les programmes officiels français : ainsi, l'« instruction civique et morale », intitulé en vigueur depuis l'adoption des programmes de 2008 dans le primaire, semble postuler que le rôle de l'école consiste à *transmettre* un ensemble de contenus, de savoirs concernant les institutions, tandis que l'« éducation à la citoyenneté » reposerait au contraire sur l'idée que la citoyenneté ne s'inculque pas mais se construit, en englobant le « civique » et la « civilité » et en les dépassant. D'autre part, la construction de compétences citoyennes est censée impliquer la formation d'un citoyen non pas soumis par principe aux lois et aux règles en vigueur (passif) mais qui participe à leur élaboration (actif) et qui est capable de les remettre en question si besoin est, ce qui implique autonomie de jugement, esprit critique, et principes moraux de référence : autant d'éléments qui peuvent ne pas aller de soi en contexte scolaire...

2.3. Éléments de contextualisation de la question de recherche : un terrain complexe

La question des compétences en jeu dans la formation à la citoyenneté dans le cadre scolaire est sensible car elle se situe au carrefour de plusieurs questions particulièrement vives dans le contexte français.

A l'heure où les médias relayent volontiers la montée des incivilités et de la violence scolaire, l'hypothèse politiquement retenue paraît être la

suivante : la montée des incivilités serait liée à l'affaiblissement des institutions de socialisation (au premier rang desquelles l'École) et le retour de la citoyenneté à l'École permettrait par conséquent d'endiguer cette violence. La circulaire adoptée le 25 août 2011 et portant titre *Instruction morale à l'École* nous paraît participer de cette analyse. Si les motivations de ces choix politiques sont évidentes, les modalités concrètes des enseignements concernés restent d'autant plus floues qu'elles se heurtent à des difficultés importantes de didactisation.

En effet, plusieurs questions se posent : la formation du citoyen à l'école relève-t-elle d'un enseignement identifié ? N'est-elle pas plutôt transversale, quitte à courir le risque de n'être nulle part faute d'être partout ? D'autre part, ne peut-on pas craindre que l'éducation à la citoyenneté, dans la mesure où elle concerne la participation au pouvoir et le développement de l'esprit critique, ne subisse un certain nombre de contraintes et d'obstacles à son enseignement (Audigier 2006) ? Enfin, une traduction de l'éducation à la citoyenneté en compétences est-elle possible ? L'absence de réflexion approfondie sur les compétences auxquelles elle fait référence ne risque-t-elle pas de faire de cet enseignement un slogan, une coquille vide (Maubant 2006) ?

Notre objet de recherche a vocation à avancer un certain nombre de propositions de réponse à ces questionnements.

2.4. La construction de l'objet de recherche

2.4.1. Le positionnement adopté

Il convient en premier lieu de préciser de quelle « formation à la citoyenneté » nous parlons. En effet, selon le point de vue adopté, il peut s'agir de celle qui est définie et prescrite par le Ministère de l'éducation nationale, de celle qui est relayée par les inspecteurs, mise en œuvre par les enseignants, reçue par les élèves, demandée par le corps social, etc. Dans cet article, nous porterons notre regard sur la formation à la citoyenneté en tant que construction dans la classe, dans l'interaction maître/élèves, et élèves/élèves. Notre objectif étant de voir dans quelle mesure la classe est un lieu de développement de la citoyenneté, l'analyse portera à la fois sur le discours de l'enseignante et sur celui des élèves.

2.4.2. Problématique et hypothèses

La question de recherche que le présent article a pour vocation d'explorer est la suivante : que pourrait signifier « former à la citoyenneté » ? Nous nous demanderons ainsi si cela peut consister en l'acquisition de compétences, et si on peut repérer la trace de ces constructions en classe (de langue et ailleurs). Nous posons deux hypothèses de recherche :

H1 – La formation à la citoyenneté peut se faire par l'expérience, en particulier dans la pratique des interactions verbales.

H2 – On peut trouver des traces de cette construction dans l'analyse des interactions verbales, dans le discours de l'enseignante et celui des élèves.

2.4.3. Le corpus construit

Notre corpus consiste en une séance de littérature d'une heure, enregistrée puis transcrite, menée en classe entière auprès d'élèves de CE2 âgés de 8 à 9 ans.

Ces éléments nécessitent deux types de précisions : la première concerne le stade de langage des élèves observés, en fonction de leur âge. La seconde est relative à la méthode de transcription adoptée.

Dans un premier temps, apportons quelques précisions qui devraient permettre de mieux cerner les compétences langagières des élèves observés : à partir de cinq ans, les enfants abordent le stade dit « avancé », au cours duquel ils acquièrent progressivement les fonctions les plus fines du langage, non seulement sur le plan syntaxique, mais aussi pour ce qui touche à la prise en compte du contexte. Ils acquièrent également la faculté de distanciation. Ainsi, ils deviennent peu à peu capables de mettre à distance leurs perceptions et de comprendre que leur appréhension de la réalité ne correspond pas forcément à celle des autres. Les travaux de Jean-Marc Colletta nous apprennent par ailleurs que les effets de l'âge jouent notamment sur l'allongement des prises de parole monogérées, et sur la richesse en informations verbales et non verbales des conduites langagières¹² (Colletta 2004).

Dans la mesure où nous avons travaillé à partir d'une transcription de séance, il nous faut également revenir sur la méthode de transcription utilisée. Les conventions de transcription retenues ont été essentiellement établies à partir des travaux de Cl. Blanche-Benveniste et du G.A.R.S. Le codage retenu fait apparaître les pauses, les chevauchements, les allongements de syllabes, les propos prononcés de façon insistante. Nous avons également été attentive aux paramètres non verbaux (posture-mimique-gestuelle), qui apparaissent le cas échéant insérés dans des commentaires entre soufflets.

Le début de cours analysé ci-après concerne plus précisément la première séance d'une séquence de littérature consacrée à l'étude de l'album *Histoire à quatre voix* de Anthony Browne (L'Ecole des Loisirs, coll. Kaléidoscope, 1998). Les élèves ont lu en préalable l'album, l'enseignante recueille leurs premières impressions individuelles de lecture par écrit, puis conduit les élèves à reconstruire à travers leurs échanges la structure de l'album. Ce type de séance présente des caractéristiques énonciatives et didactiques qu'il convient de souligner : le travail sur un album en classe invite en effet les élèves à investir le texte et à confronter leur compréhension et leur interprétation pour en co-construire le sens. Il s'agit donc d'une activité favorisant la collaboration et les échanges langagiers entre pairs.

¹² Colletta, Jean-Marc (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*, Liège : Mardaga.

La classe dans laquelle nous avons recueilli ces données, qui se situe dans une école de onze classes du centre var, est dotée d'effectifs réduits et comprend selon les propos de l'enseignante recueillis dans un entretien plusieurs élèves en difficulté sociale et affective, ainsi que de nombreux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français.

L'enseignante a effectué la quasi-totalité de sa carrière dans cette école, soit vingt-sept ans d'enseignement.

Les lignes qui suivent vont présenter les principaux résultats issus de l'analyse de corpus. Ils sont déclinés successivement en quatre axes pour la clarté du propos et le confort de lecture, mais cela ne doit pas faire oublier les contacts de ces différents axes, qui sont autant de faces d'un même objet.

3. La construction de compétences citoyennes dans les pratiques langagières

Les indicateurs retenus sont à la fois interlocutifs, discursifs, énonciatifs, morpho-syntaxiques et lexicaux, et peuvent aussi relever du paraverbal et du non verbal. Ils nous ont permis de relever des traces de construction de compétences citoyennes dans les pratiques langagières de la classe, que nous avons regroupées et distribuées en quatre axes : la construction de soi et le rapport à l'Autre ; le rapport au pouvoir ; la maîtrise du cadre dans lequel inscrire son action ; l'autonomie et le libre exercice du jugement.

3.1. La construction de Soi et le rapport à l'Autre

On présentera dans un premier temps les traces repérées dans les prises de parole des élèves, puis dans le discours de l'enseignante, étant entendu que cette construction résulte de l'interaction entre ces différents acteurs.

3.1.1. Du côté des élèves : de l'affirmation de soi à l'ouverture aux autres

Nous avons pu repérer quelques indices correspondant à la construction identitaire et « altéritaire ». Tout d'abord, certains élèves, à l'instar d'Amine, manifestent une volonté individuelle répétée de prise de parole. En 70, 354 et 404, Amine intervient en déclarant *maîtresse je veux dire un truc*.

La prise de parole peut aussi intervenir en réaction aux propos d'un autre élève, pour les prolonger, s'en distinguer ou comme dans le tour de parole 395 indiquer que ces propos font écho à sa « parole intérieure » :

395 Marion j'allais le dire moi maîtresse aussi

Cet écho peut se concrétiser par une coopération dans l'énonciation,

143 E et la petite fille

144 E la petite fille

145 Clara la petite fille qui s'appelle Réglisse.

ou par la prise en compte de la parole de l'autre dans son propre discours (à travers une citation, une reformulation avec reprise totale/partielle) :

308 Nicolas il a dit que

435 Louna oui il a dit que.

L'analyse des prises de parole des élèves révèle donc la présence de différents marqueurs d'« altérité » et d'ouverture à la parole de l'Autre. Du côté de l'enseignante, cette ouverture se manifeste par la volonté d'instituer la classe en communauté de travail et d'échanges où l'accent serait mis sur l'accueil de la parole de chacun dans un climat d'écoute réciproque.

3.1.2. Du côté de l'enseignante : institution d'une communauté dans laquelle l'enseignante s'inclut

L'institution de la classe en communauté se matérialise dans un discours au « nous » et « on » qui marque la volonté de l'enseignante de s'inclure dans le groupe dont la fonction se construit à travers le réseau lexical verbal déployé (*parler, répondre, travailler*). Les tours de parole suivants sont particulièrement représentatifs de ces éléments :

8 nous aujourd'hui on va parler d'un livre

90 est-ce que vraiment on on tu réponds à la question qu'on s'est posée

169 Allan tu veux bien travailler avec nous

Plus précisément, l'objectif du groupe est d'échanger verbalement, comme le montre la fréquence d'emploi des verbes de parole (*parler, dire*), en faisant porter l'accent sur la dimension collective de cette activité :

471 vous n'avez pas parlé au groupe

480 ce moment où on a parlé tous ensemble.

Enfin, l'enseignante qualifie ces échanges au moyen d'une modalisation positive, en persistant à marquer sa participation au groupe :

338 il me semble qu'on a dit beaucoup de choses intéressantes.

Sur le plan de la gestion des échanges, il est frappant de constater que cette dernière incite les élèves à s'ouvrir à la parole de l'autre. Cette incitation passe d'abord par l'écoute, qui est posée comme condition préalable indispensable aux échanges :

384 à condition qu'on soit prêts à s'écouter

226 on n'a pas entendu.

Elle impulse également les interventions de l'enseignante destinées à favoriser les interactions horizontales :

86 Idriss tu as entendu ce qu'a dit Marion

L'analyse des dimensions non verbales des échanges, et en particulier de la gestuelle de l'enseignante, fait apparaître la récurrence d'un geste qualifié par l'intéressée à l'occasion d'un entretien d'auto-confrontation de « geste de l'accueil », qu'elle commente en ces termes :

28 tu as vraiment ce geste de l'oralité qui est à la fois le geste de l'accueil et le et le je prends la parole et j'ai des choses à vous DIRE tu vois.

La construction de Soi et le rapport à l'Autre dans et par les interactions verbales constituent donc le premier axe de compétences citoyennes du corpus analysé, dans lequel apparaissent également des traces de rapport au pouvoir qui nous paraissent centrales en matière de formation à la citoyenneté.

3.2. Le rapport au pouvoir

On peut analyser le rapport au pouvoir qui se manifeste dans les interactions verbales du corpus entre l'enseignante et les élèves, et entre élèves, sous deux angles complémentaires : la construction du cadre normatif des échanges et la régulation de la parole. Il s'agira en particulier d'analyser le degré de participation des élèves à ce pouvoir normatif et de régulation des échanges.

3.2.1. Co-construction du cadre normatif des échanges

La construction du cadre normatif des échanges constitue un préalable à la mise en route de l'activité, avec mention explicite par l'enseignante du contrat qui lie l'ensemble des communicants :

58 alors je crois qu'on peut commencer si on s'est mis d'accord sur comment ça doit se passer

Cette construction se fait à l'initiative de l'enseignante, qui interpelle les élèves sur la question de la gestion des échanges tout en employant un « on » à valeur de « nous » qui montre que l'enseignante s'inclut dans le groupe et souligne ainsi que les règles qui vont être construites valent pour tous :

47 comment est-ce qu'on va parler

Il s'agit plus précisément d'une co-construction : des tours de parole 47 à 58, les élèves participent à la verbalisation des règles que l'enseignante valide,

49 oui

le cas échéant en reformulant,

51 oui tu as raison on va parler de ce livre-là on va essayer de ne pas parler d'autre chose

ou en engageant les élèves à compléter leur réponse,

51 et on va attendre

52 E d'avoir la parole.

Une seule des règles est prise en charge par l'enseignante elle-même :

57 et surtout ce que je pense je vais quand même ajouter quelque chose on va s'écouter

Cette règle n'a certes pas été avancée par les élèves, mais elle est justifiée par référence au passé commun de la classe : cette règle doit être respectée parce que lors de précédentes séances elle a fait défaut.

56 on va s'écouter parce qu'on avait remarqué les fois précédentes que Emma ce que tu fais en ce moment vous n'écoutez pas toujours ce que disent les autres

Les élèves sont alors invités à verbaliser les conséquences négatives potentielles du non-respect de cette règle :

57 et souvent qu'est-ce qui se passe à ce moment-là Louna Katia

58 Katia ben après on redit la même chose

Les règles régissant les échanges émergent donc à la suite d'interactions, dans un modèle de type participatif et horizontal. L'enseignante cherche à impliquer les élèves dans la construction de ce cadre normatif, qui est censé engager l'ensemble du groupe classe, enseignante incluse.

3.2.2. La régulation de la parole

La construction de compétences citoyennes liées à la familiarisation avec le pouvoir passe selon nous également par l'apprentissage de la régulation de la parole dans les interactions didactiques. Dans le corpus analysé, la régulation relève à la fois de l'initiative de l'enseignante et des élèves. Par ses choix lexicaux, l'enseignante rappelle les enjeux liés à la distribution de la parole et à sa régulation :

47 quand on va prendre la parole

171 tu vas avoir la parole

200 je te donne la parole

368 ça veut dire je demande la parole.

Lorsque la régulation est prise en charge par l'enseignante, elle est le plus souvent basée sur un rappel de la règle, qui intervient d'abord sous forme interrogative :

169 Allan tu veux bien travailler avec nous

L'enseignante requiert l'adhésion de l'élève à la communauté de travail en verbalisant la condition préalable à remplir :

171 pour travailler avec nous il faut que tu écoutes aussi

La règle à laquelle l'élève doit se soumettre est explicitement rappelée, en même temps qu'est réaffirmée sa portée collective : l'ensemble des membres de la communauté de travail y est soumis (La règle vaut pour *tous*). Le même élève est plus tard placé devant une alternative :

196 si tu ne veux pas travailler avec nous, je peux te proposer un autre travail

Cette alternative paraît suggérer la possibilité d'un choix dont l'élève assumerait la responsabilité, et qui aurait pour conséquence de le maintenir dans le groupe (*avec nous*) ou de s'en exclure (*autre travail*). L'enseignante insiste dans le même temps sur le tort causé au groupe (dans lequel elle s'inclut), qui doit dans tous les cas de figure cesser :

196 mais tu arrêtes de nous déranger

La régulation se poursuit au tour de parole 341 à travers un rappel à l'ordre plus strict, qui consiste en une énumération de tâches sous forme d'infinifits juxtaposés (*ouvrir son livre, arrêter de discuter avec son voisin*) à destination du même élève, tout en rappelant que la règle vaut pour tous (*comme*

tout le monde). La demande est d'ailleurs une nouvelle formulée au nom du groupe, enseignante incluse : (*on va demander à Allan*). S'y ajoute en 385 l'expression d'un mécontentement personnel (*j'en ai un peu assez*) du fait du tort causé au groupe (*tu nous déranges*) explicité sous forme d'un constat (*tu fais vraiment beaucoup de bruit*). Si l'enseignante procède très majoritairement à une régulation explicite et explicitée, il lui arrive également de mettre en place une régulation implicite. Au tour de parole 279, en s'adressant individuellement à un élève, elle déclare :

279 on va pouvoir recommencer à travailler ensemble si tu laisses le livre.

Ici, le rétablissement d'une continuité et la réintégration au groupe sont conditionnés au respect de règles qui ne sont pas verbalisées explicitement, mais auxquelles l'enseignante fait implicitement référence (se tenir tranquille, ne pas gêner les autres élèves).

L'initiative de la régulation n'appartient pas à la seule enseignante : les élèves y participent également, et on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la verbalisation d'un cadre explicite de régulation des échanges les aide à adopter une posture réflexive et active vis-à-vis de la façon dont les échanges se déroulent. Aux tours de parole 469 et 471, alors que l'enseignante a initié en 450 une phase de bilan sur l'absence de prise de parole de certains élèves durant la séance, une élève prend l'initiative de faire glisser le bilan du côté de la régulation et du respect du cadre normatif des échanges :

469 Katia oui moi j'avais déjà remarqué

471 Katia que ils parlaient mais ils disaient pas des choses sur le livre

Il est intéressant de noter, dans la perspective de l'étude de la construction de compétences citoyennes, que cette élève prend alors l'initiative de faire référence à la règle formulée en début de séance par un élève :

50 on va parler du livre Une Histoire à quatre voix

et validée par l'enseignante en 51 :

51 oui tu as raison on va parler de ce livre-là on va essayer de ne pas parler d'autre chose

Il existe chez l'élève une recherche de justifier la régulation en l'inscrivant dans le cadre normatif posé en début de séance, et de relever les éventuels dysfonctionnements en les rattachant aux règles qui avaient alors été construites et validées collectivement. La prise en charge de la régulation par les élèves constitue l'occasion d'opérer en fin de séance un retour réflexif sur leurs échanges en référence au cadre normatif co-construit en préalable, notamment dans l'espace de parole libéré par l'enseignante à partir du tour de parole 481 :

481 comment est-ce que ça s'est passé ce moment où on parlé tous ensemble

Ainsi, les tours de parole reproduits ci-dessous témoignent de la capacité des élèves à évaluer les échanges qui viennent de se dérouler à l'aune du cadre normatif en vigueur :

482 Idriss ça c'est c'était c'était bien mais des fois y en qui coupent la parole

486 Louna quand on levait le doigt et tu nous interrogeais

491 Katia que : des f- quand on parlait et ben ben on se taisait nous les autres

En 493, Leila sort de la référence aux règles pour évoquer le bénéfice de ces échanges :

493 Leila euh des fois aussi on on quand les autres ils parlent on voit on découvre des choses qu'on n'a pas qu'on n'a pas vues dans le livre

L'échange est ici présenté comme une source de richesse. Cet aspect avait été évoqué lors de la construction du cadre normatif par l'enseignante elle-même, comme une justification à la règle d'écoute :

59 on n'a pas écouté on n'a pas profité de l'avis de l'autre pour peut-être par exemple le compléter

Leila prolonge cette justification en explicitant le « profit » individuel que chaque élève peut retirer de ce type d'échanges. On voit bien ici que l'on se situe à l'intersection de la construction d'un rapport au pouvoir à travers la régulation de la parole, et du premier axe que nous avons évoqué à travers la dimension d'ouverture à l'Autre.

Nous pensons avoir mis au jour des indices pouvant témoigner de la construction de compétences citoyennes chez les élèves sous l'angle de l'association à la régulation des rapports de pouvoir qui se jouent dans les interactions. La construction de compétences citoyennes passe aussi par la maîtrise du cadre temporel dans lequel les élèves inscrivent leurs actions.

3.3. Les outils de maîtrise du cadre temporel dans le discours de l'enseignante

L'analyse du discours de l'enseignante fait apparaître deux dimensions complémentaires qui doivent permettre aux élèves de se doter des outils indispensables à la maîtrise du cadre dans lequel ils vont inscrire leurs actions. Il s'agit de la structuration de la séance en cours, mais aussi des éléments de tissage qui confèrent une épaisseur temporelle à ladite séance.

3.3.1. Structuration de la séance

La séance est structurée au moyen des traditionnels connecteurs temporels (*d'abord, ensuite* 19, 21; *tout à l'heure* 1, 4, 35, 175, 212 ; *maintenant* 200, 384 ; *après* 346) qui occupent tout l'axe temporel en privilégiant le futur proche.

Elle passe également par l'emploi de verbes qui servent de leur côté à scander les étapes de la séance (*commencer* 19, 21, 25, 41, 59, 278; *arrêter* 43, 384, 447, 500; *terminer* 35, 43), ou plus précisément à en délimiter le début et la fin, de par leur aspect inchoatif ou terminatif. La maîtrise du cadre temporel ne se limite pas aux indices de structuration de la séance relevés dans le discours de l'enseignante. En effet, elle prend tout son sens dans les outils de tissage temporel et de repérage dans une temporalité continue.

3.3.2. Tissage temporel

Il s'agit en premier lieu des références qui permettent l'inscription du présent dans une temporalité continue, à travers la mention d'occurrences appartenant au passé collectif de la classe (*autres fois 47, fois précédentes 56*) ainsi qu'au futur partagé :

384 il faudra qu'on le relise et qu'on le reprenne ensemble

504 il faudra qu'on en reparle de ça.

Ensuite, l'enseignante invite également les élèves à opérer des retours réflexifs, ce qui leur permet d'insérer le moment présent dans une temporalité logique et de lui conférer de l'épaisseur. Ces retours réflexifs ne se limitent pas aux échanges qui viennent de se dérouler, qui nous avons analysés précédemment. Ils font aussi référence aux expériences passées, y compris en incitant les élèves à tirer les conclusions nécessaires pour améliorer leur comportement futur :

465 est-ce que c'est déjà arrivé

471 vous n'avez pas parlé au groupe du livre et ce n'est pas la première fois est-ce qu'on peut essayer de réfléchir pourquoi

514 Marius on a remarqué que tu le faisais souvent ça c'est pas la première fois qu'on te le dit donc c'est vrai qu'on aimerait bien que ça change.

Il est toutefois à noter que les éléments susmentionnés appartiennent tous au discours de l'enseignante, et que les observations menées ne nous permettent pas d'évaluer leur impact sur les compétences réellement construites par les élèves.

En ce qui concerne la construction de compétences liées à l'autonomie et au libre exercice du jugement, nous analyserons à la fois les outils développés par l'enseignante, mais aussi des traces de ces constructions dans les interventions des élèves.

3.4. Autonomie et libre exercice du jugement

Si l'enseignante sollicite fréquemment les élèves pour recueillir leur position personnelle, il est également important de repérer d'éventuels indices de construction de l'autonomie et d'exercice spontané du jugement dans le discours des élèves.

Ce repérage fait apparaître des initiatives individuelles pour lancer de nouveaux thèmes dans le débat, qui sont à chaque fois validés comme objets d'échanges légitimes par l'enseignante :

16 Dana il est grand

89 Amine hè bè hè bè dans les pages et et et y a un chapeau là et on voit les nuages et un arbre des x qui ressemblent à un chapeau.

Ces initiatives se multiplient à partir du tour de parole 384, mais elles s'inscrivent dans un espace de parole libéré par l'enseignante à cet effet :

- 387 Leila à chaque fois y a une petite image et une grande image
 393 Idriss moi et Enzo tout à l'heure on a vu qu'y avait un arbre en xxx
 400 Katia à la page quinze ben i a caché des objets
 417 Léa la lumière elle est en couleur
 419 Jordan y a une étoile filante

422 Emma euh normalement dans l'histoire y a que des singes

Les indices de construction d'un jugement autonome résident également dans l'utilisation des marqueurs discursifs de l'argumentation par les élèves. Celle-ci peut être favorisée par l'enseignante :

84 pourquoi

85 Marion d'abord parce que c'est marqué là sur le livre et puis c'est des voix en fait y en a une deux trois c'est chaque voix qui raconte leur histoire.

Elle peut également être spontanée, en réaction à la prise de parole d'un autre élève:

131 Abir non pas le chien parce que le chien il ne parle pas dans l'histoire.

4. Conclusion

Au terme de cette analyse, il nous apparaît donc que des compétences citoyennes se mettent en place dans la pratique des interactions verbales et qu'il est possible de trouver des traces de cette construction dans l'analyse de ces interactions, à la fois dans le discours de l'enseignante et celui des élèves. Pour autant, les résultats auxquels nous sommes parvenue ne sont que partiels et méritent d'être prolongés dans deux directions complémentaires : sur le plan longitudinal, pour affiner l'observation de la construction des compétences citoyennes dans le temps ; d'un point de vue comparatif, pour essayer de déterminer avec précision la part de l'influence formatrice du maître dans ce processus.

Références bibliographiques

- Audigier, François (1999), *L'éducation à la citoyenneté*, Lyon : INRP
 Audigier, François (2006), « L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire », in Y. Lenoir, C. Xypas & C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris: Armand Colin, pp. 185-206.
 Déloye, Yves (1998), « De la citoyenneté stato-nationale à la citoyenneté européenne: quelques éléments de conceptualisation », *Swiss Political Science Review*, 4(4), pp. 169-194.
 Maubant, Philippe (2006), « L'éducation à la citoyenneté sous l'éclairage de l'approche par compétences », in Y. Lenoir, C. Xypas & C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté, un défi multiculturel*, Paris: Armand Colin, pp. 207-222.

- Pagoni-Andreani, Maria (1999), *Le développement sociomoral ; des théories à l'éducation civique*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Vincent, Diane (2001), « Les enjeux de l'analyse *conversationnelle* ou les enjeux de la conversation », *Revue Québécoise de Linguistique*, vol. 30, n°1, pp. 177-198.

Compétences et progression en didactique des langues étrangères : recommandations européennes, modèle nord-américain et implications systémiques pour le supérieur français

Mise en place par le Processus de Bologne en 2001, l'Approche Par Compétences (APC) préside désormais à la mise en œuvre de toutes les formations de l'enseignement supérieur en Europe, dont la didactique en langues étrangères. Une telle formation munirait les apprenants des compétences requises pour intégrer professionnellement l'espace européen. La nécessité d'adapter le système universitaire français actuel nous amène à examiner la notion de l'APC du point de vue systémique : demander si celle-ci constitue un système pédagogique ; ou si un recours au modèle nord-américain, qui la précède et qui est très répandu, ne s'imposerait ; et quels seraient les enjeux d'une telle réforme.

1. Introduction

Le concept des compétences – et la question de leur progression en Didactique des Langues Vivantes Etrangères (DLVE) – peut être examiné, dans sa complexité, de plusieurs angles : méthodologie, pédagogie, performances des élèves, etc. *L'approche par compétences* étant un concept relativement récent dans le paysage éducatif français, faire le point sur son statut dans le contexte plus large de la politique éducative européenne de ces trente dernières années, et des pratiques internationales, par extension, nous donnerait les repères nécessaires pour mieux comprendre ce que sa présence implique pour les institutions universitaires françaises sur le plan systémique. La problématique serait donc de déterminer si l'approche par compétences ne peut fonctionner que dans un cadre pédagogique spécifique – ce qui nécessiterait éventuellement une révision du système d'enseignement actuel dans le supérieur universitaire français (or le système éducatif entier, dès le premier cycle, serait concerné).

2. Parcours européen vers l'idée d'une approche par compétences

Une compréhension approfondie du facteur européen s'impose dans la mesure où c'est le Conseil de l'Europe qui dicte désormais les grandes lignes de la politique éducative européenne, qu'il s'agisse des états-membres de l'Union Européenne (UE) ou non : une politique de standardisation des programmes d'études axée plus précisément sur le marché du travail. Un bref récapitulatif des dates jalons du parcours européen en matière d'éducation éclairerait à notre sens le raisonnement sous-tendant les politiques prônées et nous permettrait, par la suite, d'appuyer nos hypothèses systémiques concernant la question des compétences en progression et la pédagogie qui s'y associe. Une compréhension approfondie du facteur international – à la base nord-américain – s'imposerait, d'autre part, à deux niveaux : comme repère sur le plan systémique, car il s'agit d'un dispositif plus ancien ; et comme le cadre économique ultime visé par l'Europe, puisqu'à l'ère de la globalisation il s'agit d'être compétitif sur ce plan à échelle mondiale. Ceci expliquerait pourquoi l'Union Européenne (UE) adopte les résolutions du Conseil de l'Europe en matière d'éducation : il faut rappeler que cette organisation, à 47 pays membres, dépasse déjà les frontières de l'UE, qui compte actuellement 27 pays membres. L'objectif est donc de viser un espace économique qui va bien au-delà de l'UE.

C'est depuis les années 60 que l'Europe s'intéresse à l'éducation, se penchant dès le départ sur la question de la formation professionnelle. Cependant, loin d'être systématisée, au début la professionnalisation se limitait au choix personnel de chacun. Or à partir des années 80, cette question bénéficie d'une attention plus délibérée. Le mécanisme est alors déclenché pour une réforme vers une éducation plus systématiquement professionnalisante. C'est en effet en 1989 que le mot *compétences* est explicitement lancé pour la première fois, quand le lobby puissant qu'est la Table Ronde européenne des Industriels (ERT) déclare que « compétence et éducation sont des facteurs de réussite vitaux »¹. L'ERT signale avec force sa perception d'un décalage important entre le système éducatif européen – ses programmes, ses dispositifs, la formation de ses enseignants – et les exigences d'un marché de travail dont les secteurs sont de plus en plus basés sur la technologie, – domaine qui d'ailleurs évolue constamment, – et un univers économique pas toujours très stable. L'ERT déplore ainsi que « l'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés, [que les enseignants ont] une compréhension insuffisante de l'environnement économique, [et qu'ils] ne comprennent pas les besoins de l'industrie » (Hirtt 2005). Ainsi, en plus de la révision des systèmes éducatifs, il était fortement souhaité que les entreprises participent dans l'éducation dans un rôle d'interlocuteur avec les responsables

¹ L'ERT et l'enseignement. (ERT : European Round Table).

politiques, et en tant que partenaires des écoles. Les dix années suivantes sont marquées par toute une série d'initiatives afin de concrétiser ce projet, où trois événements constituent des points tournants :

- 1) la constatation en 1991 que l'apprentissage à distance en ligne (*e-learning*) représente une *Industrie Nouvelle* ; et six mois plus tard, la même année, le Livre Blanc aborde les questions des objectifs universitaires, de l'employabilité, ainsi que de la flexibilité et de la mobilité de la force ouvrière ;
- 2) le traité de Maastricht en 1992, où le terme *compétences*² est accordé pour la première fois en matière d'enseignement à la Commission Européenne, réaction à un contexte économique marqué par une concurrence intense à l'échelle internationale³ ;
- 3) le Processus de Bologne – ou, sous un angle économique, la Stratégie de Lisbonne – en 1999, qui marque le lancement officiel du projet d'harmonisation des systèmes d'éducation et de diplômes du supérieur au niveau européen. La visée : faciliter la mobilité et les échanges entre peuples au niveau des études et de la recherche, des séjours linguistiques et culturels, ainsi que sur le plan professionnel⁴. C'est le Processus de Bologne qui associe les objectifs politiques européens au secteur du supérieur, à travers le Projet pour la Convergence des Structures Educatives Tuning (lancé en 2000 au sein de l'ambitieux Programme d'Apprentissage Tout au Long de la Vie)⁵ ; au niveau de l'enseignement des langues, c'est le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues⁶) qui depuis 2001 définit – selon cinq activités communicatives langagières déclinées en six niveaux – les nouvelles compétences de base à acquérir.

Cette décennie voit aussi l'apparition de notions apparentées telles que *société cognitive*; *Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement (TICE)*, d'où *la formation en ligne* ; *compétences de savoir* (cognition), *savoir-faire* (exécution), et *savoir-être* (attitude positive) ; *employabilité* ; *Apprentissage Tout*

² De l'opposition théorique *compétence – performance linguistique* de Chomsky des années 50 à la *compétence de communication* de Hymes (1972), et jusqu'aux différents types de *compétences de l'approche communicative* (Canale & Swain 1980) à partir des années 80, puis les compétences langagières du CECRL, on peut voir que le terme *compétences* a évolué au niveau de son ancrage dans le réel et le pragmatique, représentant désormais sur le plan éducatif une politique qui s'efforce à répondre à l'offre du marché.

³ Ceci permet à la Commission de faire un plaidoyer en faveur d'une ouverture de l'éducation sur le monde du travail.

⁴ L'engagement est de construire un espace européen de l'enseignement supérieur avant 2010.

⁵ Au fil du temps, Tuning s'est intégré dans le Processus de Bologne, dans le but de (re)modeller, développer, implémenter, évaluer et mettre en valeur des programmes de qualité du premier, deuxième et du troisième cycle.

⁶ L'échelle des « Niveaux communs de référence » fut élaborée de 1993 à 1996 et figure comme référence dans tous les manuels.

au Long de la Vie ou « du berceau au tombeau » ; flexibilité du système éducatif (Rapport Reiffers, 1996) ; travailleurs autonomes polyvalents, formés dès l'école pour l'industrie et toujours capables de s'adapter aux changements.⁷

La nature des transformations proposées impliquerait sans doute des réformes dans le système éducatif français : la décentralisation (soit autonomisation) des institutions⁸, pour les libérer d'une bureaucratie qui ne répond que trop lentement aux appels de changement des entreprises, la vérification que tous les dispositifs de formation sont équipés en TIC(E), et l'adoption du cadre méthodologique et pédagogique au niveau des compétences, tant en salle de classe qu'en ligne. Les concepts et outils sur le plan méthodologique incluent la perspective actionnelle, qui est proposée par CECRL – mais qui ne peut être exploitée qu'en salle de classe puisqu'elle est basée sur le travail collaboratif –, les compétences, et les TICE (notamment pour une APC en ligne).

3. APC et les prémisses d'une systématisation

Le concept qui englobe DLVE, compétences, et la notion de *système* dans un premier temps serait le CECRL. Or celui-ci n'est pas une méthode ni une pédagogie pour l'enseignement des langues, mais un tableau systématisant, sous forme de descripteurs, les capacités langagières par niveau (A1-C2) en fonction des compétences orales et écrites de réception et de production langagière. Cet outil de base permet à l'apprenant (ou *utilisateur*) de situer son niveau selon la compétence langagière et d'établir ses objectifs. De par son format, sa diffusion et le statut du concept *compétences*, le CECRL contribue à une première systématisation de l'approche par compétences. Le fait que le Cadre soit *Commun* et de *Référence* fait déjà que des systèmes éducatifs divergents convergent vers ce centre pour une plus grande harmonisation. Une *approche par compétences* fonctionnerait à deux niveaux 1) celui du présentiel, s'associant, pour le travail de co-action⁹ impliqué, à ladite *perspective actionnelle*¹⁰, et 2) celui en ligne, pour un apprentissage rigoureusement méthodique à la fois autodirigé et appuyé par un tuteur¹¹.

⁷ Cellule Eurydice (1997) : Réseau d'information sur l'éducation en Europe créé en 1994 ; recueil des informations fiables et comparables dans les 31 États, dans le domaine de l'éducation.

⁸ En France, la Loi Relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (dite LRU)

⁹ « *Facilitation sociale* », ou l'entraide qui s'ensuit lorsque tout le monde travail sur la même tâche. (Journée au sein de l'Inspection Académique de Meurthe-et-Moselle, sept. 2008, intitulé « Discours pédagogique, apprentissages et construction des savoirs ».

¹⁰ Palier 1 : *Langues Vivantes*, des programmes d'enseignement niveau collège.

¹¹ La primauté éventuelle de l'Approche Actionnelle, – évolution actionnée des méthodes communicatives, – résiderait dans la valeur que le CECRL attribue à la communication orale en langue cible, – d'où l'importance du travail collaboratif.

L'APC implique la réalisation par l'apprenant d'un projet pédagogique. Le processus de construction langagière est progressif, l'élève, seul ou en groupe, mobilisant et faisant évoluer ses compétences à travers des micro-tâches intermédiaires, – la tâche ultime consistant en la démonstration des compétences nécessaires en situation réaliste¹². On peut voir ici la pertinence de cette démarche au niveau de la professionnalisation.

Le caractère bien articulé et exigeant de l'approche actionnelle et le manque d'un cadre éducatif plus large dans lequel elle s'inscrirait plus formellement, fait qu'elle n'est exploitée qu'aléatoirement dans le système éducatif actuel. Souhaitant voir un paradigme de dispositif APC et professionnalisant, nous nous sommes tournée vers l'Approche par Compétences nord-américaine (Competency-Based Approach – les majuscules indiquant le statut formel de cette approche).

4. Le modèle APC américain

4.1. L'APC nord-américaine : un paradigme testé et confirmé

Dans le domaine de la formation industrielle technique – et plus tard technologique, – on peut tracer les racines l'APC dans deux courants pédagogiques européens :

- le dit Système Russe, méthode d'analyse des tâches créée par Victor Karlovich Della Vos en Russie pendant les années 1860 pour la formation professionnelle ; et
- le système très méthodique et réfléchi dit "*Educational Sloyd*", lancée en Finlande en 1865 par Uno Cygnaeus pour être exploitée dès le premier cycle, puis développée davantage en Suède au cours des années 1870 par l'éducateur Otto Salomon¹³. Cette méthode est répandue aux Etats-Unis dès 1880 par le biais de Gustaf Larsson, qui crée un centre de formation d'enseignants¹⁴. Or des concepts pédagogiques de ces deux systèmes furent récupérés pendant les années 1960 pour justement former le dénommé « *Competence-Based Organizational Training* » (Entraînement Organisationnel Basé sur les Compétences), pour divers objectifs : des programmes de langue, d'orientation et d'alphabétisation de réfugiés ; le développement de programmes au secondaire et la formation des professeurs ; ou bien la formation destinée à tel

¹² Soit simulation des conditions réelles, par exemple dans le domaine médical, du pilotage ou autres.

¹³ Ces pédagogues exploraient leurs concepts sur le terrain, théoriquement et à travers des échanges d'idées; les programmes proposés avaient pour objectif une formation non seulement technique, mais éducative aussi.

¹⁴ Ces enseignants vont contribuer à répandre ce système dans des centaines d'écoles à travers le pays.

personnel médical. David McClelland de Harvard University (1973 : 2) fut le premier à étudier le sujet des *compétences* plus systématiquement pendant cette décennie, après constatation du fait que le recrutement ne pouvait pas compter sur les seuls résultats des tests QI pour garantir de bonnes performances au travail. McClelland a donc mené des recherches auprès de ceux qui avaient fait preuve d'une grande réussite professionnelle. – p. ex. au sein du corps médical – pour comprendre ce qui les distinguait de ceux qui étaient moins performants. Ces recherches ont mené à la création d'un programme d'entraînement axé sur les compétences. L'histoire récente de l'éducation post-secondaire nord-américaine voit ainsi l'émergence d'une Education Basée sur les Compétences (CBE), ce qui, avec la révolution du numérique, mène à de nouvelles approches de formation et de saisie des données relevant de l'apprentissage. En 2002, une étude subventionnée par le Département d'Education américain et menée au sein de huit institutions éducatives confirme les exigences de la société d'aujourd'hui en matière de compétences ainsi qu'au niveau de souplesse systémique – d'où l'importance du dispositif en ligne. Une composante TICE s'ajoute ainsi aux programmes classiques de différentes écoles, que celles-ci soient prestigieuses – Harvard Extension Classroom, ou Yale, Princeton ou MIT online – ou non. L'évolution WGU (Western Governors' University), institution privée à but non-lucratif établie en 1997 par dix-neuf gouverneurs américains, est à noter pour certaines affinités avec le contexte européen : on retrouve dans son discours des notions telles que compétences, pédagogie basée sur les tâches, flexibilité, dialogue entre industrie et le monde politique ; partenariat entre écoles et industrie¹⁵ ; travail investi ; ou encore employabilité.

L'APC nord-américain a évolué au fil des années en systématisation, profondeur psychologique (socio-constructivisme et constructivisme cognitif), et rigueur. Cette dernière ne se négocie pas, qu'il s'agisse des étapes de progression, de la validation à chaque étape décisive, ou du rôle précis du tuteur. *Rigueur* signifie justement un parcours vers des objectifs disciplinaires pré-établi, balisé et conditionnel, où la promotion à l'étape suivante suppose la validation de l'étape sur laquelle on travaille.

L'exploration étendue de l'APC sur le terrain au fil des années et l'évaluation de sa méthode, empiriquement ou à travers la recherche, fait que l'on est aujourd'hui à ce qu'on appelle APC-deuxième génération (Goudreau et al. 2009 : 1) – modèle d'apprentissage constructiviste et holistique¹⁶. Aussi

¹⁵ Ce qui inclut parrainage des écoles et subventions pour les études, donnant lieu au phénomène de *disruptive education* (« éducation de rupture » : accès à l'éducation des classes socio-économiques jusqu'ici exclues), à la différence de la traditionnelle *sustaining education* (éducation du maintien). (Cf. Soares 2012).

¹⁶ « ...doctrine soutenant qu'un énoncé scientifique dépend du domaine tout entier dans lequel il apparaît », *Le dictionnaire*.

ce modèle reste-t-il ouvert à tout nouvel apport méthodologique, tant que sa rigueur n'est pas compromise.

Les résultats positifs constatés dans l'APC ont conduit plusieurs pays dans le monde à l'adopter : parmi eux l'Australie, le Royaume Uni et la Nouvelle Zélande, où l'APC constitue une composante fondamentale de leur politique nationale de réformes en matière de formation. D'autres régions ou pays, comme l'Amérique Latine, l'Afrique du Sud, la République de Corée ou encore l'Inde, ont adopté l'APC dans un cadre régional de qualifications professionnelles permettant la reconnaissance mutuelle des compétences, la transférabilité des unités d'enseignement (*credits*) et des diplômes ou titres, et la gestion de la force ouvrière. Comme chaque région peut avoir des besoins spécifiques en matière de compétences, le Conseil de l'Europe a mené sa propre enquête il y a dix ans, afin d'identifier ceux de son espace économique. Ces conclusions ont pu compléter les informations venant du secteur industriel.

4.2. Compétences et progression : le procédé méthodologique nord-américain

Que cela concerne l'approche actionnelle en salle de classe ou un parcours en ligne, en APC il s'agit de procéder dans le cadre d'un projet pédagogique, avec un objectif final et les étapes d'un parcours à réussir progressivement jusqu'à cet objectif final. Il est ainsi primordial que les participants soient au courant de toutes les étapes du processus : du niveau exigé ; du contenu et ses composantes ; de la manière dont les savoirs et les compétences sont évalués ; ou des étapes qui servent de tremplin dans la progression. Surtout en apprentissage auto-dirigé, et dans la limite du raisonnable, le rythme de travail dans l'APC peut être ajusté au rythme de progression de l'apprenant¹⁷. La valorisation de l'autonomie impose aussi le développement de la compétence métacognitive (savoir apprendre), où l'apprenant est amené à découvrir des stratégies efficaces d'apprentissage pour mieux avancer.

Les organigrammes et les tableaux qui suivent ont pour but d'illustrer le processus de constitution d'une approche par compétences – de la conception européenne jusqu'aux éléments pour la création d'une séquence didactique, en passant par la mise en place d'un dispositif de formation. Les organigrammes sont en effet fréquents dans l'APC, permettant de mettre en avant les aspects clés d'un système de formation, sa dynamique, ainsi que son degré d'évolution.

¹⁷ Selon le *constructivisme* (construire continuellement sur la base des acquis), l'apprenant peut progresser selon son propre rythme d'apprentissage. Le présentiel impose la contrainte temporelle de la durée du cours (*time-based*), or l'apprenant n'est pas forcément en état de réceptivité (*learning readiness*) à tout moment.

A. L'APC – débuts d'une conception Européenne :

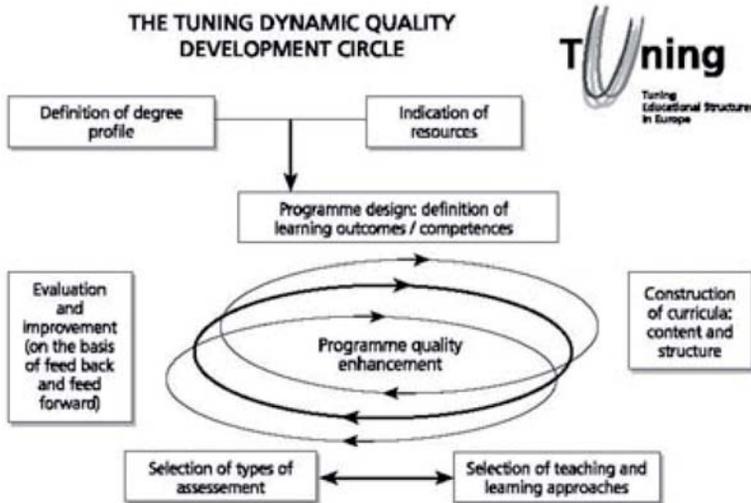


Image 1 : Tuning – Educational Structures in Europe

Les composantes du schéma de Tuning du Processus de Bologne n'étant pas toutes reliées par des flèches, l'organigramme reste plus statique. Les notions clés (telles que programmes, approche pédagogiques, évaluation ...) sont certes présentes, mais pas fixées ; ainsi, tout reste pédagogiquement ouvert.

B. – Modèle d'apprentissage du "Competency-Based Education" nord-américain

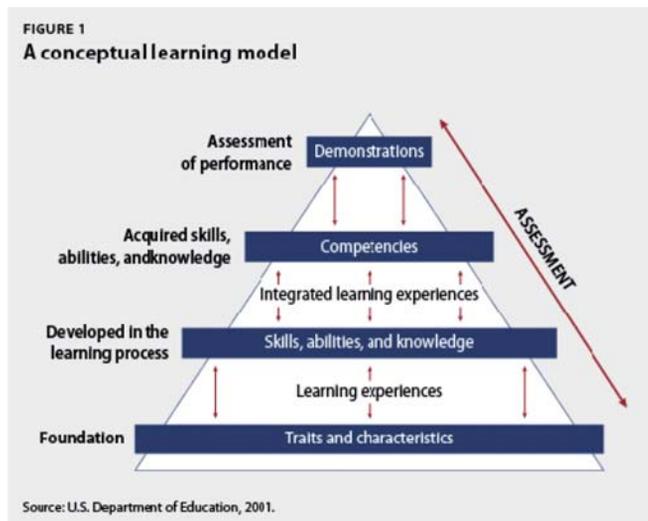


Image 2 : Center for American Progress (Soares 2012).

Les flèches de ce modèle d'apprentissage par contre créent un constant mouvement. La progression des connaissances générées serait représentée par un spirale à mouvement continu.

C. – Modèle de formation professionnelle de “Competency-Based Education”

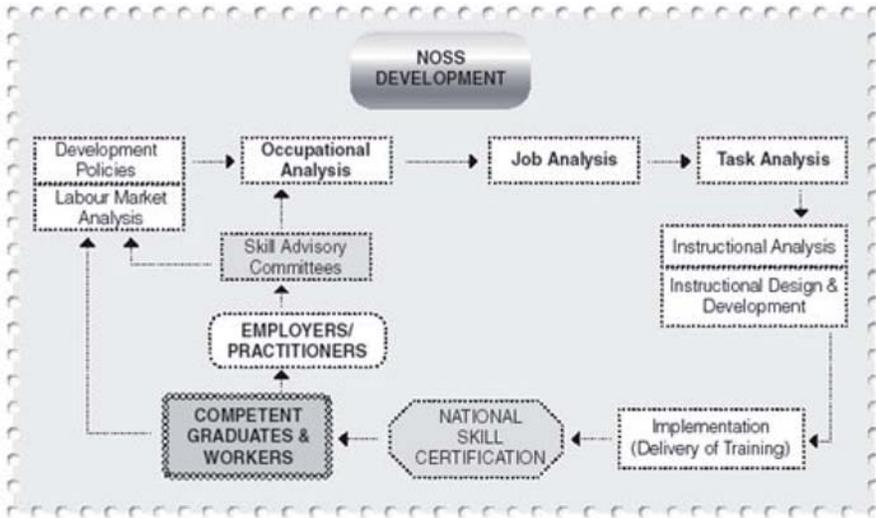


Image 3 : National Occupational Skills Standard (NOSS)

Cet organigramme illustre le lien entre profession de spécialité et dispositif de formation. Dans le cas d’un cours LanSAD¹⁸, le contenu du domaine de spécialité serait croisé avec la LE.

D. Démarche pour la réalisation d’une tâche fonctionnelle

S Situation	Detail the background. Provide a context. Where? When?
T Task	Describe the challenge and expectations. What needed to be done? Why?
A Action	Elaborate your specific action. What did you do? How? What tools did you use?
R Results	Explain the results: accomplishments, recognition, savings, etc. Quantify.
‘STAR’ Technique to Answer Behavioral Interview Questions	

Image 4 : Star Technique – The Open University

¹⁸ Langues pour Spécialistes d’Autres Disciplines.

Ce schéma, relevant de la technique – en acronyme anglais – STAR, définit les conditions requises pour la réalisation d'une tâche, – en l'occurrence celle de « Répondre aux Questions d'une Interview sur le Comportement ». Ces composantes s'inscrivent dans la démarche de la perspective actionnelle et de l'APC. Les termes clés (traduits ici) incluent *mise en situation*, *tâche*, *action* et *résultats*.

Le tableau de Ming Har Wong ci-dessous constitue un inventaire des tâches établies pour faire progresser l'apprenant vers des compétences spécifiques (*outcomes*) en écriture au sein du Projet Pédagogique « De la rédaction d'un travail de recherche à sa présentation orale » :

E. Eléments pour une séquence sur l'écriture : tâches, compétences, progression

Tasks (Tâches)	Study Situations (Besoins relevant de la vie réelle)	Study Skills Needed (Compétences)
<ul style="list-style-type: none"> • Expository Writing (exposé) • Small-scale Research Report 	Reading	<ul style="list-style-type: none"> • Reading efficiently: comprehension and speed • Scanning and skimming • Evaluating • Understanding and analyzing data (graphs and diagrams) • Note-making, arranging notes in hierarchy of importance • Summarizing and paraphrasing
<ul style="list-style-type: none"> • Expository Writing • Small-scale Research Report 	Reference skills: Library use Research and reference skills	<ul style="list-style-type: none"> • Using the contents/index pages • Using a dictionary efficiently • Understanding classification systems • Using a library catalogue on cards, microfilm, computer • Finding information quickly • Collating information
<ul style="list-style-type: none"> • Expository Writing • Small-scale Research Report 	Writing essays/research paper	<ul style="list-style-type: none"> • Essay planning • Writing drafts • Revising drafts • Summarizing, paraphrasing and synthesising • Continuous writing in an academic style • Using quotations, footnotes, biography • Finding and analyzing evidence, using data appropriately
Small-scale Research Report	Research	Conducting interviews; Designing questionnaires; Undertaking surveys
Journal writing	Informal writing	<ul style="list-style-type: none"> • Personal reflection; • Recalling; Mnemonics; • Organizing ideas; • Evaluating learning process; • Self-access to online English • Enhancement websites; • Informal writing style

Oral presentation	Oral skills	<ul style="list-style-type: none"> • Giving formal speech; • Intonation; • Attitude; • Eye-contact; • Communicative; • Voice; Pronunciation; • Explaining; • Describing; • Justifying
-------------------	-------------	--

4.3. Les limites de l'APC nord-américaine

La longue expérience anglo-saxonne en APC permet de signaler certaines limites de cette approche. A savoir, l'APC suppose :

1/ une formation des professeurs axée sur une approche davantage centrée sur l'apprenant. En ce qui concerne le supérieur français (et non seulement français) ceci susciterait bien sûr la question d'une formation pédagogique des enseignants tout court, une pratique qui manque jusqu'ici. Pour l'instant, la question pédagogique dans l'enseignement universitaire est soulevée plutôt indirectement, à travers les initiatives des TICE. L'approche par compétences pourrait susciter cette réflexion de manière plus délibérée sur les différentes compétences visées (y compris transversales), et ce par rapport aux:

- a – différents statuts du personnel enseignant : du professeur au lecteur, en passant par le Maître de Conférences, les PRAG/PRCE. ; les grades relevant de postes temporaires (ATER, etc.), les chargés de cours vacataires ; voire l'enseignant-chercheur. Parlerait-on désormais d'*enseignants* ou de *formateurs*¹⁹, ou quel équilibre entre les deux ? Faudrait-il vérifier si, appuyé par un dispositif APC préprogrammé, un enseignant serait plus performant, (p. ex. plus de recul sur le contenu ; plus de temps libre à consacrer à la pédagogie).
- b – différents types de cours tels qu'on les connaît jusqu'ici : CM²⁰, TD, TP, – formations appuyées ces dernières années, selon le cas, par les TICE ;

¹⁹ Enseignant vs. Formateur: quelques mots clés d'A. Bouvier, didacticien, qui s'associent respectivement à :

Enseignant : Programme (objectifs d'après un référentiel et imposés par l'administration, p.ex. l'Etat, le ministère, l'UE) ; expert, savant ; classe ; connaissances ; Devoirs ; planification de leçons ; évaluation sommative ; Notation Moyenne ; orientation ...

Formateur : Entraîneur, facilitateur avec incitation vers l'auto-apprentissage ; Ingénierie ; formation adaptable et négociable ; objectifs adaptés aux besoins de l'apprenant ; méthodes axées au développement de compétences ; coopération ; Évaluation formative avec incitation vers l'auto-évaluation ; Négociation Régulation Auto-apprentissage.

²⁰ La journée d'études, le 15 mars 2012, intitulée *Le cours magistral a-t-il un avenir ?* (SC TICE-UPMC/DILTEC EA 2288 Sorbonne Nouvelle), fait état des TICE comme moyen pour rendre le CM interactif.

2/ des cours et du matériel approprié pour une APC : un programme (*syllabus*) bien adapté, les outils nécessaires (guides d'apprentissage, des listes affichant les instruments de travail relevant des compétences visées, etc.).

3/ des modalités de validation ; l'apprenant doit notamment démontrer ce qu'il a appris. Les *compétences* doivent donc être observables et évaluables (Tagliante 2005 : 36). Ceci soulève, au niveau universitaire plus particulièrement, la question quant à ce qui se prête ou ne se prête pas à (l'auto-)évaluation, surtout dans le cas de l'enseignement à distance. Selon les domaines, le défi se présente au fur à mesure que l'on sort de l'empirique et l'on monte en degré d'abstraction. Tagliante (2005 : 41) évoque par exemple la difficulté d'évaluer des compétences comme les stratégies métacognitives ou les connaissances socioculturelles et sociolinguistiques²¹, celles-ci étant à la fois plus complexes et discrètes.

5. Aspects Théoriques de l'APC

5.1. Aspects Méthodologiques

Outre les théories constructivistes, l'APC se base aussi sur la notion du *processus* de M.P. Breen²² ainsi que sur ladite Education Basée sur les Résultats (*Outcome Based Education*, – OBE²³) de William Spady, où au terme d'un parcours éducatif l'apprenant est censé montrer ce qu'il *sait* et *peut* faire (Spady 2004).

5.2. Aspects Systémiques

Dans le modèle nord-américain, le terme *système* est donc présent en formation professionnelle et se traduit par « structures institutionnelles », ou « systèmes » tout simplement, au-delà des causalités linéaires déterministes. Selon la théorie des systèmes, les organisations sont des structures constituées de composantes (sous-systèmes) avec des rôles spécialisés, qui fonctionnent ensemble de manière harmonieuse. Cette approche analytique permet d'expliquer la réussite ou l'échec d'une organisation, l'échec étant éventuellement dû à une interaction insuffisante entre ses composantes. D'après cette théorie, une organisation est un système social avec un objectif spécifique, comptant de nombreuses composantes spécialisées et systématiquement intégrées, qui fonctionnent mieux ensemble qu'en tant qu'unités séparées.

²¹ Tagliante distingue entre les verbes d'action et des verbes tels que « a conscience de », « apprécie », « tient compte de », qui ne sont pas forcément directement observables.

²² Au cours de l'apprentissage et de la communication, les ressources – *input* – sont transformées en *output*.

²³ Ou Education de Maîtrise, soit Education basée sur la Démonstration (*Representation-based education*).

La Théorie des Systèmes est derrière l'émergence du concept *compétences* en Amérique du Nord au cours des années 60 et sous-tend plus généralement les dispositifs APC mis en place par des organismes de formation nationaux ou régionaux ("*National Training Systems*"). Ceci vaut pour les formations professionnelles comme pour les structures institutionnelles ; pour l'éducation comme pour le monde du travail ; pour les secteurs publics comme pour les secteurs privés. Après les Instituts universitaires technologiques allemands (IUT) des années 60, l'APC est devenu le nouveau modèle de référence pour les compétences et la professionnalisation.

6. Conclusion

Quel est donc le parcours d'apprentissage garantissant que les élèves puissent tous s'y retrouver en temps prévu, par rapport à un point d'arrivée en compétences clairement posées ? La réponse sans doute réside dans un système standard balisé, qui prévoit différents sous-systèmes (présentiel/collectif, à distance-en ligne/auto-dirigé, hybrides ...). L'éventail de domaines, des plus techniques (ingénieurs, médecine) aux plus conceptuels (philosophie) fait qu'il faudrait éventuellement un système à au moins deux vitesses pour adresser les différents types de savoirs. Aussi les descripteurs des compétences du CECRL fournissent-ils les compétences langagières de base, mais il faudrait éventuellement élargir ce cadre, comme éventuellement celui du CLES²⁴, pour répondre aux besoins des cours transversaux LanSAD – type de cours en langue étrangère de plus en plus demandé.

Les principes européens de l'approche par compétences semblent être implicitement en accord avec ceux de l'APC nord-américaine, comme la structure graduée du CECRL y trouve écho également. La politique éducative européenne suscite, certes, des débats autour de l'idée d'un nouvel ordre capitaliste, néo-libéral (Azam 2009) et ses implications éventuelles dans le domaine de l'éducation et de notre société. Un débat de principe existe également autour de la question de la souveraineté des Etats nations en ce qui concerne leurs traditions éducatives. Or, notre propos ici est simplement d'examiner la question systémique qui est soulevée par l'adoption d'une politique de compétences. Il faut cependant rappeler que l'harmonisation des systèmes facilite la mobilité dans un monde globalisé. Par contre, la standardisation d'une APC ne signifie pas forcément rigidité absolue dans les enseignements : l'objectif justement de l'autonomisation des universités étant d'avoir une plus grande souplesse institutionnelle, afin de mieux répondre à la réalité économique locale ou régionale. L'APC dans ce cas relèverait d'un contenu spécifique. En tout état de cause, malgré une résistance populaire depuis longue date, la fin du processus d'autonomisation des

²⁴ Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur.

universités françaises est prévue pour début 2013. Entre-temps, la machine européenne continue à progresser : l'année prochaine le cycle Programme d'Éducation et de Formation tout au Long de la Vie, (qui avait déjà remplacé Socrates en 2007), prend fin, ouvrant la voie à un nouveau cycle ; et après la Stratégie de Lisbonne, on est déjà dans la phase de la Stratégie « Europe 2020 ». Avec l'APC, qui est à la jonction de ces deux cycles, une nouvelle ère semble s'annoncer en matière d'éducation : une qui combine enseignement et formation et qui adresse la question d'une progression maîtrisée vers les compétences visées. En général – et tel fut le cas des méthodes communicatives et de l'approche actionnelle – les méthodes viennent des États Unis avec en moyenne une décennie de retard. On peut supposer qu'il en va de même avec l'APC et ses innovations.

Références bibliographiques

- Breen, Michael P. (1984), « Process Syllabuses for the language classroom », in C.J. Brumfit, éd., *General English Syllabus Design*. ELT documents, 118, Oxford: Pergamon Press, pp. 47-60.
- Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Goudreau, Johanne, Boyer, Louise, Larue, Caroline & Legault, Alain (2009), « A Second Generation of the Competency-Based Approach to Nursing Education », *International Journal of Nursing Education Scholarship*, Vol. 6, Issue 1, article 15, pp. 4-10.
- Hymes, Dell H. (1971), *On communicative competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- McLelland, David C. (1971), *Education for competence*, in H. Heckhausen & W. Edelstein, éd., *Proceedings of the 1971 FOLEB Conference*. Berlin, Germany: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft.
- McLelland, David C. (1973), *Testing for Competence rather than for Intelligence*, American Psychologist, Harvard University
- Piaget, Jean (1950), *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Salomon, Otto A. (1900), *The theory of educational sloyd*. Boston, New York & Chicago: Silver, Burdett & Company.
- Spady, William (2004), *Outcome Based Education: Critical issues and answers*, American Association of School Administrators, Arlington, VA.
- Tagliante, Christine (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Vygotski, Lev (1933/1997), *Pensée et langage*, trad. Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève, suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, Paris : La Dispute.

Références sitographiques

- Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications*, http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/approche_par_compétences_dans_lenseignement_supérieur&s=3&rs=17&uid=34&lg=fr
- Azam, Génèviève (2009), *Du processus de Bologne à la LRU : une catastrophe annoncée*, Attac France, <http://www.france.attac.org/archives/spip.php?article9755>

- Bouvier, Alain, (2012), *Enseignant, Formateur : un même métier ?*
http://www.pedagopsy.eu/formateur_alain_bouvier.htm
- Dictionnaire (Le)*, <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=holistique>
- Hirtt, Nico (2000), « A l'ombre de la Table Ronde des industriels -La politique éducative de la Commission européenne », (extrait des *Cahiers d'Europe*, n°3, hiver 2000)
<http://users.skynet.be/aped/Analyses/Articles/Educeurope.html>
- Hirtt, Nico (2005), *L'enseignement sous la coupe des marchés*.
<http://users.swing.be/aped/documents/d0068coupe.html>
- Inspection Académique de Meurthe-et-Moselle*, http://www.ac-nancy-metz.fr/ia54/cgi-bin/iabin/documents/jacazep2008/ate_5_UUTNUKOMKO.pdf
- Kananoja, T. (sans date). *Letters of Uno Cygnaeus and Otto Salomon*. Consulté en août 2012:
<http://www.jyu.fi/tdk/museo/kasityo/UNOandOTTOenglish.doc>
- Ming Har Wong, Ruth (2008), *Competency-based English Teaching and Learning: Investigating Pre-service teachers of Chinese's Learning Experience*, *Porta Linguarum* 9, pp. 179-198
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero9/13%20Ruth%20Ming.pdf
- National Occupational Skills Standard (NOSS) (schema consulté 07/2012)
http://www.trainingmalaysia.com/v4/images/kiosk/tgm8chap6_1.jpg
- Open University (The), *Star Technique*. (schema consulté 07/2012h)
http://www.rightattitudes.com/blogincludes/images/20080715_star_technique_answering_behavioral_interview_questions.png
- Sens Agent*, 2007, <http://dictionnaire.sensagent.com/évaluation+sommative/fr-fr/>
- Soares, Louis, 2012, *A 'Disruptive' Look at Competency-Based Education*, Center for American Progress.
http://www.americanprogress.org/issues/2012/06/comp_based_education.html
- Sullivan, R.S., (1995), *Competency-Based Approach to Training (JHPIEGO)*, U.S. Agency for International Development, Paper 1.
<http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/cbt/sp601web.pdf>

Union Européenne / Conseil de l'Europe:

- Conseil de l'Europe (2000), *Apprentissage des Langues et citoyenneté européenne* .
http://ww2.ac-poitiers.fr/anglais_lp/IMG/pdf/cecr-fr-hyper.pdf
- *Europa*, Summaries of EU legislation,
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
- European Round Table (ERT) : *L'ERT et l'enseignement*.
<http://users.swing.be/aped/Dossiers/D0038ERT.html>
- Eurydice (1984-1994) *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne*.
- Table Ronde des Industriels Européens, 1989, op. cit., p. 7 ; 1995, op. cit., pp.11-12
- Tuning – Educational Structures in Europe
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/graficos/quality_graficos_page.jpg
- Reiffers Jean-Louis, (1996) *Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, rapport du groupe de réflexion sur l'Education et la Formation.

ANNE PALLANDRE

Université du Maine – France

La compétence communicative interculturelle dans les enseignements de langue étrangère en France et en Allemagne

Nous aborderons la compétence communicative interculturelle, telle qu'elle est définie dans les travaux du Conseil de l'Europe, comme la tentative de donner une nouvelle orientation aux enseignements-apprentissages de langue étrangère et plus particulièrement à ceux de civilisation. L'approche contrastive entre les mises en œuvre de cette compétence dans les contextes français et allemand permettra de souligner l'influence des contextes éducatifs et culturels particuliers. Il semble que le CECRL, laissant en suspens la question de la typologie et de l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles, renforce une prise en compte inégale de ces compétences et en limite la progression.

1. Introduction

La compétence communicative interculturelle (désormais CCI) est une construction didactique assez récente qui a été présentée dans des travaux du Conseil de l'Europe, en particulier dans un ouvrage collectif publié en 2007 : *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Elle se présente d'emblée comme une construction terminologique intéressante, puisqu'elle semble fusionner des approches didactiques différentes : approche communicative, approche interculturelle, approche par compétences, qui se trouvent au cœur des débats didactiques actuels. L'objectif de cette combinaison d'approches pourrait être d'apporter de nouvelles réponses à des questions liées à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères aujourd'hui. Son apparition s'inscrit dans un contexte qui invite à revisiter l'interculturalité, cette notion que l'on a pu dire « affadie » (Blanchet & Coste 2010 : 7) : d'abord parce que nous vivons dans des sociétés multiculturelles, où les échanges internationaux ne cessent de s'intensifier, et aussi parce que l'évolution européenne peut donner un nouvel éclairage à certaines relations interculturelles si l'on s'inscrit dans la recherche d'une citoyenneté européenne.

L'interculturel en contexte européen oblige à penser autrement le problème de l'Autre. Il ne s'agit plus de le reconnaître comme différent, respectable, et de s'enrichir,

sans arrière-pensée, de ses différences, mais d'approfondir, en les conscientisant, les analogies (déjà patentes) avec Lui. En vue d'élargir le dénominateur commun, de renforcer le sentiment d'appartenance à une même communauté, sans en faire un outil d'exclusion de tous ceux qui, légitimement, ne se reconnaissent pas dans notre culture, et sans aliéner non plus nos racines locales. (Galissou 1997 : 144)

Ce contexte européen et mondial engage à réinterroger les objectifs des enseignements de culture ou civilisation en classe de langue étrangère. Les questions qui en découlent sont les suivantes : quelle place donner aujourd'hui aux faits de culture en classe de langue, quelle intégration, quelle articulation avec la composante linguistique faut-il viser? La culture ou civilisation comme savoir est à l'intersection de nombreuses disciplines (anthropologie, sociologie, histoire, géographie, littérature) dont les enseignants ne sont pas spécialistes : comment assurer l'unité et la cohérence de l'enseignement-apprentissage ? Le but du développement d'une CCI sera de fédérer différents objectifs que l'on peut formuler en termes de savoir-être, savoir-apprendre, savoir-faire, savoirs (Lazar 2007 : 27-28). Ces objectifs sont ceux d'une éducation plurilingue. « L'approche par compétences, selon J.-C. Beacco, est, comme le Cadre, un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue » (Beacco 2007 : 12). Le CECRL constitue une base commune en France et en Allemagne, mais la référence faite au Cadre ne signale pas que ses descripteurs soient forcément la véritable structure des programmes élaborés – au niveau national en France, régional en Allemagne puisque chacun des seize *Bundesländer* est compétent pour l'élaboration des programmes d'enseignement.

Au moment de sa publication, le CECRL a volontairement laissé de côté la typologie des compétences culturelles et interculturelles ainsi que la question de leur évaluation. Il est également significatif qu'il situe ces compétences au niveau des compétences générales et non à celui des compétences communicatives langagières. G. Zarate considère que « le débat sur la citoyenneté européenne, la compétence culturelle et interculturelle sont placés comme objets politiques au dessus du débat linguistique technique et sans lien théorique » (Zarate 2010 : 7). Aussi est-il nécessaire d'aller au-delà des contenus du Cadre, de développer la réflexion à partir de lui sans s'y limiter. La CCI, implicitement, engage à une autre démarche en ne distinguant pas les compétences culturelles et interculturelles (générales) et les compétences communicatives langagières : elle intègre les deux. Elle suggère ainsi que l'approche interculturelle crée plutôt une vision plus globale de la communication en ne se limitant pas aux aspects strictement linguistiques.

Comprise ainsi, la notion de CCI semble correspondre davantage à l'approche allemande de l'interculturel, une approche qui tend à intégrer l'interculturel à l'approche communicative. Côté français, la mise en œuvre de l'approche interculturelle conduirait plutôt à privilégier une compétence communicative et une compétence interculturelle, en mettant l'accent sur

la distinction à faire entre les deux, quitte à privilégier largement la première au détriment de la seconde. A partir de cette hypothèse, je proposerai quelques pistes de réflexion en me référant à l'enseignement du français en Allemagne et à celui de l'allemand en France, sans toutefois y inclure la question de l'évaluation.

2. Quelques problèmes de définition

2.1. Culture, *Kultur*

Lorsqu'on demande aux enseignants ce qu'ils entendent par « culture », ils évoquent généralement la littérature, l'art, l'histoire, la géographie, c'est-à-dire ce que l'on regroupe en France sous le terme de « civilisation ». Cela correspond à ce que l'on peut appeler la Culture avec un grand C par opposition à la culture avec un petit c qui, elle, comprendrait des éléments moins traditionnels, moins visibles (Lazar 2007 : 7). C. Kramersch considère que la culture est une vision du monde, un système commun de valeurs qui soutient la perception, que l'on doit découvrir à travers la langue et les interactions langagières des locuteurs : la culture ne se réduit pas à des faits à apprendre ou des comportements à acquérir (Kramersch 1993). Si l'on adopte cette définition, il apparaît que les éléments culturels pertinents pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dépassent largement le cadre des faits de civilisation traditionnels. Dans un ouvrage qui porte sur la communication interculturelle, Levine et Adelman proposent une comparaison entre la culture et l'iceberg : seule la pointe (à travers des phénomènes comme la langue, l'alimentation) est apparente, tandis que la plus grande partie demeure cachée, plus difficile d'accès (croyances, perceptions, attitudes). Les apprenants d'une langue étrangère sont amenés à une prise de conscience culturelle : en découvrant les différences culturelles qui ne se limitent pas aux faits de civilisation, ils sont amenés à réexaminer leurs propres normes et attitudes.

L'opposition *Kultur* vs *Landeskunde* en Allemagne diffère du couple français culture vs civilisation. Cela tient au caractère élitiste du concept *Kultur* (qui serait plutôt la Culture avec un grand C que la culture avec un petit c). L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues en Allemagne illustre ce fait (Christ 2000 : 11-24). Se sont succédées en effet, au XIXe siècle la *Kulturkunde* (connaissances de la culture) centrée sur les hauts faits de civilisation (grands hommes et événements, littérature), puis au tournant du siècle la *Realienkunde* qui s'est tournée vers les aspects plus matériels, les « réalités » des sociétés (économie, politique). Après la première guerre mondiale, on parle de *Volkskunde* (connaissances du peuple) pour mettre l'accent sur le caractère national et son lien avec la langue. Le terme qui s'est imposé après 1945 est celui de *Landeskunde* (connaissances du pays). La terminologie

reflète ainsi l'évolution méthodologique des enseignements de civilisation en mettant en évidence l'évolution de la perspective et des contenus.

En France, la conception de la culture a été fortement marquée par les travaux de P. Bourdieu. Celui-ci voit dans la culture le système de classification des phénomènes sociaux. M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher font référence explicitement aux travaux de P. Bourdieu et reprennent cette définition pour asseoir la légitimité d'une « pédagogie authentiquement interculturelle » : ils affirment

si une culture c'est une manière de classer toutes choses, toute culture se trouve définie par les classements qu'elle installe et fait respecter. Les élèves auront donc à apprendre plusieurs manières de classer : celle de leur culture et celle de la culture des autres. Les comparaisons et les différences contribuent ainsi à la décentration des apprenants et celle-ci est, comme on l'a vu, l'un des objectifs fondamentaux de toute éducation (Abdallah-Pretceille & Porcher 1996 : 37).

L. Porcher voit dans la compétence culturelle un élément indispensable de la compétence de communication, et elle « implique essentiellement, sur le plan conceptuel, maîtrise des *habitus*, au sens que Pierre Bourdieu a donné à ce terme, et que l'on pourrait décrire, à sa suite, comme « grammaire générative de nos comportements culturels » (Porcher 1986 : 35). La compétence culturelle est un savoir-agir et savoir-communiquer dans un champ social.

En développant l'idée que la langue est imprégnée par un champ social, on s'intéresse à l'implicite et au non-dit, à la façon qu'a le culturel d'imprégner le linguistique. L. Porcher distingue trois aspects des « compétences linguistico-culturelles » : la composante sociologique du linguistique, l'usage social de la langue et les implicites. Les implicites étant hérités, ils sont une part difficile de l'apprentissage d'une langue étrangère, et c'est leur maîtrise qui « installe chez l'élève la véritable capacité à communiquer » (Porcher 1995 : 63).

En Allemagne, comme le montre D. Abendroth-Timmer, on donne une orientation plus psychologique que sociologique à la notion de culture, en la considérant avant tout comme le système de valeurs qui permet à l'individu de s'orienter. Pour K. Hansen, ce qui compte, c'est la connaissance des différences entre les membres d'une culture, et non une manière semblable de percevoir et d'agir (Hansen 1995 : 168). L'identité individuelle ainsi que la relation interindividuelle sont marquées par la langue (Abendroth-Timmer 2000 : 27). L'objectif prioritaire, alors, est celui de l'épanouissement et de l'empathie, qui passent par une prise de conscience de l'influence de la culture sur soi et les autres. L'individu doit prendre conscience des différences culturelles en priorité, alors que côté français, on a tendance à privilégier le semblable et à le mettre en avant par rapport aux différences (Galisson 1997).

2.2. Communication interculturelle et compétence interculturelle

Quand il a défini la compétence en communication, en 1972, Dell Hymes a souligné que la signification socioculturelle de l'énoncé n'était pas suffisamment prise en compte. Quelques années plus tard, le premier modèle de la compétence communicative proposé par M. Canale et M. Swain présente une composante sociolinguistique : il s'agit de bien connaître les règles socioculturelles qui régissent l'emploi de la langue (Canale & Swain 1980). Le modèle de S. Moirand est plus explicite, comprenant une composante socioculturelle qui ne se limite pas aux règles sociales mais inclut les institutions, l'histoire culturelle et la relation entre les objets sociaux (Moirand 1982). C'est le seul modèle qui ne fait pas de la dimension socioculturelle une partie intégrante du sociolinguistique. La notion de compétence communicative a été largement reprise dans un sens plus restrictif, comme une compétence essentiellement linguistique. Le CECRL s'inscrit dans cette série de modèles restrictifs, avec une dimension culturelle réduite au sein de la compétence communicative langagière. Selon D. Lussier, « on élimine la dimension culturelle de la compétence de communication. On retourne aux modèles théoriques du début des années 1970 » (Lussier 1997 : 239).

On peut dire, et c'est l'idée qui sous-tend l'emploi même du terme un peu long « compétence communicative interculturelle », que la compétence interculturelle prolonge et complète la compétence communicative, en dépassant les aspects strictement linguistiques auxquels on l'a réduite. La compétence interculturelle est alors définie comme la capacité à être acteur de sa propre culture en interaction avec d'autres. M. Byram a développé un modèle de la CCI où il montre qu'elle exige des attitudes, aptitudes et connaissances en plus des compétences linguistiques, sociolinguistiques et discursives (Byram 1997). Il s'agit d'abord d'une ouverture, curiosité, disposition à suspendre son jugement. La CCI implique aussi des connaissances portant sur les groupes sociaux au sein de sa propre culture et de la culture cible ainsi que sur les processus de l'interaction individuelle et sociale. Enfin, elle fait appel à la capacité d'établir des contacts avec des personnes issues de différents contextes sociaux, à une capacité d'empathie qui permet d'appréhender l'état d'esprit de l'autre. M. Byram montre que l'apprentissage cognitif est amélioré par l'affectif, pour lequel il faut une démarche active. On peut définir la CCI comme la « capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (Bennett & Bennett 2004). C'est alors une compétence à part entière et non un simple élément complémentaire (voire ornemental) qui vient s'insérer dans le cadre « sociolinguistique » de la compétence communicative.

3. Comment développer la CCI ?

3.1. Quelques aspects essentiels pour la mise en œuvre

Voilà maintenant une trentaine d'années qu'on préconise la mise en œuvre d'une approche interculturelle dans les cours de langue étrangère. Elle correspond à deux objectifs, celui d'une éducation citoyenne et celui d'une préparation au contact avec l'Autre. Mais en dépit de ces recommandations, les cours de langue étrangère restent très largement axés sur le développement d'une compétence grammaticale et lexicale. G. Neuner met en évidence les aspects principaux de l'approche interculturelle en classe de langue (Neuner 1997 : 98). Il s'agit d'abord de ne pas écarter la culture des apprenants de l'enseignement des langues, mais au contraire de s'en servir comme point de référence pour sélectionner les thèmes et concevoir les activités. Il s'agit aussi de favoriser un apprentissage cognitif par rapport à la simple imitation de modèles : de recourir explicitement à la comparaison, à la déduction, à l'interprétation et à la discussion. Cette approche favorise l'objectif éducatif de l'enseignement des langues, sa dimension émancipatrice dans un apprentissage de la citoyenneté. La compétence interculturelle dans la langue étrangère s'inscrit dans une compétence culturelle générale. Elle permet de mettre l'accent sur des savoir-faire transposables comme la gestion de situations critiques. Elle donne également une orientation nouvelle pour la sélection des thèmes : l'exhaustivité et la représentativité, critères traditionnels des enseignements de civilisation, ne sont pas seuls en jeu, il faut tenir compte de l'accessibilité, de l'intelligibilité, de l'attrait pour l'apprenant. Même au niveau débutant, l'approche interculturelle n'occulte pas les différences culturelles : c'est la marque de l'approche « allemande » de l'interculturel que nous évoquons plus haut. Enfin, l'approche ouvre une discussion sur la façon dont l'apprenant voit les choses et recourt à des moyens pour gérer les situations d'interaction.

3.2. Des accents différents en France et en Allemagne

En 1989, l'inspecteur général D. Girard, se faisait l'écho d'une question récurrente : « communication ou culture, faut-il choisir ? » pour conclure que les deux aspects ont leur place dans l'enseignement des langues mais à des titres différents : « le développement d'une compétence à communiquer relève des procédures pédagogiques » tandis que « la culture étrangère, sous ses différents aspects, relève des contenus » (Girard 1989 : 32). Le paradoxe assumé est que ces contenus ne sauraient être prescrits dans les programmes au nom de la liberté pédagogique. Comment garantir alors leur mise en œuvre effective dans l'enseignement-apprentissage ? En France, la conception de la langue et de la culture conduit à un enseignement de la civilisation essentiellement basé sur les faits, les contenus : on cherche avant tout

à comprendre le savoir partagé par les membres de la société cible. L'objectif premier est de réfléchir sur le fonctionnement de la langue, aux implicites, pour la maîtriser. Il s'agit d'apprendre à interpréter et d'acquérir du savoir.

En Allemagne, on s'intéresse moins aux connotations et aux différents aspects du lien entre langue et culture. On accorde plutôt la priorité à la prise de conscience de l'influence qu'a la culture sur la perception de l'autre. Il s'agit de travailler sur le malentendu, d'acquérir des stratégies communicatives, de pratiquer la comparaison interculturelle. Bref, on s'intéresse autant au comportement des partenaires qui communiquent qu'à la langue elle-même. Finalement, c'est la démarche interculturelle à proprement parler qui prend le pas côté allemand, tandis qu'en France on accorde la priorité à des contenus culturels conçus comme le cœur d'un apprentissage surtout cognitif.

Le processus de compréhension interculturelle lui-même est abordé sous des angles différents, comme le montre D. Abendroth-Timmer (2000 : 28). Pour M. Perrefort, il faut savoir percevoir et interpréter les symboles culturels, connaître les mécanismes de classification de la culture cible (Perrefort 1991 : 73-82). Cette pensée s'inscrit dans une continuité avec l'approche de M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher, quand ils reprennent à P. Bourdieu l'idée que comprendre, c'est constater les différences. Cette appréhension doit conduire à la fois à renforcer l'identité et à créer une base commune avec l'Autre.

Côté allemand, on aborde le problème de la compréhension interculturelle à partir d'une question philosophique qui a donné lieu à un vif débat : est-il possible de comprendre l'Autre ? De quelle nature serait cette compréhension : rationnelle ou affective ? Pour prendre conscience des stéréotypes, il semble qu'il soit nécessaire de susciter des processus affectifs en plus de l'apprentissage cognitif. Les textes littéraires sont privilégiés pour toucher l'apprenant avant d'amener la réflexion. S. Schäfer (2000) présente les recherches germanophones en herméneutique interculturelle et souligne qu'il s'agit d'un terme ignoré par les recherches didactiques françaises, ce qui est déjà révélateur des différences de problématique. Le débat didactique allemand se nourrit des travaux du philosophe H.-G. Gadamer et développe une herméneutique interculturelle en didactique des langues à partir des années 1980 : elle se penche sur la manière dont le texte conduit les activités du lecteur et retient l'idée de Gadamer selon qui le texte ne se réalise que par le jeu réciproque entre texte et interprète. Le reproche adressé à l'herméneutique interculturelle, c'est qu'elle tendrait à faire de la compréhension une autre forme de l'ethnocentrisme en recherchant une domination de l'Autre. Ainsi, on abolirait l'étrangéité, *Fremdheit*, pour la faire disparaître dans le propre. H. Hunfeld, pour répondre à cette objection, se déclare favorable à une herméneutique « sceptique » qui n'abolit pas la différence entre l'étranger et le propre (Hunfeld 1991 : 50).

Les mises en œuvre de l'approche interculturelle en France et en Allemagne se distinguent aussi par la perception de la culture cible et l'intégration de la culture propre de l'apprenant (Abendroth-Timmer 2000 :

29-31). Côté français, l'approche est nettement dirigée vers la culture cible, dont on cherche à faire saisir toute la complexité. La culture de l'apprenant est surtout convoquée en second lieu pour réduire l'ethnocentrisme et on analyse les stéréotypes plutôt dans leur fonction sociale. En Allemagne, la culture de l'apprenant sert de point de départ, l'interprétation subjective vient d'abord. Il est plus important de comprendre sa propre façon d'interpréter la culture cible que de l'aborder dans son ensemble. Les stéréotypes sont donc analysés comme des moyens d'organiser la perception du réel, dans un système d'orientation individuel. Les comparaisons interculturelles sont nombreuses et constituent un aspect essentiel de l'approche interculturelle, tandis qu'en France on est prudent : on s'interroge davantage sur la possibilité de comparer.

Selon D. Abendroth-Timmer, « les manuels français sont plus culturalistes que les manuels allemands » (Abendroth-Timmer 2000 : 32). Ils intègrent peu d'exercices interculturels mais fournissent beaucoup d'informations sur les pays cibles. On constate que les manuels allemands récents réservent une place de choix aux exercices de médiation interculturelle dont on ne trouve pas l'équivalent dans les manuels français. Cette divergence s'explique par une lecture différente du CECRL et des priorités différentes assignées par les programmes aux objectifs de l'enseignement-apprentissage. Lors d'une journée de la DESCO de 2003 consacrée aux contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes. J. Phillips, inspecteur général d'allemand, affirmait : « Nous sommes extrêmement prudents, voire muets dans la lettre de cadrage (...) sur la définition d'une compétence culturelle. (...) Il existe un risque d'inverser les logiques et les priorités. La priorité reste l'acquisition de la compétence linguistique. » (Direction de l'enseignement scolaire 2003 : 132). S'il faut choisir entre les compétences à développer, c'est le linguistique qui prime. La compétence culturelle apparaît déconnectée des objectifs essentiels de l'enseignement des langues.

4. Les cultures éducatives

Pour comprendre ces différences de mise en œuvre de l'approche interculturelle, il est nécessaire de se tourner vers les cultures éducatives qui dépassent le seul enseignement des langues vivantes. En effet, les choix qui sont faits dans ce domaine s'inscrivent dans une certaine continuité avec les pratiques éducatives d'autres disciplines et en particulier l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle. Selon J.-C. Beacco, la « culture éducative » renvoie à plusieurs réalités culturelles : les cultures éducatives proprement dites sont relatives au cadre institutionnel, à la philosophie de l'éducation et aux pratiques de transmission ; les cultures du langage sont constituées par les savoirs sur les langues et les discours, les textes et littérature ; les cultures didactiques concernent les activités de classes, les processus d'appropriation,

les attentes des apprenants (Beacco 2007 : 284-285). Ces trois niveaux sont susceptibles d'intervenir dans la mise en œuvre de l'approche interculturelle en cours de langue en France et en Allemagne. La comparaison de l'école en France et en Allemagne met en évidence des différences qui relèvent de ces différents niveaux (Groux, Helmchen & Flitner 2006). Ainsi, pour N. Wallenhorst, les différences institutionnelles s'expliquent par l'histoire des systèmes éducatifs et de leurs relations avec les Eglises ; il voit par ailleurs dans la prédominance de la parole de l'enseignant une caractéristique du système français par rapport à la culture didactique allemande qui privilégie l'apprentissage de la pensée (Wallenhorst 2006 : pp 449-466).

P. von Münchow a mis en évidence une « différence culturelle profonde, à la fois didactique et anthropologique » dans une analyse des manuels de français et d'allemand langues maternelles dans le primaire, en amont des apprentissages de langue étrangère (Von Münchow 2005 : 137). Elle souligne d'abord que les manuels allemands privilégient l'entrée thématique alors que les manuels français mettent d'emblée l'accent sur les genres discursifs. Les traditions de lecture diffèrent également : alors qu'elles s'organisent en France à partir d'activités sur les textes, les manuels allemands mettent en avant l'appel à l'imagination, à la réaction personnelle, la discussion. En France, l'objectif est de faire entrer l'enfant dans l'univers du livre, tandis que côté allemand, le livre est plutôt un « pré-texte » qui nécessite d'être adapté à l'univers enfantin. On retrouve la priorité donnée au développement intérieur personnel, que l'on considère comme caractéristique de la *Bildung*.

Cette mise en perspective montre les limites de la comparaison faite entre les approches interculturelles française et allemande dans l'enseignement des langues étrangères. Elle montre bien que les choix dans ce domaine se font en fonction d'un contexte éducatif global et peuvent difficilement répondre à un modèle unique. Cela pourrait expliquer en partie le vide laissé par la publication du CECRL en ce qui concerne la définition des compétences culturelles et interculturelles. Pour J.-C. Beacco,

il devient ainsi de plus en plus clair que ces dimensions culturelles et éducatives des pays où s'enseignent le français et d'autres langues méritent d'être analysées et caractérisées. Leur caractérisation conduit et conduira probablement encore à l'élaboration de solutions différenciées et spécifiques (...). Bien davantage qu'à homogénéiser examens, curriculums et objectifs, le *Cadre*, tout européen qu'il est, a vocation à dire cette diversité. » (Beacco 2007 : 286)

A l'heure où la mobilité des personnes et la mondialisation des communications s'accroissent, il est souhaitable d'amener les apprenants vers le rôle de « médiateurs culturels » en mesure de gérer des situations conflictuelles entre interlocuteurs de différentes cultures. Il faudrait pour favoriser cela qu'une véritable compétence culturelle et interculturelle soit intégrée dans les programmes et les manuels scolaires. Mais cette intégration ne suivra certainement pas une voie unique, ni au niveau européen ni a fortiori au

niveau mondial. Le terme de CCI peut renouveler la réflexion didactique mais n'est sans doute pas un modèle transposable directement dans les différents contextes des cultures éducatives existantes.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, Martine & Porcher, Louis (1996), *Education et communication interculturelles*, Paris : PUF.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (2000), « Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères », in G. Holtzer, G. & M. Wendt, eds, *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Berlin : Peter Lang, pp. 25-38.
- Beacco, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Bennett, Dan Landis & Bennett, Milton (eds) (2004), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Blanchet, Philippe & Coste, Daniel (dir.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*, Paris: L'Harmattan.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics*, vol. 1, n° 1, pp. 1-47.
- Christ, Herbert (2000), « De la 'Realienkunde' à l'apprentissage interculturel. Le développement du discours sur la conception de 'l'autre' en didactique des langues vivantes en Allemagne », in G. Holtzer, G. & M. Wendt, eds, *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Berlin : Peter Lang, pp. 11-24.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Direction de l'enseignement scolaire. Programme national de pilotage (2003), *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, Actes de la DESCO, Versailles : CRDP.
- Gadamer, Hans-Georg (1975), *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: Mohr.
- Galisson, Robert (1997), « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen », *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, vol. 106, 4/6, pp. 141-160.
- Girard, Denis (1989), « Communication ou culture, faut-il choisir? », *Les langues modernes*, 83/5, pp. 25-35.
- Groux, Dominique, Helmchen, Jürgen & Flitner, Elisabeth (dir.) (2006), *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*, Paris : L'Harmattan.
- Hansen, Klaus (1995), *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*, Tübingen: Francke.
- Hunfeld, Hans (1991), « Zur Normalität des Fremden », *Der fremdsprachliche Unterricht. Grundlagen, Unterrichtsvorschläge, Materialien*, 3/1991, pp. 50-52.
- Hymes, Dell (1972), « Models of the interaction of language and social life », in J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York: Holt, Rhinehart & Winston, pp.35-71.
- Kramsch, Claire (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford : University Press.
- Lazar, Ildikó, Huber-Kriegler, Martina, Lussier, Denise, Matei, Gabriela & Peck, Christiane (2007), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

- Levine, Deena & Adelman, Mara (1993), *Beyond Language / Cross-Cultural Communication* (2nd ed.), Englewood Cliffs: Regents/Prentice Hall.
- Lussier, Denise (1997), « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues », *Etudes de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, vol. 106, 4/6, pp. 231-246.
- Moirand, Sophie (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Neuner, Gerhard (1997), « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes », in M. Byram, G. Zarate & G. Neuner, eds, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, pp. 45-124.
- Porcher, Louis (dir.) (1986), *La civilisation*, Paris : Clé international.
- Porcher, Louis (1995), *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Perrefort, Marion (1991), « Le thème du boire et du manger dans la communication interculturelle : l'exemple franco-allemand », *Les Langues modernes*, 85.2, pp. 73-82.
- Schäfer, Susanne (2000), « Herméneutique interculturelle : présentation d'une notion récente », in G. Holtzer & M. Wendt, eds, *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Berlin : Peter Lang, pp. 39-50.
- Von Münchow, Patricia (2005), « L'enfant, l'adulte, l'apprentissage et la langue dans des manuels de français et d'allemand langues maternelles », in J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique, eds, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp. 137-158.
- Wallenhorst, Nathanaël (2006), « L'école en France et en Allemagne. Comparaison d'expériences scolaires », in D. Groux, J. Helmchen & E. Flitner, dir., *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*, Paris : L'Harmattan, pp. 449-466.
- Zarate, Geneviève (2010), « L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles à travers le débat des institutions européennes », in G. Alao, H. Medhat-Lecocq, S. Yun-Roger & T. Szende, dir., *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*, Paris : éditions des archives contemporaines, pp. 7-17.

II. *Évaluer les compétences*

Évaluer la compétence à communiquer langagièrement

Bien que les travaux du Conseil de l'Europe offrent une meilleure connaissance de la compétence en interaction orale, il semble que les objectifs fixés (communiquer en contexte en tant qu'acteur social) ne soient pas appréciés à leur juste valeur. Cet article vise à décrire une expérience en deux étapes menée auprès d'apprenants de FLE afin d'envisager une évaluation paralinguistique de la production orale. Une analyse détaillée de l'activité d'improvisation contextualisée permet de faire ressortir des critères d'évaluation généralement peu pris en compte tels que les composants non-verbaux, les savoir-être (spontanéité et créativité) et les capacités de chaque apprenant à s'engager dans l'interaction ; ceci afin de mener à une réflexion autour d'une pratique évaluative alternative.

1. Introduction

Depuis une dizaine d'années, les utilisateurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), soit les concepteurs de méthodes, puis les enseignants, et enfin les apprenants, se retrouvent à manipuler des échelles de descripteurs permettant de cibler les compétences linguistiques, lexicales, grammaticales, phonologiques et discursives. Si ces échelles ont permis d'établir les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage et d'identifier des niveaux de langue, elles n'ont pas forcément aidé à faire évoluer la représentation collective de la compétence de production orale, qui est d'apprendre à parler. Or, dans la majorité des situations de production orale, savoir former des phrases de manière abstraite ne suffit pas. Il convient de les adapter au contexte, de les dire d'une façon fluide et spontanée, de prendre des décisions rapidement et de résoudre des problèmes en construisant du sens avec ses interlocuteurs. Les interactants se tiennent généralement debout, gesticulent et se regardent. Leur production non verbale est au cœur de l'interaction et participe à son bon déroulement.

Pourtant, dans les activités proposées dans les manuels de français langue étrangère (FLE), il est commun de retrouver des échanges courts, des salutations, ce qui touche à la vie quotidienne de la classe et non une vraie com-

munication spontanée. De ce fait, l'évaluation tourne souvent autour de la syntaxe et de l'étendue du vocabulaire. De même, dans les examens de production orale, l'apprenant est en face à face avec le professeur. La plupart du temps, il répond aux questions posées mais n'en pose pas. L'interaction ne semble pas naturelle.

Cet article vise à décrire une expérience menée auprès d'un public d'apprenants en classe de FLE. L'objectif étant de faire ressortir de nouveaux critères permettant de rendre compte de l'aspect pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement. Pour cela, nous clarifierons les caractéristiques de la compétence orale. Puis seront présentés le contexte de l'expérience et la méthode retenue pour choisir les critères d'évaluation. Enfin, il s'agira d'explicitier de façon plus détaillée quelques critères et de mettre à jour les difficultés rencontrées pour ce type d'évaluation.

2. Les caractéristiques de la compétence à communiquer langagièrement

2.1. La notion de compétence

En didactique des langues, la notion de compétence peut être à la fois associée aux connaissances existantes de l'apprenant et aussi à ses capacités à user de ces mêmes connaissances, autrement dit à atteindre une réalisation aboutie, la fameuse *performance* évoquée par Chomsky (1971) en linguistique. Parallèlement à ce premier mouvement, le terme a été repris dans le cadre des approches fonctionnalistes de l'enseignement des langues secondes. Hymes (1984), notamment, a soutenu que s'il existe peut-être une compétence linguistique idéale, celle-ci ne peut expliquer le développement de la maîtrise pratique d'une langue ; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions verbales aux caractéristiques du contexte communicatif ; adaptation qui requiert nécessairement un apprentissage social. En forgeant la notion de compétence de communication, Hymes rencontre vite un succès auprès des didacticiens de langues. Canale & Swain (1980) proposent, selon un angle didactique, une distinction entre compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique qui sera reprise dans nombre d'ouvrages concernant l'approche communicative. Un autre modèle, proposé en didactique du FLE par Moirand (1982), distingue quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Dans cette perspective, la dimension stratégique est reconnue, mais uniquement lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication réelle et relève de stratégies individuelles. Dans l'outil pédagogique de référence utilisé par les enseignants, soit le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) la compétence à communiquer langagièrement est située dans l'ensemble englobant des compétences dites « générales individuelles » (CECRL 2001 :

20) : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Cette dernière est analysée en trois composantes majeures : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Notons que derrière le changement de désignation (de la compétence de communication à la compétence à communiquer langagièrement) se profile un déplacement de paradigme : la notion de compétence, concept sociolinguistique dans les *Niveaux-Seuil*, renvoie dans le CECRL moins à un concept linguistique qu'à un concept emprunté au monde du travail où il revêt ce sens :

La manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'orchestration de multiples opérations pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc. (Perrenoud 2000 : texte de conférence)

Cette définition impliquerait que les capacités langagières, en didactique des langues, sont orchestrées dans le cadre de mécanismes de production ou reproduction, inscrits dans une structure d'action langagière. Malgré la différence de terminologie – le *Cadre* n'ayant pas adopté le terme de capacité dans la typologie des compétences et activités – la perspective actionnelle retenue est la même. Il s'agit bien d'inscrire l'apprenant dans une réalité dynamique, une mise en œuvre davantage qu'un état :

La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...]. Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, davantage qu'un état. (Le Bortef 1994 : 16-18)

Cette vision de « compétence » n'est pas sans questionnement pour un enseignant d'expression orale : quelles ressources l'apprenant va-t-il orchestrer dans une dynamique d'interaction orale ? Quels objectifs d'enseignement l'enseignant se fixe-t-il pour mettre en œuvre une telle orchestration ? Quels critères va-t-il prendre en compte pour tenter de répondre à la question de l'évaluation ?

2.2. Les descripteurs et leurs limites

Le CECRL donne des échelles pour la production orale : production orale générale, monologue suivi (décrire l'expérience, argumenter), annonces publiques et s'adresser à un auditoire. Des échelles existent également pour l'interaction orale : interaction orale générale, conversation, discussion informelle (entre amis), discussion et réunion formelles, coopération à visée fonctionnelle, échange d'informations, interroger et être interrogé (entretiens). Les stratégies de l'interaction sont : participer à une conversation, coopérer, faire clarifier. Ainsi, le CECRL met clairement l'accent sur le fait que, « l'utilisateur de la langue étrangère joue alternativement le rôle du locuteur et

de l'auditeur avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECRL 2001 : 60), d'où l'impossibilité d'évaluer la production d'un apprenant en oubliant le contexte interactionnel. Par ailleurs, la communication dite non verbale est prise en compte avec la mise en avant de gestes et d'actions, et surtout du comportement paralinguistique – « langage du corps », « utilisation d'onomatopées » et « utilisation de traits prosodiques » (CECRL 2001 : 73) – mais reste très peu développée. L'actualisation la plus remarquable offerte par le CECRL est illustrée par ce qu'il nomme des « stratégies d'interaction », en l'occurrence, d'une part, des « stratégies de tours de parole pour prendre l'initiative du discours » (CECRL 2001 : 69) et d'autre part, des « stratégies de réception et de production » présentées comme constamment utilisées au cours de l'interaction ainsi que des « stratégies cognitives ou de collaboration ».

Si les descripteurs prennent en compte l'aisance à l'oral, la fluidité, les capacités de l'apprenant à construire un discours, à mobiliser ses connaissances linguistiques, il est à noter le paradoxe existant entre la volonté du CECRL à mettre l'apprenant en action en lui fournissant des stratégies et le contenu des descripteurs qui font de lui, un être statique. Il ressort, dans les manuels de langue ou les examens tels que le DELF et le DALF, des grilles d'évaluation sur l'interaction orale (généralement des entretiens dirigés, des monologues suivis et des débats) qui continuent à présenter l'apprenant comme un interactant de face à face, un être dénué de mouvements, de spontanéité autre que verbale, un candidat à qui l'on attribue principalement une note par rapport à son niveau linguistique.

3. Le cadre de l'expérience et la méthode choisie

3.1. Le cadre « co-actionnel »

C'est le désir de mettre l'apprenant en action en lui faisant prendre conscience de ses ressources langagières en jeu lors d'une interaction orale ou « co-action », dans le sens d' « actions communes à finalité collective » (Puren 2002 : 55), qui a contribué à nous orienter vers la mise en place d'un enseignement de la compétence orale en proposant une didactique du FLE alternative. Cette didactique innovante s'est appuyée sur des techniques largement utilisées dans d'autres domaines, ici, principalement le théâtre – à entendre également dans le sens grec de drama, c'est-à-dire « action » –, sans pour autant leur accorder un rôle exclusif et sans prétendre nécessairement à des représentations sur scène. Pour permettre aux apprenants d'envisager la communication comme elle avait été décrite par l'école Palo Alto, soit « un processus social permanent intégrant de multiples codes de comportement : la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Winkin

1981 : 24), nous avons fixé des objectifs tels que découvrir ou redécouvrir sa voix en langue étrangère, apprendre à utiliser les rythmes et intonations adaptés à chaque situation à travers des exercices de respiration, de sonorité, de lecture expressive, un travail sur le silence et les pauses. Découvrir son corps ou le redécouvrir à travers des déplacements dans l'espace, des précisions dans les gestes, des émotions sur le visage. Délaisser la langue pour faire place au non verbal, au corps poétique. Apprendre ou réapprendre à écouter l'autre, avec ses oreilles et aussi ses yeux, lui répondre de façon immédiate, spontanée et engagée.

3.2. L'activité d'improvisation contextualisée

Dans le cadre de cette approche didactique et après avoir défini nos objectifs, nous avons décidé de filmer trois apprenants de niveau de langue B1 de nationalité japonaise en dehors des heures de classe afin de vérifier ce type d'approche auprès d'un public généralement perçu comme introverti. Nous avons commencé par choisir plusieurs activités à mener en classe dont l'improvisation contextualisée. Les termes « improvisation contextualisée » ont été empruntés à une praticienne, Véronique Busson, qui, en 1993, a publié un article dans la revue *Le français dans le monde*. Voici la définition qu'elle donne à cette activité :

La spécificité de l'improvisation contextualisée par rapport à toutes ces techniques théâtrales est de faire improviser des stratégies, des messages, de faire fonctionner la langue, à l'intérieur de systèmes relationnels plutôt que de travailler des dialogues entre deux prétendues entités. (Busson 1993 : 55)

À la différence du jeu de rôle qui généralement s'appuie sur un canevas et qui se donne comme étude le rôle lui-même, l'improvisation s'intéresse au contexte relationnel et donne ainsi moins d'importance au rôle. Elle part du principe que les stratégies utilisées dans une interaction dépendent non seulement de la personnalité des individus qui constituent la relation mais encore de la relation elle-même. Ainsi, ce qu'il faut être capable d'analyser comporte la nature de la relation, le degré de relation entre les individus, les implications sur le système linguistique et aussi communicatif, dans son ensemble, à savoir la gestuelle, les mimiques, le regard, les postures, etc. Activité de production orale, elle vise avant tout à améliorer la production langagière en contribuant comme le précise Caré dans un article consacré aux bienfaits de l'improvisation, « *au développement de la fluidité et spontanéité* » (Caré 1999 : 11). L'improvisation est toute entière axée sur l'oral. Son rôle est d'accroître l'aptitude de l'apprenant à s'engager rapidement dans une interaction, en stimulant ce qu'il est, c'est-à-dire une présence, et en le faisant puiser dans sa compétence langagière pour avoir recours à d'autres ressources : le tonal, le gestuel, le kinésique, l'espace, etc.

Le déroulement de cette activité comprend trois phases distinctes que sont l'échauffement, le jeu et la réflexion. L'échauffement consiste, à travers des activités portant sur la respiration, la voix, le corps, les gestes, l'espace, les émotions et le silence, à mettre un individu en marche, en commençant par l'extérieur, c'est-à-dire le physique, pour aller vers l'intérieur, à savoir le psychique. Puis, vient la première phase du jeu : la préparation. Dans un premier temps, les apprenants tirent chacun une identité fictive, en prennent connaissance et gardent leur identité secrète. Par deux, ils vont choisir ensemble un contexte relationnel et le préparer au moyen d'un questionnaire-type qui leur est distribué. Cette première phase peut durer dix minutes. Elle permet de préparer les apprenants à leur nouvelle identité afin de les amener petit à petit à l'imaginaire, de les encourager à se construire un personnage et de leur ôter la peur du vide. Au cours de la préparation, l'apprenant imagine le contexte interactionnel : il invente la nature de la relation, le degré de la relation, mais aussi et bien au-delà, les expériences partagées entre les interlocuteurs, le vécu de chacun, la représentation réciproque et les sentiments véhiculés à l'intérieur de cette même relation. Deux types de jeu sont ensuite possibles. Dans le premier, chaque équipe a trois minutes pour établir une improvisation sur un même acte de parole. Dans le second, chaque équipe dispose de quelques minutes pour réaliser son improvisation au cours de laquelle l'équipe tire au sort un papier sur lequel figure un lieu, un événement, une action ou un objectif. Ces papiers sont ce que Busson (Busson 1993 : 57) nomme des « contraintes aléatoires », l'objectif étant de « garantir une véritable improvisation ». Ces contraintes placent, en effet, l'apprenant dans un contexte où il n'y a plus de préparation. Ce qui est alors intéressant est d'avoir des données, à première vue, incohérentes. Cela rend la tâche de l'improvisateur plus lourde et délicate à gérer, mais le jeu n'en est que meilleur. Prenons un exemple : l'acte de parole pourrait être « prêter » ses chaussures, le lieu serait « l'église » et le temps « à l'heure de l'apéritif ». Le contexte étant peu habituel, l'improvisation est dès lors, garantie. Vient aussi la phase de réflexion pendant laquelle les apprenants critiquent positivement et négativement, de manière constructive, ce qu'ils ont vu (s'ils sont spectateurs) ou ce qu'ils ont fait (s'ils sont acteurs) mais aussi ce qui leur pose question en tant qu'acteurs ou spectateurs sociaux.

3.3. La méthode retenue

Afin de vérifier que l'activité d'improvisation contextualisée permettait à l'apprenant de multiplier ses ressources communicatives en faisant appel aux composants langagiers dont il est souvent peu conscient (gestuelle, mimiques, déplacements, etc.), il était nécessaire de trouver un modèle de transcription qui prenne en compte la multicanalité de l'acte communicationnel. Celui proposé par Alexis Tabensky (1997) dans son ouvrage *Spontanéité*

et interaction s'est révélé pertinent. Selon elle, le jeu de rôle dans l'enseignement d'une langue étrangère reflète :

Une analyse qui se construit sur deux axes : la simultanéité de l'activité langagière du locuteur et de l'interlocuteur – ce qui implique que celui-ci n'est jamais passif – et le caractère multicanal de cette même activité. Un découpage horizontal en segments doubles rend compte du premier facteur et un mode de représentation mixte, combinant des notions orthographiques, graphiques et symboliques, disposées verticalement en colonnes, s'occupe du second. (Tabensky 1997 : 28)

De ce système d'analyse ressort que le premier critère envisagé dans la transcription n'est ni le non-verbal ni l'inverse, mais un compromis entre ce qui se passe, ce que l'on entend et ce que l'on voit. Ce critère permet de rendre compte de la coordination entre parole et mouvement, de préciser par exemple, lequel des apprenants prend la parole avant l'autre ou de justifier de l'ordonnancement du geste sur la parole. L'axe horizontal est représenté par des segments qui montrent la nature de la participation simultanée des interactants : verbale, paralinguistique ou kinésique-gestuelle. La participation est ensuite détaillée par l'axe vertical à travers trois catégories de notation. Dans le premier groupe, intitulé «*Notations orthographiques*», se trouvent la transcription textuelle de ce qui est dit (colonne TEXTE), en même temps que des commentaires sur les aspects non verbaux des énoncés transmis par le canal acoustique (colonne PROSODIE) et sur les aspects kinésiques transmis par le canal visuel (colonne ACTIONS). Dans ce groupe suit aussi une interprétation subjective faite par l'analyste sur la façon dont il joue (colonne ATTITUDE) en qualifiant à la fois le comportement du rôle créé par l'apprenant (colonne PERSONNAGE) et le degré d'engagement de l'apprenant dans le jeu (colonne ACTEUR). Enfin s'ajoutent des commentaires généraux de description dans la colonne REMARQUES. Dans le groupe de «*Notations graphiques*», apparaissent des dessins réalisés dans le but de figer une expression faciale (colonne MIMIQUE). Dans le dernier groupe de «*Notations symboliques*», viennent se greffer des codes de convention, expliqués en détail avant l'écriture de la vidéo, pour symboliser, de façon plus adéquate que des représentations graphiques complexes, les deux colonnes REGARD et TÊTE.

Dans le modèle est également évoquée la notion de « segment », qui ne peut se comprendre sans être expliquée. Selon l'auteure, « l'unité minimale est le segment déterminé par l'activité langagière, verbale et non verbale, du locuteur et de l'auditeur qui, étant tous deux considérés au même titre comme des interactants, sont traités à égalité. » (Tabensky 1997 : 101) Le segment correspond donc à plusieurs entrées dont chacune représente l'activité d'un co-actant par rapport à l'autre, y compris ce que l'écouteur fait pendant qu'il écoute l'auditeur. Par conséquent, ces entrées peuvent être verbales ou non verbales et comporter des composantes linguistiques, paralinguistiques ou gestuelles. Le modèle proposé va au-delà de la représentation. Selon Tabensky, l'unité de représentation, le segment, ne constitue

qu'un outil d'observation et, dans ce sens, ne peut exister que pour le chercheur-observateur. En s'inspirant des travaux de Goffman (Goffman 1991), elle choisit le « mouvement » comme instrument d'interprétation à valeur fonctionnelle, c'est-à-dire qu'il remplit une charge spécifique à un moment précis de l'interaction et fait « marcher » l'interaction. Ces différents mouvements s'enchaînent en une forme séquentielle qui répond aux contraintes de l'interaction.

Le mouvement est une unité individuelle provenant dès l'intérieur même de l'interaction et exprimant une relation entre ce que l'interactant perçoit comme intention de communication manifeste chez l'autre interactant et ses propres intentions communicatives. [...] Le mouvement est essentiellement sélectif puisque l'interactant choisit de se manifester explicitement en réponse aux comportements de l'autre interactant qu'il estime pertinents du point de vue communicatif. » (Tabensky 1997 : 107)

Tabensky apporte une nouvelle distinction entre, d'un côté, ce qu'elle nomme les mouvements typiquement interactionnels et, d'un autre côté, ceux qui répondent spécifiquement à la coopération des participants au jeu ; les mouvements dramaturgiques. Se dégage alors une structure interactionnelle-dramaturgique qui entremêle des catégories de mouvements et permet de rendre compte de l'implication des interactants dans le jeu. Elle constate que la spontanéité dans le jeu est liée à une sorte d'équilibre entre les mouvements interactionnels et les mouvements dramaturgiques, équilibre qui dépend à son tour du degré d'engagement de l'acteur-participant dans le jeu. Elle ajoute que l'interaction progresse au long de pistes parallèles : la première, dite interactionnelle, construite par les participants et qui sert à canaliser le sujet central de la rencontre en fonction d'un certain nombre de normes sociales et linguistiques ; la seconde intitulée dramaturgique qui reflète le style personnel de chaque interactant et la façon dont il conçoit son rôle ; la dernière de nature métacommunicative qui résulte de la réflexion de l'acteur-interactant sur l'interaction. En classe, cette dernière est très souvent utilisée par l'apprenant : demande d'informations supplémentaires au professeur ou encore clarification d'un objet linguistique.

De cet outil d'analyse¹ est ressorti que l'émergence de la spontanéité et de la créativité dans le jeu est favorisée par la présence de deux facteurs : une base de connaissances préalables et l'apparition d'un élément imprévisible. Le premier facteur se trouve principalement canalisé par la piste interactionnelle qui actualise la compétence et la connaissance pragmatique des règles linguistiques et sociales ; ceci implique que c'est une insuffisance de

¹ Nous avons filmé des apprenants japonais (niveau de langue B1) pendant dix séances étalées sur une année universitaire. Dans le cadre d'une thèse pour le doctorat (Le Cam-Cocton 2007), nous avons ensuite analysé ces films en utilisant la grille d'Alexis Tabensky.

connaissances qui motive le recours aux autres pistes : d'abord à la dramaturgique, comme soutien et élément vraisemblablement compensatoire ; à la piste métacommunicationnelle comme une façon de s'enquérir de ces mêmes connaissances. Les pistes suggèrent que l'interactant est dans un double plan : celui de l'espace réel, le lieu de l'apprentissage et de l'espace éventuel, le lieu de la co-action. Un apprenant qui aurait recours à la piste métalinguistique dans un souci d'incompréhension serait moins impliqué dans la co-action, étant donné que les pistes ne peuvent coexister. Toutefois, un apprenant qui aurait recours à la piste métainteractionnelle pour ramener les autres au sujet central de l'échange serait plus impliqué. Ainsi, l'écart entre implication et compétence joue sur le recours à ces pistes. L'idée majeure à travers ces trois pistes est de démontrer le lien existant entre les trois pistes et l'engagement dans le jeu ainsi que le type de spontanéité qui se développe lorsque l'interactant a recours à une piste plutôt qu'à une autre. Autrement dit, la réussite d'une activité comme l'improvisation contextualisée nécessite une implication de la part de l'apprenant et fait ressortir une spontanéité créatrice qui rend l'acte communicatif plus authentique, ceci grâce au recours aux éléments compensatoires comme le corps. Parole et corps s'entremêlent, l'un aidant l'autre à se délier et réciproquement pour faire face à l'inattendu émanant de la culture de chacun.

4. Une évaluation dite « alternative »

4.1. Les critères retenus

L'expérience menée et la méthode retenue aboutissent à une grille de critères habituellement délaissés lors de l'évaluation de la production orale. Dans l'ouvrage récemment publié intitulé *Évaluation en langues*, le dernier chapitre est consacré aux évaluations dites alternatives ne constituant pas une alternative, pensée comme meilleure en soi, mais comme une volonté de proposer « des pistes autres, souvent masquées, marginalisées, voire délégitimées par les tendances actuellement dominantes. » (Huver 2011 : 208). Notre expérience va dans ce sens. Observer une co-action et réfléchir aux éléments qui la constituent : l'engagement de l'apprenant dans le jeu, sa spontanéité, sa capacité d'écoute et sa coopération. Qu'il pratique la mécanique de la nage à l'extérieur de la piscine ou qu'il apprenne à nager dans l'eau, la qualité de ses mouvements sera rendue meilleure par sa volonté intérieure, sa disposition à exécuter les mouvements, sa libre spontanéité (*sua sponte* = volontaire). Si ce critère « d'engagement » ne fait habituellement pas partie d'un barème, l'évaluateur n'a cependant pas les mêmes dispositions envers un apprenant qui se tient mal. Sa production est vue de manière différente suivant la tâche, l'interlocuteur, l'interaction. Son engagement est à la fois perçu dans le jeu, dans l'apprentissage et dans le rôle.

Aussi décidons-nous de diviser l'évaluation² réservée à l'enseignant³ en trois parties : l'improvisation, l'apprentissage et le spectacle. Dans une première partie axée sur l'improvisation, nous cherchons, à travers la dimension multicanale de la communication, à faire ressortir l'engagement du joueur dans le jeu (prise d'initiative, prise en compte du dire d'autrui), sa spontanéité (réponses immédiates, cohérence face à l'inattendu, capacité à alimenter le scénario) et à sa créativité (construction du rôle, adaptation du rôle dans le jeu). Dans une seconde partie axée sur l'apprentissage, nous nous intéressons à la mobilisation de ses connaissances (soit à la compétence) d'un point de vue linguistique. Il est possible d'imaginer que l'activité d'improvisation, dans une classe de langue, précède ou suit l'acquisition de connaissances linguistiques. On pourrait facilement placer un corpus intitulé « La drague dans le bus », dans le champ thématique des relations amoureuses, avec pour objectif fonctionnel « aborder quelqu'un » et pour objectif interculturel « les relations hommes-femmes en France ». Dans le cadre de l'évaluation, seraient formulés les critères de mobilisation de connaissances linguistiques, lexicales et culturelles, la capacité de l'apprenant à produire beaucoup d'énoncés, à s'autocorriger et à co-produire des énoncés cohérents. La dernière partie de l'évaluation s'intéresserait davantage au spectacle car finalement, quelle autre finalité se donne l'improvisation que celle qui consiste à émerveiller son public ? En appliquant les principes de base, les troupes les plus talentueuses maintiennent l'attention du public pendant plus d'une heure et demie, sans difficultés apparentes, avec un art consommé de la chute. Sans attribuer à l'apprenant ce statut d'acteur professionnel, il est possible de l'entraîner à devenir un communicant capable non seulement de transmettre un message mais aussi de séduire son public. Les critères retenus pour l'improvisation contextualisée fonctionnent pour beaucoup de jeux dramatiques.

4.2. La méthode d'évaluation retenue

Après avoir vérifié que l'activité permettait de dégager des éléments indispensables lors d'une co-action, nous avons expérimenté la grille d'évaluation en classe d'expression théâtrale⁴, option proposée pour les étudiants étrangers en apprentissage du FLE. Avant de recourir à la grille, il semblait nécessaire d'amener l'apprenant à se familiariser avec les critères définis. Nous avons donc explicité chaque critère. Nous nous sommes parfois heur-

² Cf. Annexe 1.

³ Une auto-évaluation a aussi été proposée aux apprenants. Dans cet article, nous présentons seulement l'évaluation destinée à l'enseignant.

⁴ Ce cours est une option à raison de 3 heures par semaine pendant 12 semaines. Il fonctionne par niveau et comprend quinze étudiants maximum. L'évaluation a été menée auprès d'étudiants de nationalités différentes de niveau de langue B1.

tés à des incompréhensions ou des regards interrogateurs mais nous avons compris que si les objectifs sont clairement énoncés en début de cours et si les critères sont explicités et illustrés, l'apprenant est tout à fait capable de donner du sens à ce type d'évaluation alternative.

Au cours du semestre, nous avons fait deux évaluations : l'une portait sur une improvisation contextualisée, l'autre sur une improvisation libre. Les apprenants étaient toujours par groupes de trois. À la fin de chaque improvisation, nous avons complété les grilles que nous avons remises aux étudiants pour qu'ils puissent eux-mêmes constater leurs points faibles et leurs points forts. Cette grille a le mérite de donner un nombre de critères suffisamment important pour que chaque apprenant, quel que soit son profil, puisse y trouver de quoi progresser. En effet, il serait possible d'établir des profils-types de coopération dans le jeu : l'apprenant-observateur qui écoute autrui mais ne s'engage que rarement dans la construction du jeu ; l'apprenant-créatif qui aime offrir de nouvelles perspectives au jeu mais oublie le contexte ; l'apprenant-spontané qui répond immédiatement sans produire d'énoncés cohérents ; l'apprenant-acteur qui compense ses lacunes linguistiques par la qualité de son jeu de scène, etc. De ce fait, ce type d'évaluation paraît plus adapté aux enjeux authentiques de l'interaction orale et contribue à considérer l'apprenant non pas comme une simple machine à qui l'on demanderait de produire des énoncés linguistiques corrects mais bien un acteur social s'engageant dans une co-action.

Notons toutefois que recourir à la grille n'est pas indispensable. On pourrait penser que chaque activité théâtrale menée en classe est automatiquement suivie d'une évaluation informelle. En effet, puisque les apprenants-acteurs jouent en face d'un public d'apprenants-spectateurs, l'évaluation est régulière (cris, émotions, rires, joies, interrogations, etc.). Chaque sentiment véhiculé est un critère d'évaluation à lui seul. Toutefois, ce type d'évaluation ne donne pas de résultats précis en ce qui concerne l'acteur ou l'apprenant.

4.3. Les difficultés rencontrées

Il ressort de ce type de grilles quelques difficultés :

- l'évaluation, en compétence orale, ne permet pas une écoute active du jeu. Il semble indispensable d'avoir recours à une caméra pour filmer le jeu avant de l'évaluer. Or, il peut être soit techniquement difficile soit déstabilisant pour l'apprenant de recourir à une caméra dans une salle de classe.
- le nombre de critères étant élevé, il faut du temps à l'enseignant pour bien évaluer.
- l'apprenant n'est pas en situation communicative de face à face. Lorsqu'il échange uniquement avec l'enseignant lors d'une évaluation de type DELF, celui-ci peut reformuler ses questions si elles demeurent incomprises, orienter son échange verbal si celui-ci semble trop éloigné de

la réalité de l'apprenant, mesurer le niveau langagier de l'apprenant et faire en sorte de s'y adapter rapidement. Lors du jeu ou de l'improvisation en groupe, les apprenants ne sont pas toujours en mesure d'être guidés ou accompagnés aussi facilement. Leur jeu et échange langagier dépend invariablement de leur(s) partenaire(s), de sa qualité de jeu, de ses connaissances et compétences langagières.

- une autre difficulté réside dans la subjectivité liée à l'évaluation de l'oral. Si nous prôtons l'idée que la subjectivité est inévitablement présente dans tout processus d'évaluation et qu'elle est nécessaire pour parler de processus d'évaluation, il reste que, en ce qui concerne la pratique théâtrale, un apprenant peut avoir un excellent sens de créativité et un jeu fort constructif, tout en ayant des connaissances linguistiques assez réduites. Le choix des critères retenus peut, de ce fait, paraître trop paralinguistiques.

5. Conclusion

Envisager une compétence à communiquer langagièrement n'est-ce pas se donner comme objectif communicatif de réfléchir à l'expression par la mise en place de situations qui contribueraient à la susciter ? L'expérience menée et la méthode choisie soutiennent que la pratique théâtrale invite à la recherche de nouvelles compétences. Elle donne à l'apprenant une chance de découvrir la langue à travers le langage en prenant conscience de sa voix, de son corps et aussi de la multiplicité des ressources qui existent au cours d'un acte communicatif : la présence, l'engagement, l'attitude, la demande de précisions, le geste et enfin...l'autre. Si, encore aujourd'hui, ce type d'activités semble atypique, marginal ou laissé pour compte, l'apprenant, engagé en tant qu'acteur dans la construction de l'acte communicatif en contexte, apprend à reconnaître ses capacités, à les faire mûrir afin de mieux communiquer ou encore de communiquer autrement.

Pouvoir juger de la qualité d'une « performance » en langue étrangère – rappelons qu'en anglais, « to perform » signifie la réalisation d'un spectacle ou d'une action – implique une réflexion poussée sur l'aspect pragmatique de la langue et la définition de critères d'évaluation. L'évaluation « alternative » suppose de la part des enseignants et des décideurs un changement fondamental de la culture d'évaluation mais aussi de la réflexion sur la compétence de communication langagière en langue étrangère. Si ce type d'évaluation semble aujourd'hui indispensable dans une démarche actionnelle, elle nécessite un œil attentif et habitué à de nouveaux objectifs. Elle implique une connaissance de la pratique orale et suppose, dès lors, une formation. Elle agit pour redonner à la communication une visée sociale, un contexte et une dimension multicanale. Elle peut donc sembler compliquée ou irréalisable. Les évaluations menées en classe d'expression théâtrale en sont d'ailleurs la

preuve. Cependant, elles ont le mérite de faire avancer d'un pas la réflexion sur l'évaluation en interaction orale.

Références bibliographiques

- Busson, Véronique (1993), « Utiliser l'improvisation contextualisée », *Le français dans le monde*, n° 256, avril, pp. 55-59.
- Canale, Michael & Merrill, Swain (1980), « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Caré, Jean-Marc (1999), « Les bienfaits de l'improvisation, Fiche pédagogique », *Le français dans le monde*, n° 305, juillet-août, pp. 21-22.
- Chomsky, Noam (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil : Paris.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Goffman, Erving (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris : Editions de Minuit. Traduction de *Frame Analysis* (Isaac Joseph, éd. Originale, 1974, Harper & Row, New York).
- Huver, Emmanuelle, Springer, Claude (2011), *L'évaluation en langues*, Paris : Didier.
- Hymes, Dell (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier/Didier.
- Le Boterf, Guy (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Cam-Cocton, Marie-Noëlle (2007), *L'improvisation contextualisée en classe de FLE. Le cas d'apprenants japonais*, Thèse pour le doctorat, Université de Nantes.
- Moirand, Sophie (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Perrenoud, Philippe (2000), « Compétences, langage et communication », Texte d'une conférence au Colloque *Le développement des compétences en didactique des langues romanes*, Louvain-la-Neuve, 27-23 janvier 2000.
- Puren, Christian (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes*, août-septembre-octobre, pp. 55-71.
- Tabensky, Alexis (1997), *Spontanéité et interaction : le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan.
- Winkin, Yves (1981), *La nouvelle communication*, Paris : Le Seuil.

Annexe 1

Grille d'évaluation pour l'enseignant-spectateur

Évaluation du joueur / de l'apprenant / de l'acteur pour une improvisation contextualisée d'une durée moyenne de 5 à 10 minutes.

	Critères d'évaluation	Intensité Du – au +
L'improvisation (le joueur)	Engagement du joueur dans le jeu / personnage	
	1. Il prend l'initiative du début ou la fin du jeu	1 2 3 4
	2. Il prend l'initiative de nouveaux thèmes	1 2 3 4
	3. Il tient compte du dire d'autrui	1 2 3 4
	Spontanéité du joueur	
	4. Il répond immédiatement	1 2 3 4
	5. Il donne de la cohérence à l'inattendu	1 2 3 4
	6. Il alimente le scénario facilement (par des gestes, des actions ou des énoncés)	1 2 3 4
	Créativité du joueur	
7. Son rôle est construit de façon créative	1 2 3 4	
8. Son jeu ou son rôle est culturellement adapté	1 2 3 4	
9. Il alimente le scénario par des nouveautés	1 2 3 4	
L'apprentissage (l'apprenant)	10. Il mobilise ses connaissances linguistiques	1 2 3 4
	11. Il produit des énoncés cohérents	1 2 3 4
	11. Il mobilise ses connaissances culturelles	1 2 3 4
	12. Il produit beaucoup d'énoncés	1 2 3 4
	13. Il fait preuve de créativité lexicale	1 2 3 4
	14. Il s'autocorrige	1 2 3 4
15. Il corrige les autres	1 2 3 4	
Le spectacle (l'acteur)	17. Il utilise efficacement l'espace	1 2 3 4
	18. Il utilise efficacement son corps pour le rôle	1 2 3 4
	19. Il adopte une intensité de voix et une intonation pour son rôle.	1 2 3 4
	20. Il ne sort pas de son rôle.	1 2 3 4

FABIENNE BAIDER
Université de Chypre – Chypre

EFT LAMPROU
Université de Chypre – Chypre

Compétence interculturelle et apprentissage des stéréotypes socio-langagiers

Après un tour d'horizon des différentes théories qui ont travaillé les notions de progression et de compétence en FLE notamment, notre travail se focalise sur la progression de la compétence socio-langagière dans deux manuels de FLE, Alter Ego 2 (A2-B1) et Festival 2. Notre étude est basée sur un corpus décrit puis commenté dans notre deuxième section, section qui met au jour des incertitudes quant à l'hétérogénéité du matériau proposé et donc quant au manque de progression dans l'apprentissage de ces expressions. Nous faisons dans notre dernière partie des propositions concernant l'organisation des données selon une progression sociolinguistique, pragmatique et syntaxique de la matière socio-langagière à enseigner afin de faciliter l'enseignement de ces expressions.

1. Introduction

Les notions de « compétence » et de « progression » sont fondamentales à tout enseignement et à tout apprentissage. De la notion de progression découlent les décisions des méthodologues; de la notion de compétence découle la mise en place de l'évaluation sur laquelle repose le système éducatif déterminant le succès ou l'échec des apprenants. Cependant si définir la progression semble nécessaire, elle reste un horizon, qui recule au fur et à mesure des débats qui essaient de la définir (Besse & Porquier 1991). De même la compétence a connu bien des définitions, de Chomsky à Hymes, pour nous limiter aux deux courants les plus connus et les plus opposés (Cuq 2003 : 205). Après un rapide tour d'horizon de ces débats dans notre première section, notre travail se focalise sur la progression de la compétence socio-culturelle dans deux manuels de FLE précis, à travers la présentation des éléments appelés 'sociolangagiers' pour reprendre le lexique des manuels qui sont l'objet de cette étude. Un relevé exhaustif des formes socio-langagières dans *Alter Ego 2* (A2-B1) et *Festival 2* ayant été fait, ce corpus est décrit puis commenté dans notre deuxième section : des questions concernant l'organisation des données selon une progression sociolinguistique, pragmatique et syntaxique et « la mise en ordre des contenus à enseigner » (Galissou & Coste 1976),

sont soulevées. Notre dernière section propose des suggestions qui pourraient d'abord mettre en valeur ces expressions typiques qui restent un peu en marge de l'enseignement et ensuite en faciliter leur enseignement en respectant une progression dans leur apprentissage. Ce travail est donc une critique fondée sur une interface des théories en études socio-culturelles (Holliday 1999) et des théories en linguistique (Gross 1996), l'objet de la didactique étant de décrire le système mais aussi de développer et de contribuer à sa modification.

2. Objet de l'étude

L'éclectisme des méthodes employées sur le marché FLE et la diversité extrême des pratiques d'enseignement, pourraient être expliqués par le cheminement suivi pour tenter de définir ce que sont la progression et la compétence. Cette première section explicite ce que nous considérerons comme la définition de ces notions en matière d'enseignement du FLE afin de pouvoir cadrer nos recherches en corpus.

2.1. Notion de *progression*

Cuq (2003 : 204-205) définit deux axes de recherche concernant la notion de progression : d'une part les progressions d'apprentissage qui définissent les stratégies propres à chaque apprenant(e) ; d'autre part les progressions d'enseignement : « qui renvoient aux stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement établi ». Cependant qu'elle soit centrée vers l'apprenant ou l'enseignement la notion de progression ne cesse d'être redéfinie (Cuq & Gruca 2002 : 187, notre soulignement).

« La progression est l'exemple type d'un concept qui a failli disparaître (...). On peut dire pour schématiser, qu'on est passé d'une conception linéaire, à une conception en spirale, et, aujourd'hui à une conception polycentrée, plus complexe, voire, selon Danielle Bailly, multidimensionnelle »

Une conception linéaire et positiviste se retrouve dans les principes de Mackey (1972) et de Cortès (1987) selon lesquels la progression est dynamique et se construit à partir des étapes précédentes de l'acquisition : les faits linguistiques acquis permettent de générer l'acquisition d'autres éléments. Cependant, lors du développement de l'approche communicative et cognitive (Bérard 1991), la progression avait été considérée comme plutôt 'spiralaire' et non linéaire, comportant des « retours en arrière, des enrichissements, des approfondissements » et donc non linéaire (Cuq 2003). En effet, l'approche communicative, pour la plupart du temps choisie par les manuels

de FLE, repose sur une approche notionnelle-fonctionnelle basée sur les actes de langage (comment remercier, commander dans un restaurant, etc.). Le manuel *Alter Ego 2* (niveau A2) qui fera l'objet de notre étude dans les 2^e et 3 parties a d'ailleurs choisi cette notion de progression spiralaire.

Les principes généraux de progression qui devraient s'appliquer à tous les apprenants ('aller du connu vers l'inconnu', 'aller du simple vers le complexe', etc.) doivent cependant s'accommoder des différents contextes, et tenir compte des expériences différentes, des stratégies d'apprentissage différentes et des origines linguistiques différentes : ce qui semble simple pour certains est complexe pour d'autres, par exemple.

Si nous revenons à l'approche communicative fondée sur la pragmatique et donc ancrée dans le discours, de manière concrète et pour mettre de l'ordre dans l'examen de la progression, Borg (2001) propose six étapes précises partant de la sélection du contenu du manuel à l'élaboration d'un curriculum nous en retiendrons les trois premières étapes :

- l'examen du corpus à enseigner ainsi la *sélection des matériaux* ;
- la *gradation des contenus* (répartition pour Cicurel 2000 et organisation du contenu pour Galisson 1990) ;
- le *matériau* et la *gradation* : l'intégration du matériau dans une progression se fait en se concentrant soit sur le 'produit' (axe grammatical et axe notionnel-fonctionnel), soit sur le 'procès' (axe procédures et notion de tâche), soit sur ces axes de manière alternative, incluant les axes culturels et civilisationnels.

Nous retrouvons ces trois dimensions (produit, procédure et socio-culturel) dans les définitions de la compétence.

2.2. Notion de *compétence*

Selon Cuq (2003), le terme compétence recouvre en effet trois formes de capacités cognitive et comportementale : la compétence est de type *linguistique* (produit), *communicative* (procédure, interaction) et *socioculturelle*.

Être compétent c'est pouvoir *s'approprier* un savoir (linguistique ou L, communicatif ou C et socio-culturel ou S) et un savoir-faire (L-C-S). Cette appropriation se fait dans *l'interaction* mais celle-ci dépend des *rappports* qu'ont les acteurs en classe avec ce savoir (Cuq & Gruca 2002 : 9) : une classe non motivée pour le français ou un enseignant non motivé peuvent multiplier les interactions, sans succès. On aurait tendance à mettre sous 'socio-culturel' la connaissance de facteurs extra-linguistiques qui permet aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue. En effet il n'existe pas de 'langue' mais des 'langues-cultures' qui reflètent et construisent *l'histoire* du pays ainsi que les fondements *historiques* de la société, elles transmettent avant tout des *cultures* et des *normes sociales*. L'interculturel devrait donc créer des passerelles entre des normes et des comportements tels que vécus dans les langues-cultures sources et langues-cultures cibles de l'enseignement :

La culture est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Bourdieu sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique. En ce sens, pour Louis Porcher "une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité". (notre soulignement, Cuq & Gruca 2002).

Définie comme la 5^e *compétence* que l'apprenant doit acquérir afin de communiquer et d'éviter les malentendus, un *interculturel* réussi implique une culture de convergence et d'insertion de différentes cultures. Dans ce travail 'cet ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire' est considéré à travers l'enseignement des expressions typiques à une langue-culture.

2.3. Le CECR et la 5^e compétence

De fait pour acquérir cette 5^e compétence, le CECR distingue ce qu'il faut apprendre et comment l'employer, incluant les expressions socio-langagières:

Interculturel = expressions langagières :

- reconnaître les expressions de la culture cible manière à être compris par leur interlocuteur et à les comprendre ;
- utiliser soi-même les formes langagières appropriées

Interculturel = compréhension des comportements non langagières :

- savoir identifier, reconnaître et interpréter correctement les **comportements** (non linguistiques) typiques de l'autre culture : gestuelle, références historiques, stéréotypes culturels, etc.¹

Selon les définitions de Cuq & Gruca ci-dessus l'apprenant devrait alors savoir reconnaître *les expressions langagières 'typiques'* à la langue cible (compétence sémantique) mais aussi connaître *les pratiques sociales* qui gravitent autour de ces expressions et qui en font leur sens, et se familiariser avec les situations sociales appropriées pour les employer (compétence pragmatique). Interviennent donc dans cette compétence les expressions typiques et les comportements iconiques.

3. Données, méthodologie et résultats

D'un point de vue sociolinguistique, Amossy & Herschberg (1997) nous rappellent que le stéréotype est *l'ensemble des traits saillants ou plus pertinents d'une communauté que d'autres dans un ensemble de données par rapport à notre quotidien*

¹ Les stéréotypes culturels dans les manuels de FLE font l'objet des nombreux travaux de N. Auger. Les deux manuels qui font l'objet de cet article ont été préalablement étudiés de ce point de vue (Baider 2011 ; voir également Baider & Lamprou 2012).

et à notre réalité. La tendance *naturelle* à juger lors de notre appréhension du réel, nous la pratiquons par souci d'économie et par réflexe psychologique : nous devons cataloguer afin de gérer la masse d'information à laquelle nous devons faire face dans de nouvelles rencontres.

3.1. Nature linguistique et fonction didactique de ces expressions

Dans la théorie de Bourdieu (2001) ce serait les éléments d'un *habitus* d'une communauté qui la différencie des autres. Comme Galatanu le suggère (2007), tout mot et toute expression d'une langue spécifique peut devenir un stéréotype langagier puisqu'il est ancré dans un contexte et discours socio-historique qui en construisent en partie le sens. De fait, puisque langage et pensée sont étroitement liés, les stéréotypes peuvent être divisés en deux grandes catégories : stéréotypes de pensées et stéréotypes langagiers (Schapira 1999 : 2). Les stéréotypes de pensées mettent au jour les croyances, pensées et préjugés qui prévalent dans une communauté donnée (ainsi les Polonais sont un peuple qui boit beaucoup). Certains de ces stéréotypes de pensées se traduisent en clichés linguistiques (*saoul comme un Polonais* alors qu'en anglais nous avons *drunk as a lord*). Cependant d'autres ne vont pas donner naissance à des clichés ainsi les Allemands ont la réputation de boire beaucoup de bière mais aucune expression ne traduit cette croyance.

La stéréotypie langagière peut aussi être analysée d'un point de vue de l'interface morpho-syntaxique et sémantique. Dans la lignée des travaux de Schapira (1999), des stéréotypes linguistiques seront les expressions qui ne sont pas libres du point de vue de leur forme (locutions figées) et de leur sens (sens non compositionnel), mais sont considérées comme des formes fixes (mono- ou polylexicales). On peut les regrouper sous l'étiquette d'*idiotismes* ou d'*expressions idiomatiques* (Schapira 1999 : 37-38)².

D'un point de vue pragmatique, on peut les considérer comme des *ponctuants* ou des particules discursives (Vincent 1993), dont l'effet de 'naturel' se réalise le mieux lors de la production orale. On pourrait comparer à l'intonation ce rôle des expressions socio-langagières (Schapira 1999). Ce matériau linguistique fait donc partie du 'script' de la langue-culture, de l'*habitus langagier* et *culturel*. Il prend le plus souvent la forme de collocations et ont l'avantage d'être identifiables par la forme et d'être limités en nombre de mécanismes de formation, ce qui facilite leur apprentissage (Grossmann & Tutin 2003 : 14 – 17).

D'un point de vue didactique enseigner ces expressions 'typiques' permet à la fois de faire passer une conscience culturelle implicite, mais aussi d'exemplifier un parler 'typique' et reconnaissable comme étant 'locuteur natif'. De fait quand ils sont employés correctement ils peuvent déclencher

² C. Schapira propose ainsi des critères syntaxiques et sémantiques. Pour une analyse plus détaillée voir Schapira 1999 : 37-45.

reconnaissance et intégration dans la culture-cible. Ces expressions employées par la culture cible et par la génération-cible (un point important car elles peuvent évoluer dans le temps) jouent un rôle non négligeable dans la fonction phatique de la communication. Ces clichés deviennent alors le moyen idéal de partager une langue puisqu'ils sont fondés sur le 'déjà dit' et le 'déjà fait'. Semprini (1994: 8) les décrit comme un *liant commun* (un lien et un lieu commun), « le mode idéal de partage d'une langue », car employer des stéréotypes langagiers, c'est parler, littéralement, la langue de l'autre. De fait ces expressions sont définies comme la somme des traits d'une culture perçus comme les plus pertinents par rapport à une autre culture (Amossy & Herschberg 1997), et les manuels de FLE incluent ces clichés linguistiques comme dimension des plus iconiques d'une culture.

D'un autre point de vue plutôt acquisitionnel, Bolly (2011), dans sa démarche exploratoire basée sur une approche sur corpus, avance l'idée d'une *compétence phraséologique en langue étrangère ou seconde*. Isabel Gonzalez Rey (2007), argumente pour une didactique du français idiomatique progressive et continue : il faudrait ainsi commencer dès le premier niveau pour cet apprentissage comme le propose la méthode, *Le Français idiomatique*, qui offre la possibilité d'accéder à deux niveaux d'entraînement des expressions idiomatiques du FLE.

Il semble donc compte tenu des points ci-dessus que les expressions socio-langagières fournissent une ouverture vers la culture cible dans sa dimension de discours identitaire socio-historiquement situé. Elles seraient un moyen, pour reprendre les mots de Kramersch (1998 : 10), de sensibiliser les apprenants « à cet espace social et historique commun ainsi qu'à cette imagination commune » qui caractériserait l'appartenance à une communauté culturelle.

3.2. Présentation des manuels

Comment les manuels qui font l'objet de cette étude présentent-ils ces expressions? Les deux manuels qui font l'objet de notre étude sont *Alter Ego 2* et *Festival 2*, et visent à peu près le même public, de niveau A2- B1. *Alter Ego 2* est un des manuels de FLE le plus utilisé pour le niveau A2 – B1 (au moins le niveau A1 est supposé acquis). Le public est décrit comme adolescents avancés ou public d'adultes. *Festival 2* vise aussi un public d'apprenants avancés (adultes, écoles secondaires ou universités). Comme dans le volume précédent de cette collection *Festival 1*, la préface explicite la méthodologie communicative adoptée.

En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, les deux manuels ont pour objectifs premiers de remplir les objectifs linguistiques classiques (grammaire, lexique, phonétique). Cependant ils reconnaissent aussi l'importance de couvrir les besoins et aptitudes communicatives et sociolinguistiques (connaissance du pays et des personnes, découvertes des stéréotypes culturelles,

etc.). D'ailleurs les deux préfaces mentionnent l'importance de connaître et d'enseigner le matériau (socio) linguistique qui fait l'objet de notre étude.

Dans *Alter Ego 2* (p. 3) ces expressions sont appelées 'expressions socio-linguistiques'; dans *Festival* ce sont des 'petits mots' c'est-à-dire des mots qui ponctuent les conversations quotidiennes ou des expressions dites typiques du parler français (de France apparemment) rassemblés dans des encartés intitulés *Pour communiquer* et *Manières de dire* (p. 3). Ces expressions socio-langagières incluent des expressions telles que 'dis donc!' d'une part, et d'autre part des expressions plus élaborées mais aussi typiquement françaises telles que 'ne vous en faites pas!'. Les critères d'usage quotidien et de typicalité justifieraient le choix du matériau mais nous verrons dans notre analyse que justement ces critères ne sont pas toujours remplis.

En effet, afin d'étudier si ces expressions sont présentées en respectant une certaine progression et en incluant aussi la compétence pragmatique (quand et avec qui utiliser ces expression par exemple), nous avons extrait tout le matériau pour le rassembler dans une base de données³.

3.3 Présentation des expressions dans les manuels et remarques

Les rubriques rassemblant ces expressions sont le plus souvent à la périphérie dans des encartés et si elles ne font pas l'objet d'une attention de la part du professeur, on pourrait facilement les considérées comme accessoires. Leur nombre est d'ailleurs assez limité puisque l'espace qui leur est consacré peut être estimé en moyenne à peine 5% de la leçon pour *Festival 2* et 15% pour *Alter Ego* (si l'on inclut les portraits un peu caricaturaux des Français en fin de chapitre).

Festival 2	Pour communiquer 35	Manière de dire 110
Alter Ego 2	Aide-mémoire 59	

Tableau 1 : Nombres d'expressions répertoriées

Peu d'exercices sont proposés pour les utiliser et pratiquement aucune indication d'usage ne les accompagne (cela étant surtout vrai dans *Festival 2*), mais nous y reviendrons dans notre analyse qualitative.

De fait dans *Alter Ego 2*, selon le thème des chapitres, un commentaire culturel est élaboré et chaque chapitre se termine sur des portraits identifiant un comportement ou un portrait culturel typiquement français tel que l'indiquent l'extrait ci-dessous :

³ Nous remercions Constantina Polychroniou qui nous a aidées dans cette tâche.

(1) Alter Ego 2 Dossier 3 : Vous avez dit France ? Leçon 1, page 44

Résumé : C'est bien connu : les Français boivent trop et mangent gras. Et vivent plus longtemps que d'autres ! Ils travaillent 35 heures par semaine et sont quand même la 4^e puissance économique mondiale ! Deux journalistes canadiens ont observé la France et les Français au microscope⁴.

Nous n'extrapolerons pas sur la sélection de généralisations abusives que contient ce genre de commentaire ainsi les Français boivent trop (par rapport à qui?), les 35 heures par semaine (qui ne s'appliquent pas à bon nombre de professions actuellement, etc.), mais la relativisation du contenu culturel ne semble pas être le critère de sélection pour ces commentaires. Seule semble-t-il la pertinence au thème du chapitre est importante et justifie ce type de remarque. Nous avons aussi noté que les rubriques dans *Festival 2* séparaient des expressions idiomatiques d'expressions dites 'imagées', ainsi les exemples ci-dessous.

(2) Exemples d'expressions idiomatiques :

On m'a dit qu'il fallait se meubler l'esprit.

Ma femme m'a dit que parfois je perdais la tête.

Mes collègues m'ont dit que souvent je leur cassais les pieds.

J'ai entendu dire qu'il avait le bras long.

Avoir un chat dans la gorge

Poser un lapin à quelqu'un

Avoir une fièvre de cheval

(3) Exemples d'expressions imagées :

En français on dit : « il pleut des cordes » quand il pleut très fort. En anglais, on dit « it's raining cats and dogs ».

Pourtant les deux types d'expressions, idiomatiques et imagées, ne semblent pas faciles à distinguer, sans doute encore moins pour des apprenants : *pourquoi avoir un chat dans la gorge* serait idiomatique et *il pleut des cordes* serait une expression imagée ? De plus, l'exemple ci-dessus d'expression imagée (*il pleut des cordes*) est traduit en anglais. Il est en effet intéressant dans une démarche interculturelle de comparer la langue-culture des apprenants avec la langue culture-cible pour faire réfléchir les apprenants (Byram & Fleming 1998 ; Zarate 2004). Mais pourquoi supposer l'anglais comme langue maternelle ou du moins une langue bien maîtrisée par les apprenants, quels qu'ils soient, Chypriotes ou non Chypriotes. Si tel n'est pas le cas, ils pourraient être doublement déstabilisés, face à deux nouvelles expressions qui n'ont aucun rapport formel entre elles.

⁴ Il est intéressant que ce soit des Canadiens qui soient les observateurs, un pays bilingue francophone mais trop absent du manuel.

Notre première remarque a trait à la *sélection* du matériau conformément aux critères de Borg (2001) dans notre première partie, point déjà évoqué précédemment. Dans les deux manuels le matériau linguistique rassemblé est employé communément en France, mais pas nécessairement dans les autres pays francophones, détail qui pourrait embarrasser les professeurs non français ou non francophones. Nous revenons sur ces limitations et leur dimension didactique dans la section suivante

Une deuxième observation concerne la *gradation* du contenu, toujours conformément aux critères de Borg (2001). Nous avons ainsi noté, de rubrique à rubrique, la présence d'expressions de difficulté syntaxique, sémantique ou pragmatique différentes. Cet état de fait peut compliquer le travail des enseignants et celui des apprenants, la thématique, comme nous l'avons précisé, étant le critère premier de sélection.

4. Propositions pour une plus grande cohérence du matériau présenté

Le premier critère de choix pour de telles expressions est celui de *sociolinguistique et de pragmatique* comme les manuels l'expliquent dans leur préface et comme le nom donné 'expression socio-langagière' le confirme.

4.1. Dimension sociolinguistique et pragmatique

En ce qui concerne la sociolinguistique, les critères typiquement employés dans cette discipline pour différencier les variations langagières sont le registre (situation conversationnelle) et les différentes générations (âge). Appliquer la progression sur ces paramètres pour procéder au choix des expressions et à leur gradation fait l'objet d'une de nos propositions.

Comme il peut être observé dans le relevé donné en Annexe 1, des registres aussi divers que les très familier 'ouais', 'ça va pas non!' (dossier 13) côtoient des formules recherchées telles que 'volontiers' ou 'cette proposition est très controversée' (dossier 14). S'il est important que les apprenants puissent interagir dans différents contextes sociaux et qu'ils aient connaissance de registres divers, faire reconnaître la distance entre les registres et mettre en situation conversationnelle appropriée ces expressions semble aussi pertinent. A ce propos *Alter Ego 2* spécifie de temps à autre des écarts très importants de registre. De fait, la typicalité de l'expression dépend de cet ancrage situationnel : partir des expressions les plus employées dans des conversations aussi les plus fréquemment rencontrées par le public visé peut aider à l'apprentissage. Pour ce faire, il faut aussi aider les enseignants à savoir repérer quelles expressions seront les plus utiles à un public d'ado par exemple.

De fait à quelle génération s'adressent les petits mots ? En effet dans le critère de typicalité doit aussi être compris le taux de fréquence d'emploi. Il a été observé par exemple que lors de la présentation du matériau à visée illocutoire <la prise de congé de quelqu'un>, l'expression 'Très amicalement' est proposée mais pas les expressions courantes 'Bises' ou 'A+'. Les apprenants devraient pourtant savoir que d'une part la première expression ne s'emploie qu'à l'écrit et que d'autre part elle appartient au registre formel. De plus, et surtout, les deux autres salutations seront vraisemblablement le choix des ados que ce soit pour leur texto ou leurs conversations. De nombreux travaux sociolinguistiques (Vincent 1993, par exemple pour les 'ponctuants') ont pour objet ces questions de registre et de fréquence d'emploi et leurs conclusions devraient permettre de graduer ces emplois.

L'autre dimension à prendre en compte dans le choix des expressions serait de considérer la dimension *pragmatique* des expressions. Ainsi sont mélangées des forces illocutoires différentes, sans non plus l'expliquer spécifiquement. La confusion pourrait alors se répercuter dans l'apprentissage et le freiner. Nous donnons ainsi un exemple de Festival 2. Des expressions proposées lors d'un dossier sont effectivement employées dans des situations réelles ainsi nous trouvons dans le dossier 2 de *Festival 2* des propositions d'emploi dans le but de <complimenter> ('Bravo pour cette initiative') et que pourraient employer les apprenants *en s'adressant à d'autres personnes*. Cependant dans d'autres dossiers (ainsi dans le dossier 9) et dans la même rubrique les propositions semblent remplir un rôle de <conseil> *adressées aux apprenants eux-mêmes* (ainsi des conseils sont donnés pour trouver du travail).

Pour améliorer l'harmonie des choix, nous suggérons alors d'ancrer les choix dans une approche théorique comme celle de Hymes (et de son modèle SPEAKING). Les ouvrages dirigés par Carette (2001) et consacrés au français du tourisme ont ainsi 'concrétisé' la mise en situation de l'expression. Cet ancrage dans la réalité prend de l'espace (et du temps) ; il vaut sans doute mieux limiter le nombre d'expressions à proposer, mais bien cerner leur emploi (quel type de situation, de participants, dans quel but, etc.) afin d'aider autant les enseignants qui ne connaissent pas tous ni les expressions, ni leur emploi, que les apprenants qui pourraient se sentir perdus devant des expressions non-motivées.

D'autre part, nous conseillons aux enseignants de travailler aussi à partir de vidéos *You tube*, de nombreux documents proposent de courts extraits de phrases typiques et d'usage contemporain dans le monde du travail par exemple, ainsi que des entretiens d'embauche; ces situations visuelles facilitent la compréhension selon nos propres expériences de classe et permettent aux enseignants de se tenir au courant des expressions socio-langagières extrêmement labiles. A partir de ces documents authentiques des jeux de rôle peuvent alors être proposés à la fois pour apprendre mais aussi pour détendre.

4.2. Dimension syntaxique

Du point de vue purement syntaxique, c'est-à-dire si on met l'accent sur les différents types de constructions syntaxiques des stéréotypes linguistiques, l'analyse de notre corpus a montré également que les encadrés concernant les expressions figées, les idiomatismes ou autres représentations langagières culturelles, sont assez problématiques dans les deux méthodes analysées dans ce travail. D'une part, nous avons constaté qu'il n'y a pas de progression. D'autre part, elles indiquent, surtout, une confusion de catégories entre différents types d'information (grammaticales, syntaxiques, sémantiques). Par exemple, il n'y a aucune information ou explication sur la combinatoire. Leur principal défaut est, à notre sens, un manque de fondement théorique (voir tableau 1 et 2 en annexe).

Notre proposition méthodologique suit les principes du cadre théorique de *classes sémantiques* et de *classes d'objets*⁵ tels qu'ils ont été décrits par Gaston Gross et son équipe du LDI (*Lexique, Dictionnaires, Informatique*)⁶. Nous ne prétendons pas offrir une solution au problème complexe de l'expression stéréotypique et de ses particularités, mais nous espérons, au moins, fournir un outil qui pourrait contribuer à une meilleure organisation de quelques informations syntaxiques. Notre proposition concerne tout particulièrement la progression de la compétence interculturelle dans les manuels et plus précisément la compréhension et la production des expressions idiomatiques d'un point de vue syntaxique et sémantique.

4.2.1. Classes d'objets et classes sémantiques : caractéristiques

Selon ce modèle, le prédicat (nom, verbe ou adjectif), qui représente le noyau de la phrase simple est défini selon la suite la plus longue de ses arguments (i.e. le sujet [N0] et ses compléments [N1, N2, N3...]). Cette suite est appelée *structure argumentale*. Elle décrit les propriétés syntactico-sémantiques de chaque prédicat (construction, nature des arguments, sens, etc.) et pour cette raison elle se trouve au cœur de notre modèle méthodologique proposé. Le prédicat *conduire* par exemple, dans un de ses différents emplois⁷ (= CONDUIRE à un LIEU) sélectionne comme sujet (N0) des substantifs comme *sentier, route, chemin, rue*, et comme compléments (N1) des noms désignant des lieux tels que *mer, village, château*, etc. Les mots *sentier, route, chemin, rue*, etc., qui seront regroupés sous le terme générique

⁵ Il s'agit d'un modèle proposé dans un but de traitement automatique de langues (cf. dictionnaires électroniques et traitement de la polysémie) et pour l'enseignement des langues étrangères (Gross 1994, Petitpas 2010). Il est aussi valable pour le traitement du figement (voir Blumenthal & Mejri 2008, Ayat 2007, etc.). Pour une analyse détaillée voir G. Gross (1994, 2004).

⁶ Anciennement LLI (*Laboratoire de Linguistique Informatique*).

⁷ Pour la notion d'emploi voir, entre autres, G. Gross 2004.

<voies>, constituent des *classes d'objets* (Gross 1994 ; Le Pesant & Mathieu-Colas 1998) et définissent ce prédicat.

Pour des raisons d'économie, les prédicats sont par la suite regroupés dans des *classes sémantiques* (voir entre autres Le Pesant & Michel-Colas 1997 ; Gross 2004), c'est-à-dire dans des ensembles de mots syntaxiquement et sémantiquement homogènes (qui partagent les mêmes propriétés syntactico-sémantiques).

4.3.2. Nos propositions

Pour l'illustration de nos propositions théoriques qui s'adresseront à des apprenants de niveau avancé, nous utilisons deux exemples tirés de notre corpus. Nous analysons premièrement l'*Aide-mémoire* : **parler d'une ville** de *Alter Ego*. Tout d'abord, nous gardons la même étiquette que *Alter Ego* et nous proposons la classe [qqun parle d'une ville]. Les verbes appropriés de cette classe seront les verbes *offrir*, *posséder*, *bénéficier*, *être adapté à*. Pour chaque verbe, il y aura une structure argumentale différente, mais le sujet sera toujours le même (*la ville*). Par exemple, la structure argumentale du verbe *offrir* sera décrite comme <ville> **V offrir dét.** <divertissements> (i) : *Athènes offre beaucoup de divertissements pour des jeunes et pour des adultes*. A notre avis, les atouts de cette stratégie sont importants. Tout d'abord, notre modèle associe à la fois des informations syntaxiques et sémantiques. Deuxièmement, il facilite la mémorisation du sens de chaque expression idiomatique, car notre description est avant tout économique pour l'apprenant du point de vue de la cognition. Ainsi, l'hyperonyme *divertissements* regroupe-t-il toute une série de noms (*théâtre, musées, galeries d'arts, centre sportif*, etc.) qui dénotent par métonymie les différentes possibilités de l'habitant ou du visiteur de cette ville pour se divertir. Si l'apprenant mémorise ce patron, il sera capable de choisir n'importe quel mot de ce paradigme. En ce qui concerne la production langagière, la structure argumentale qui explicite les propriétés grammaticales de manière schématique aidera les apprenants à mémoriser plus facilement la structure syntaxique (i) et à l'utiliser correctement (production).

Notre dernier exemple qui concerne un deuxième type de stéréotypes linguistiques est tiré également de la Méthode *Alter Ego 2*. Le dossier 2 qui traite des questions de travail (« postuler pour un job », « se présenter dans une situation professionnelle », etc.) présente une liste avec des expressions (collocations) comme *suivre un cours*, *donner un cours*, etc. Ces expressions, propres à la langue française ou au moins différentes de sa langue maternelle⁸ sont présentées dans une liste sans aucune explication, sans aucune précision sur leur emploi ce qui a été précisé dans la partie sociolinguistique.

⁸ Par exemple, en grec on assiste à un cours (*parakoloutho*) ou on fait un cours (*kano*). Le verbe *donner* (*dino*) n'est pas valable.

L'idiotisme (i.e. l'interculturel) est donc limité à un listing que l'apprenant doit mémoriser (voir tableau 3 en annexe).

Pour remédier à ce problème, nous proposons des structures argumentales (patrons) comme suit :

<élève> (élève, étudiant, etc.) SUIVRE (*faire, *donner) des <cours> (littérature, maths, etc.)

<professeur> (enseignant, prof) DONNER (*faire) <des cours>

<professeur> (enseignant, prof) ENSEIGNER (*faire) + dét. (le/la/les) <matière sc.> (langue étrangère, maths, physique, etc.)

Nous expliquons par la suite aux apprenants qu'un élève ne fait pas de cours et qu'un professeur donne des cours ou enseigne une matière scolaire en lui apportant, de cette manière, toutes les informations nécessaires. Ces structures seront ensuite testées dans différents types d'activités. A la différence de l'approche de *Alter Ego* où on donne à l'apprenant seulement les verbes (en gras) sans lui fournir des informations claires sur les constructions (la structure dans sa totalité) dont il aura besoin pour la production, cette méthodologie a l'avantage de représenter ce type d'informations de façon *modélisée*. Cela est d'une grande utilité pour les stéréotypes linguistiques ayant des particularités difficiles à mémoriser : pour les constructions polylexicales, par exemple, un des problèmes importants est quelle préposition ou quel déterminant utiliser, et cela est vrai pour toutes les langues.

Quant à la *sélection*, la première étape de la progression selon le schéma de Borg (2001), nous proposons que les inventaires de notions des stéréotypes langagiers soient choisis par les concepteurs de Méthodes non pas en fonction de la thématique du dossier, de l'unité, etc., mais en *gradation* (*ibid.*), comme par exemple en fonction de la complexité de la structure syntaxique, du degré de figement, etc. (du 'facile au difficile', etc.). Nous pensons également que ces gradations doivent être *linéaires* et *positivistes* (*ibid.*), toujours adaptées au niveau de l'apprenant.

5. Conclusion

Les clichés, expressions typiques ou 'petits mots', ont un rôle important à jouer dans l'enseignement des langues. S'ils déclenchent sans doute une intégration dans la langue-culture cible, ils permettent aussi plus d'assurance dans les échanges quotidiens car les apprenants sentent connaître le 'savoir-vivre' de cette langue-culture. Même si cette étude a identifié des faiblesses dans la présentation de ce matériau linguistique, il est important que les auteurs de manuel ont reconnu leur bien-fondé et l'ont intégré dans l'apprentissage. Pour pallier le manque de consistance dans les choix tant au niveau sociolinguistique, pragmatique que syntaxique que nous avons relevé, nous avons proposé plusieurs solutions. Tour d'abord d'un point de vue sociolinguistique, il faudrait ancrer les choix et la présentation de ces

expressions dans une approche socio-pragmatique telle que celle de Hymes pour identifier leur ‘propriétés sociologiques’. Nous avons aussi noté la complexité syntaxique des stéréotypes linguistiques sans que celle-ci soit explicitée. Nous avons alors expliqué la possibilité de faire des rapprochements avec d’autres fonctions ou d’adopter une approche explicative telle que celle des classes d’objets.

Références bibliographiques

- Amossy, Ruth & Herschberg Pierrot, Anne (2007 [1997]), *Stéréotype et clichés*, Paris : Armand Colin.
- Ayat, Iteb (2007), « Pour une description commune des verbes monolexicaux et polylexicaux », in A. Grezka & F. Martin-Berthet, éd., *Verbes et classes sémantiques*, *Verbum*, vol. XXIX, n° 1-2, pp. 61-66.
- Baider, Fabienne (2011), « Interculturel, Stéréotype et Enseignement du FLE », *Le français langue étrangère entre hier et aujourd’hui*, Beyrouth : Dar Bilal.
- Baider, Fabienne & Lamprou, Efi (2012), « Idiomatic phrases and linguistic clichés in textbooks. Using them for intercultural competency », *International Conference on Education*, June 18-21, University of Guelph, Canada.
- Bérard, Evelyne (1991), *L’approche communicative. Théories et pratiques*, Paris : Clé International.
- Berthet, Annie et al. (2007), *Alter Ego 2 (A2)*, Paris : Hachette.
- Besse, Henri & Porquier, Rémy (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier.
- Blumenthal, Peter & Mejri, Salah (éds) (2008), *Les séquences figées : entre langue et discours*, *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur*, Beihefte 36, Stuttgart : Franz Steiner Verlag.
- Bolly, Catherine (2011), *Phraséologie et collocations. Approche sur corpus en français L1 et L2*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Borg, Serge (2001) « Pour une lecture polycentrique de la notion de progression », in D. Coste & D. Véronique, éd., *La notion de progression*, Lyon : ENS Éditions, pp. 133-144.
- Bourdieu, Pierre (2001) *Langage et pouvoir symbolique*, Paris : Seuil.
- Byram Michael & Fleming, Michael (1998), *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Carette, Emmanuelle (2001), « Apprendre à mieux comprendre l’oral en langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, pp.126-142.
- Cicurel, Francine (2000), « La progression, entre l’arbitraire et l’utopie raisonnable », in D. Coste & D. Véronique, éd., *La notion de progression*, Lyon : ENS Éditions, pp. 104-117.
- Cortès, Jacques et al. (1987), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris : Didier – CREDIF, collection Essais.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, Paris : Clé international.
- Galatanu, Olga (2007), « Pour une approche sémantico – discursive du stéréotypage à l’interface de la sémantique théorique et de l’analyse du discours », in H. Boyer, éd., *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, vol. 4, Paris : L’Harmattan, pp. 89-101.

- Galisson, René & Coste, Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- Gonzalez Rey, Isabel, (éd.) (2007), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, Cortil-Wodon : E.M.E.
- Gross, Gaston (1994), « Classes d'objets et synonymie », *Annales littéraires de l'Université de Besançon, Série Linguistique et Sémiotique*, vol. 23, pp. 93-103.
- Gross, Gaston (1996), *Les expressions figées en français*, Paris : Ophrys.
- Gross, Gaston (2004), « Réflexions sur le traitement automatique des langues », in G. Purnelle, C. Fairon, A. Dister, éd., *JADT 04, Le poids des mots. Actes des 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, n° 1, Louvain-la-Neuve : Presse universitaires de Louvain, pp. 545-556.
- Grossman, Francis & Tutin, Agnès (éd.) (2003), *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam : De Werelt.
- Holliday, Adrian (1999), « Small cultures », *Applied linguistics*, vol. 20, n° 2, pp. 237-264.
- Kramsch, Claire (1998), *Language and culture*, Oxford: Oxford Press.
- Le Pesant, Denis & Mathieu-Colas, Michel (éds) (1998), « Les classes d'objets », *Langages*, n° 131, Paris : Larousse.
- Mackey, William (1972), *Principes de didactique analytique*, Paris : Didier.
- Martins-Baltar, Michel (éd.) (2002), *La locution entre langues et usages*, Paris : ENS éditions.
- Petitpas, Thierry (2010), « Enseigner la variation lexicale en classe de FLE », *The French Review*, vol. 83, No. 4, pp. 52-70.
- Poisson-Quinton, Sylvie et al. (2005), *Festival A1 : Méthode de français*, Paris : Clé International.
- Porcher, Louis (1974), *L'école parallèle*, Paris : Larousse.
- Schapira, Charlotte (1999), *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Paris : Ophrys.
- Semprini, Andréa (1994), Sujet, interaction, mondes. Le lieu commun comme déixis instituante, *Protée*, vol. 22, n° 2, pp. 7-13.
- Vincent, Diane (1993), *Les ponctuations de la langue et autres mots du discours*, Québec : Nuit blanche éditeur, collection Langue et pratiques discursives.
- Zarate, Geneviève (éd.) (2004), *Cultural Meditation in Language Learning and Teaching*, Strasbourg : Council of Europe.

Annexes

Pour communiquer	Manière de dire
Chut !	Prendre quelqu'un ou quelque chose en photo
Vite !	Le petit, la petite (l'enfant)
Tais-toi !	Qu'est-ce que ça veut dire ?
Oh, là là !	
Zut ! (familier)	

Tableau 1 : Festival, Leçon 1, Paris en bateau-mouche : 11

Aide mémoire
Parler d'une ville
Cette ville offre beaucoup de divertissements
Cette ville bénéficie d'un important réseau de transports en commun
Cette ville possède un grand nombre d'entreprises
Cette ville est adaptée à une personne qui n'a pas de voiture/aux jeunes/familles.

Tableau 2 : Alter Ego, dossier 3, Leçon 3, Vous avez dit France ? : 53

Aide-mémoire
Pour parler des études
L'élève, l'étudiant suit des cours
L'élève, l'étudiant, il apprend une langue étrangère
Le professeur, l'enseignant donne des cours
Le professeur, il enseigne une langue étrangère

Tableau 3 : Alter Ego 2, Dossier 2, Tout travail mérite salaire : 30

FRYNI KAKOYIANNI-DOA

Université de Chypre – Chypre

STAVROULA VOYATZI

Université Paris-Est Marne-la-Vallée – France

Évaluer la compétence grammaticale en FLE : l'emploi des adverbes

Le présent travail a pour objectif d'une part d'examiner la représentation de l'adverbe dans les manuels FLE actuels, et d'autre part d'évaluer la compétence d'emploi de l'adverbe à partir d'un corpus d'apprenants, rédigé par des étudiants chypriotes grecs, se trouvant au troisième semestre du Programme d'Études françaises et de Langues vivantes de l'Université de Chypre, niveau B1/B2 selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Les résultats de cette étude préliminaire ont révélé que les adverbes sont omniprésents dans le discours écrit des apprenants bien que certaines formes soient 'paradoxalement' absentes, et qu'en règle générale, ils sont utilisés 'correctement' même si certaines formes peuvent avoir différents emplois et revêtir des significations qui engendrent parfois des ambiguïtés syntaxico-sémantiques.

1. Introduction

Si les adverbes sont communément considérés comme une partie du discours peu connue aussi bien des enseignants que des apprenants (Kakoyianni-Doa & Voyatzi 2010), il est également admis que la compréhension et l'utilisation correctes des adverbes sont très importantes puisque, d'une part, ils servent à indiquer soit des modalités générales (telles que le temps, le lieu et la manière), soit certaines postures (Conrad & Biber 2000 : 57), et que, d'autre part, ils servent à des fins rhétoriques dans le cas des connecteurs (McCarthy & Carter 1994). En outre, selon le CECR, l'utilisateur intermédiaire du niveau B1/B2, devrait pouvoir « utiliser une variété de mots de liaison efficacement pour indiquer le lien entre les idées ; soutenir systématiquement une argumentation qui met en valeur les points significatifs et les points secondaires pertinents » (2001 : 33).

En effet, même si l'efficacité de la typologie des adverbes dans les programmes scolaires, manuels et grammaires pour l'enseignement du FLE mérite d'être discutée, les résultats de notre étude préliminaire, portant sur l'utilisation des adverbes français dans un corpus francophone rédigé par des apprenants chypriotes grecs, nous permettent de constater que les

adverbes sont omniprésents et utilisés de manière plus ou moins correcte dans leur discours.

Le présent article vise à étudier la compétence de l'emploi de l'adverbe en FLE à l'aide d'un corpus d'apprenants. Il comprend quatre parties. Dans la première, nous donnons un bref aperçu de la place qu'occupe l'adverbe dans les ressources FLE. Dans la deuxième, nous présentons le corpus et la méthodologie de notre recherche. Dans la troisième partie, nous exposons et interprétons les résultats issus du corpus. Dans la quatrième partie, nous discutons du niveau de compétence d'emploi de la modalité adverbiale en prenant, à titre d'illustration, l'exemple de deux adverbes bien représentés dans le corpus : les adverbes *vraiment* et *seulement*. Nous concluons en proposant des 'stratégies d'apprentissage' et en présentant les perspectives qu'ouvre la présente étude.

2. Représentation des adverbes dans les ressources FLE

Si les manuels FLE s'entendent pour dire que l'adverbe est un mot qui modifie le sens d'un verbe, d'un adjectif, d'un autre adverbe ou d'une phrase entière, et qui répond à des questions en *comment ?*, *quand ?* et *où ?*, les linguistes sont unanimes à constater qu'on peut difficilement se contenter de cette définition vague mais qui a, néanmoins, le mérite de mettre en évidence l'étendue du champ d'action de la classe adverbiale.

Gezundhajt (2000 : 1) souligne cette insuffisance par la remarque suivante : « si l'on prend le terme à la lettre –ce qui est ajouté au verbe–, on constate que l'étiquette est réductrice par rapport à l'étendue des possibilités de position et de portée de ce marqueur dans l'énoncé ». De même, Riegel et al. (2003 : 375), signalent l'insuffisance de la définition traditionnelle de l'adverbe « par l'association de trois critères généraux : l'invariabilité, le caractère généralement facultatif et la dépendance par rapport à un autre élément de la phrase ». Ils proposent un type de classement établi sur les propriétés de construction des adverbes « qui en font soit des éléments dépendant d'un constituant de la phrase ou de la phrase elle-même, soit des marqueurs orientant l'interprétation du reste de l'énoncé. Chaque adverbe pourra alors être caractérisé par le(s) types de construction(s) où il figure et par les spécificités interprétatives liées à ces positions » (Riegel et al. 2003 : 376).

Or, nous constatons que dans les manuels et grammaires FLE, l'approche selon laquelle l'adverbe est un mot qui est en relation avec le verbe ou l'adjectif dont il détermine le sens, y résiste. Par exemple, dans la méthode FLE *Festival 2* (Poisson-Quinton, Sylvie et al. 2006)¹, les adverbes *davantage*,

¹ Il s'agit de la méthode FLE qui est utilisée pour les cours de français intensifs (6 heures par semaine) dans les écoles publiques de Chypre.

plus, en revanche, gaiement, immédiatement, pauvrement, sagement, sont tous placés dans une même rubrique et sont désignés soit comme des mots invariables (*ibid.*, 111), soit comme des adverbes (*ibid.*, 112). Or, il est évident que ces adverbes ont des propriétés spécifiques qui les distinguent les uns des autres, à savoir : adverbes monolexicaux (ou simples) *d'avantage, plus*, adverbes dérivés d'adjectifs *gaiement, immédiatement, pauvrement, sagement*, adverbes polylexicaux (ou complexes) *en revanche*, et selon leur fonctionnement syntactico-sémantique, adverbes intégrés à la proposition *gaiement, pauvrement* ou adverbes conjonctifs *en revanche*.

Quant à la définition proposée, elle ne tient compte que de la distribution et de l'interprétation de l'adverbe même :

[...] si l'adverbe modifie toute une phrase, il se met en général en premier ou en dernier : *Demain, on part tôt/ On part tôt, demain*. S'il modifie seulement le verbe, il se met après pour les temps simples : *Elle pleure souvent. Ils vivaient pauvrement*. Pour les temps composés [...] s'il s'agit d'adverbes de temps ou de lieu, on les place souvent après le verbe : *Je l'ai vu hier*. S'il s'agit d'adverbes de manière ou de quantité, on les trouve souvent entre l'auxiliaire et le participe passé : *J'ai bien connu votre père*. (Poisson-Quinton, Sylvie et al. 2006 : 112).

Il en va de même dans des grammaires FLE. Par exemple, dans *Les exercices de grammaire de niveau B1* (Caquineau-Gündüz, Marie-Pierre et al. 2005), le chapitre concerné commence avec la formation des adverbes en *-ment* (*ibid.*, 125), puis suit la question de la place de certains adverbes modifiant des verbes au présent et au passé composé tels que *rapidement, bien, encore*, (*ibid.*, 126). Ensuite, une place particulière est accordée à l'adverbe *tout*, aux adjectifs employés comme adverbes (*ibid.*, 126-127) et à « quelques adverbes difficiles » (*ibid.*, 128) à cause de leur caractère polysémique tels que *tout, bien, très, un peu, peu, vite*. Enfin, pour les adverbes qui modifient une phrase entière, un seul exemple est mentionné : l'adverbe *certainement* dérivé de l'adjectif *certain* (*ibid.*, 129).

L'approche préconisée par *La grammaire du français* d'Évelyne Bérard (2006) consiste à ne traiter que les (adverbes) connecteurs qui servent à structurer le discours, et à les présenter alors dans le chapitre intitulé *Relations logiques*. L'auteure invite ainsi l'apprenant à retenir, par exemple, un certain nombre de connecteurs qui sont utilisés pour exprimer (*ibid.*, 87) la « chronologie dans le discours » (*d'abord, tout d'abord, ensuite, de plus*), le « résultat » (*finalement*) ou la « reformulation » (*pour résumer, en un mot, bref*, etc.). Les adverbes proposés font l'objet d'exercices d'assimilation (*ibid.*, 85) telles que des exercices d'appariement, à trous et de reformulation.

Nous remarquons donc, par ce bref aperçu, que dans les ressources pédagogiques, la classe adverbiale reste une « classe résiduelle » (Molinier & Lévrier 2000 : 23) souvent arbitrairement constituée, et dont les tentatives de classement restent majoritairement à partir d'exemples non contextualisés. Ainsi que le signale Molinier, la classe adverbiale se présente toujours

comme un « domaine vaste, complexe, aux frontières mal définies » (*ibid.*) ; les adverbes sont désignés tantôt comme des mots invariables, tantôt comme des adverbes, tantôt comme des connecteurs de relation logique.

Or si les méthodes et grammaires FLE n'aident que peu, quel est le niveau de compétences requis de l'emploi de l'adverbe en FLE? Les résultats de la présente étude, issus d'un corpus d'apprenants chypriotes grecs, pourraient répondre à la question. Notons, cependant, que cette étude demeure quantitative dans son ensemble.

3. Corpus et méthodologie

Le corpus est constitué de divers écrits des étudiants du troisième semestre du Programme d'Études françaises de l'Université de Chypre (niveau B1/B2 du Cadre Européen Commun de Référence). Il est composé de trente et une copies d'expressions écrites réparties en quatre types textuels (Adam 2008) spécifiques à l'activité pédagogique : huit dissertations littéraires portant sur « La littérature et la représentation de la réalité », quatre commentaires composés des poèmes « A la belle étoile » de Jacques Prévert et « Les fleurs du mal » de Charles Baudelaire, huit synthèses de quatre textes portant sur les Jeux Olympiques (*Le Point, L'Équipe magazine, Paris-Match, L'Express*, 1996) et onze résumés de deux articles de presse respectivement intitulés « La terre menacée » et « Attention aux excès » (*Les clés de l'actualité*, 2000). Le corpus est constitué de 713 phrases et contient au total 14.041 mots, distribués comme suit :

	Dissertation	Commentaire	Synthèse	Résumé	Total
Phrases	386	139	108	80	713
Mots	7 152	3 490	2 196	1 203	14 041

Tableau 1 : Composition du corpus

Pour l'identification des adverbes dans le corpus, nous avons appliqué deux méthodes : le repérage semi-automatique et le recensement manuel. En ce qui concerne le repérage semi-automatique, nous avons effectué des requêtes spécifiques à l'aide de l'analyseur automatique de textes, Unitex (Paumier 2003 ; 2006). Cette méthode consiste à appliquer au corpus des dictionnaires électroniques (Courtois & Silberztein 1990), en l'occurrence les dictionnaires d'adverbes simples et complexes du français. Cette opération nous a également permis de valider la couverture et la pertinence de ces ressources (cf. section 3).

Quant au recensement manuel, il a été réalisé sur la base de tests d'ordre morphologique, syntaxique et sémantique (Voyatzi 2006 ; Kakoyianni-Doa

2008). Il s'agit de tests tels que la pronominalisation interrogative (en *comment ?*, *quand ?*, *où ?*, ...), la pronominalisation circonstancielle (en *ainsi*, *alors*, *ici/ là*, ...), la paraphrase (par exemple, *Adj-ment*, *NO V W = Il est Adj que NO V W =: Certainement, tu réussiras ton examen = Il est certain que tu réussiras ton examen*), la position détachée en tête de phrase négative (par exemple, *NO V W Adv =: Les prix ont baissé légèrement ≠ Adv, NO ne V pas W =: Légèrement, les prix n'ont pas baissé*), et la focalisation (par exemple, *Adj-ment, NO V W =: Certainement, tu réussiras ton examen ≠ C'est Adv que NO V W =: C'est certainement que tu réussiras ton examen*).

Il convient ici de préciser que, pour les besoins de la présente étude, nous avons adopté la définition morphosyntaxique de l'adverbe proposée par Gross (1990 : 11) selon laquelle la « structure globale des adverbes est déterminée par la formule générale des groupes nominaux prépositionnels, à savoir : *Adv =: Prép Dét Modif N (=: sincèrement, avec sincérité, en toute sincérité, en termes sincères, ...)* ».

Nous avons adopté un modèle de classement des adverbes français inspiré aussi bien de la classification syntactico-sémantique des adverbes monolexicaux (ou simples) en *-ment* de Molinier (1984 : 2000) que du classement morphosyntaxique des adverbes polylexicaux (ou complexes) de Gross (1990). La figure 2, présentée en annexe, illustre les différents niveaux de classement des adverbes français ainsi que les classes et sous-classes établies.

Une première répartition, qui est faite au niveau morphosyntaxique, nous permet de distinguer les adverbes monolexicaux (ou simples) des adverbes polylexicaux (ou complexes). Une deuxième distinction, s'appuyant sur la notion de compositionnalité, permet de différencier les adverbes productifs, et notamment ceux qui sont dérivés d'adjectifs, des adverbes non compositionnels, appelés aussi 'adverbes figés'. Une troisième répartition est opérée au niveau fonctionnel, et permet de séparer les adverbes intégrés à la proposition (ceux qui sont rattachés au verbe ou à tout autre constituant de la phrase) des adverbes de phrase (ceux qui permettent de modifier une phrase entière). Pour ce qui est des adverbes de phrase, ils sont divisés en deux sous-classes syntactico-sémantiquement homogènes : d'une part, les adverbes conjonctifs servant à établir un lien entre des unités du discours (ceux-ci correspondraient aux 'connecteurs logiques') et, les adverbes disjonctifs qui expriment la prise de position du locuteur vis-à-vis de son énoncé ou l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel. Enfin, la dernière distinction est effectuée au niveau sémantique et permet d'établir un certain nombre de sous-classes plus fines et homogènes.

4. L'emploi des adverbes dans le corpus d'apprenants

Les résultats issus des deux opérations nous ont permis de constater qu'avec le repérage semi-automatique, nous avons obtenu une « sur-reconnaissance »

(ou du bruit) des adverbes simples et une « sous-reconnaissance » (ou du silence) des adverbes complexes. Ceci s'explique par le fait que, lors de la lemmatisation, l'analyseur automatique Unitex fournit l'ensemble des analyses possibles pour une unité lexicale donnée indépendamment de l'emploi que celle-ci manifeste dans un contexte précis. Ainsi, les adverbes *si*, *comme*, *beaucoup*, *où*, etc. sont systématiquement identifiés dans le corpus en tant qu'adverbes alors que pendant le repérage semi-automatique certains adverbes complexes² semi-figés du type *avec simplicité*, *d'une manière légère*, *le plus vite possible* ne sont pas identifiés. Par ailleurs, ont été systématiquement retenues des unités lexicales autres que des adverbes simples tels que *si* qui est reconnu comme adverbe (quantifieur-intensif) même quand il est employé en tant que conjonction hypothétique. Il faut aussi admettre que les reconnaissances non pertinentes sont également dues à des entrées dont l'orthographe est erronée.

Les résultats quantitatifs issus du repérage semi-automatique nous ont donné 784 occurrences d'adverbes dont 549 adverbes simples (84 adverbes en *-ment*) et 235 adverbes complexes. Les résultats issus du recensement manuel nous ont donné 801 occurrences d'adverbes dont 483 adverbes simples (73 adverbes en *-ment*) et 318 adverbes complexes. Nous représentons dans le tableau 3 les effectifs répartis dans les quatre types textuels du corpus d'apprenants :

	Dissertation	Commentaire	Synthèse	Résumé	Total
occurrences d'adverbes	334	184	136	130	784
unités d'adverbes différents	273	149	121	118	661
adverbes simples	246	103	107	93	549
adverbes en <i>-ment</i>	42	14	13	15	84
adverbes complexes	88	81	29	37	235

Tableau 3 : Nombre d'adverbes repérés semi-automatiquement

Après avoir examiné l'utilisation des adverbes selon leurs emplois syntactico-sémantiques tels qu'ils sont définis par le modèle typologique précité, nous avons remarqué que les adverbes de phrase sont plus utilisés que les adverbes intégrés à la proposition : 422 occurrences d'adverbes de phrase, dont 378 adverbes conjonctifs, contre 379 occurrences d'adverbes intégrés à la proposition.

² Il s'agit de compléments prépositionnels susceptibles d'assumer la fonction de complément circonstanciel (et non pas celle de l'argument) dans une phrase élémentaire.

Sur l'ensemble du corpus, nous avons donc repéré 801 adverbes qui comprennent :

- des adverbes simples en *-ment* : *vraiment, malheureusement, seulement, totalement,*
- des adverbes simples non dérivés d'adjectifs tels que *certes, aussi, donc, très,*
- des adverbes complexes figés : *en outre, de plus en plus, tout d'abord, de nos jours,*
- des adverbes complexes semi-figés comme *d'une manière (légère + satirique + ironique), au (vingtième + XVIIe) siècle, dans un (premier + deuxième) temps et,*
- diverses expressions interprétant des modalités circonstancielles, comme par exemple des participes présents du type *en disant que P* ou des phrases incises en *dire*. Par exemple : *Les écrivains littéraires grâce à leur nature quelquefois représentent la réalité d'une façon, on peut dire, stylistique.* (Corpus B1/B1, 2010, *Dissertation littéraire*).

Nous représentons dans le tableau 4 la répartition de l'ensemble des adverbes identifiés dans les différentes classes syntaxico-sémantiques établies pour cette étude (cf. tableau 2 en annexe) :

Adverbes simples		Adverbes complexes	
Fonction syntaxique	Occurrences	Fonction syntaxique	Occurrences
Adverbes intégrés à la proposition (de manière)			
focalisateur	68	focalisateur	11
quantifieur	59	quantifieur	14
de point de vue	0	de point de vue	0
temporel	43	temporel	70
verbal	71	verbal	36
orienté vers le sujet	3	orienté vers le sujet	4
Total : 379			
Adverbes de phrase			
d'énonciation	10	d'énonciation	11
d'énoncé	17	d'énoncé	6
conjonctif	212	conjonctif	166
Total : 422			

Tableau 4 : Adverbes répartis selon leur emploi syntaxique

Ces résultats nous ont amenées à constater que les apprenants FLE de ce corpus ont un recours limité aux adverbes (environ 10% du lexique des textes) malgré leur niveau de compétence déjà avancé. Par ailleurs, les adverbes en *-ment* sont peu représentés dans le corpus (9% de l'ensemble des adverbes) bien qu'ils occupent une place prépondérante dans les méthodes d'enseignement et les grammaires. En revanche, des structures, moins naturelles en français, telles que *avec N* et *(avec + de) une (manière + façon) N*, interprétant essentiellement la manière, sont très sollicitées dans le discours écrit des apprenants.

Toutefois, si les adverbes en *-ment* sont paradoxalement peu représentés dans le présent corpus, nous devons admettre qu'ils sont les plus « connus » en FLE. Nous présentons ainsi, à titre d'exemple, la compétence d'emploi de deux adverbes : *vraiment* et *seulement*.

5. Niveau de compétence de l'emploi des adverbes *vraiment* et *seulement*

Même si de nombreuses études confirment – nous citons, entre autres, Borillo (1976), Mørdrop (1976), Danjou-Flaux (1982), Molinier & Lévrier (2000) – que *vraiment* est un adjectif polysémique et versatile pour un francophone natif, l'adjectif *vraiment* qui apparaît sept fois dans le corpus des apprenants hellénophones, est plus ou moins utilisé dans les sens précis que ses emplois syntaxico-sémantiques lui donnent. Considérons les exemples suivants tous tirés du corpus :

- (1) *Il n'y a de vraiment beau que ce qui ne peut servir à rien*
- (2) *De plus, on doit se demander si la littérature représente vraiment la réalité logiquement ou avec une manière plutôt stylistique*
- (3) *[...] il s'agit vraiment de la présence d'un narrateur mais aussi nous voyons la présence du narrateur avec l'utilisation du discours direct où nous pouvons le voir [...]*
- (4) *[...] et qu'il faut vraiment vivre et passer les meilleurs instants chaque jour qui se passe dans notre vie*
- (5) *[...] on doit se demander si la réalité est représentée vraiment par des auteurs littéraires avec une manière plutôt stylistique et artistique*
- (6) *Donc, dans notre dernière question si la littérature représente vraiment la réalité logiquement [...]*
- (7) *Elle les présente comme ils sont vraiment*

Dans les exemples ci-dessus, abstraction faite des erreurs d'expression, *vraiment* semble être consciemment utilisé comme adjectif intensif, adjectif de phrase ou adjectif de manière. Dans (1) *vraiment*, équivalent de l'adjectif grec *αληθινά* est intensif car il précède un adjectif (*beau/ωραίο*) et peut être remplacé par *très/πολύ*. Dans les exemples (2), (3) et

(4) l'adverbe *vraiment* est placé en position postverbale, position essentiellement réservée aux adverbes de manière verbaux dans les deux langues ; plus particulièrement, dans le cas de l'exemple (4), l'adverbe est placé entre une modalité *il faut* et deux verbes liés par coordination (*vivre* et *passer*). Par ailleurs, il pourrait répondre à la question en *comment* ? et être paraphrasé par *de (manière + façon) vraie*. Dans (5) et (6), il semble que *vraiment* soit un disjonctif de style (ou adverbe d'énonciation) car il peut être paraphrasé par une expression comportant le verbe *dire* (*à vrai dire* ou *à dire vrai*) ; en plus, il est synonyme de *pour de vrai* et sert à affirmer la pertinence et le caractère incontestable d'un jugement de valeur accompagné d'une intonation affective.

L'emploi (7) est le plus intéressant pour celui qui connaît le grec moderne. L'adverbe *vraiment* ne répond pas aux tests de reconnaissance précités pour les adverbes de manière ou d'énonciation, il est précédé du verbe *être* et se trouve en position postverbale finale dans une phrase assertive. En français, selon Molinier & Lévrier (2000 : 77), *vraiment* figure, en général, en position initiale dans des phrases interrogatives où « le locuteur demande alors à son interlocuteur de produire une réponse en conformité avec le réel, la vérité ou le vrai » telle que :

(8) *Vraiment, est-ce une bonne chose pour Luc ?*

Toutefois, selon le *Trésor de la Langue Française informatisé*³, cet adverbe peut figurer en position finale, d'une part, pour « affirmer la pertinence et le caractère incontestable d'une évaluation, d'un jugement de valeur » comme dans :

(9) *La meilleure de nous tous, une brave femme vraiment* (Renard, *Journal*, 1900, p. 583)

d'autre part, pour « exprimer la difficulté à admettre pleinement quelque chose », comme dans :

(10) *Je ne le croyais pas vraiment*

et, enfin, dans des expressions conventionnelles du type :

(11) *Je regrette vraiment*

Or, si dans l'exemple (7) *vraiment* ne présente pas les caractéristiques de l'usage français, il serait plutôt l'équivalent des adverbes grecs *πραγματικά* (*réellement*), *στ'αλήθεια* (*en réalité*), *στην πραγματικότητα* (*dans la réalité*), adverbes attestant la conformité du dire au réel, généralement placés en position finale. Comme en témoigne l'exemple (12), ces adverbes grecs sont souvent précédés du verbe *être* (*είναι*) et de la conjonction *όπως* (*comme*) :

(12) *Βλέπω τα πράγματα όπως είναι (στ'αλήθεια + πραγματικά + στην πραγματικότητα)*

Je vois les choses comme elles le sont (en réalité + réellement + dans la réalité)

D'ailleurs, dans l'exemple (7), la forme adverbiale *en réalité* serait plus appropriée que *vraiment* pour un Français natif mais l'apprenant semble avoir appliqué un emploi de L1 en L2. Plus précisément, il a appliqué l'adverbe français *vraiment* aux adverbes grecs *πραγματικά* (*réellement*), *στ'αλήθεια* (*en*

³ Requête effectuée le 1er juin 2012 sur le site <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

réalité), στην πραγματικότητα (*dans la réalité*) qui, par ailleurs, dans les dictionnaires bilingues d'usage ainsi que dans les dictionnaires⁴ et traducteurs en ligne⁵, sont traduits également par l'adverbe français *vraiment*.

Quant à l'adverbe *seulement*, il peut, d'une part, être adverbe de phrase conjonctif adversatif et commuter alors avec *mais* (Molinier & Lévrier 2000 : 59). D'autre part, il peut être adverbe de manière focalisateur (Molinier & Lévrier 2000 : 282), emploi attesté, a priori, avec le sens de *uniquement, sans rien de plus*. Enfin, selon les dictionnaires du français le *Petit Robert* (2003) et le *Trésor de la Langue Française* informatisé⁶, *seulement* peut en plus avoir une valeur temporelle, et être alors synonyme de *à l'instant, juste*. Par exemple :

- (13) *Il vient **seulement** d'arriver*
= *Il vient juste d'arriver*

En grec moderne, seuls les deux emplois syntactico-sémantiques sont attestés : en tant qu'adverbe de phrase conjonctif adversatif (14), et en tant qu'adverbe focalisateur (15). Il y est toutefois représenté par deux variantes *μόνο* et *μονάχα*. Par exemple :

- (14) *Τον κάλεσα, (μόνο + μονάχα) που δεν ήρθε*
Je l'ai invité, seulement il n'est pas venu
(15) *Θα είμαστε (μόνο + μονάχα) δύο μέρες μαζί*
Nous serons (seulement + seulement) deux jours ensemble

Dans notre corpus, l'adverbe *seulement* apparaît dix-huit fois comme adverbe de manière focalisateur. Suivant les exemples ci-dessous, il n'apparaît dans aucun cas comme adverbe de phrase conjonctif adversatif, ni comme adverbe avec un sens temporel. Toutefois, en tant qu'adverbe focalisateur, il présente des caractéristiques de son équivalent grec. Considérons les emplois suivants tirés du corpus :

- (16) *Si les femmes veulent acquérir le corps idéal il y a **seulement** une solution*
(17) *Mais, la représentation du réel n'est pas **seulement** son objectif*
(18) *Nous avons examiné que la littérature représente la réalité mais elle n'a pas **seulement** pour but de représenter la réalité*
(19) *La problématique posée ici est de dire si le but de la littérature est de représenter **seulement** la réalité*
(20) *Le roman n'est pas **seulement** réaliste*
(21) *Donc, il va rester **seulement** dans le rêve d'avoir cette belle étoile*
(22) *Le succès n'est pas **seulement** athlétique mais aussi spirituelle*

Dans les emplois (16), (17) et (18), *seulement* est adverbe de manière focalisateur car il se trouve auprès du groupe nominal qu'il accompagne et peut être remplacé par l'adjectif *seul*, réduction déjà proposée pour le français par Piot (1975 : 226-230) et Gross (1977 : 84-86). Par ailleurs, dans

⁴ Cf. Pantéodimos & Kaiteris (2002 : 64).

⁵ Requête effectuée le 1er juin 2012 sur le site http://www.lexilogos.com/grec_langue_dictionnaires.htm.

⁶ Requête effectuée le 1er juin 2012 sur le site <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

les emplois (16), (19), (20) et (21), *seulement* peut aussi bien être remplacé par *uniquement*. Toutefois, si ces énoncés sont acceptables pour un locuteur natif, on dirait moins en français *Max lit seulement ...* que *Max ne lit que...* ou *Max lit uniquement...* À ce point, nous devons noter que l'hellénophone possède une forme sémantiquement équivalente à *ne...que* : la forme *παρά μόνο*. Malgré cela, l'apprenant applique, aux exemples précités, la forme simple *μόνο* à *seulement*. Ceci peut être expliqué par le fait que *παρά μόνο*, forme constituée de deux éléments lexicaux contigus dans (23), ne correspond pas syntaxiquement à *ne...que* français de l'exemple (24), qui est une forme discontinue :

(23) *Ο Μαξ δε διαβάζει παρά μόνο ελληνικές εφημερίδες*

(24) *Max ne lit que des journaux grecs*

Si *seulement* est par ailleurs souvent combiné avec la forme négative, c'est plutôt à cause de l'emploi beaucoup plus généralisé en grec qu'en français de la locution *όχι μόνο...αλλά και* (*non seulement...mais (aussi + encore)*), qui n'a pour but que d'insister sur une énumération binaire. Alors qu'en grec, les deux composants de l'énumération sont exactement sur le même plan, en français le second élément est perçu comme un inattendu, un improbable qui néanmoins advient, comme dans l'exemple (22) de notre corpus, emploi adversatif qui peut se lire en français : *Le succès est aussi bien spirituel qu'athlétique* (le premier élément est minoré par la négation afin d'introduire le second élément). En somme, si ces exemples paraissent assez naturels pour un francophone, c'est que la négation se combine avec le mécanisme de la focalisation afin de produire une ouverture vers d'autres occurrences, d'autres possibilités.

6. Conclusions et perspectives

En guise de conclusion, on pourrait dire que les résultats de la présente étude, portant sur les adverbes français dans un corpus d'apprenants FLE, nous ont permis de constater qu'en règle générale les adverbes sont utilisés assez correctement malgré leur faible représentation et analyse dans les méthodes FLE et grammaires traditionnelles. Cette appropriation semble alors résulter d'un recours automatique à la langue maternelle en raison d'une similitude morphosyntaxique susceptible d'entraîner des suppositions d'équivalence sémantique.

Il nous semble donc utile de pouvoir proposer des « stratégies d'apprentissage » fondées, d'une part, sur des tests de reconnaissance syntaxico-sémantiques à partir de corpus parallèles (pour l'acquisition d'un plus grand nombre d'adverbes) et, d'autre part, sur des activités de compréhension écrite où l'apprenant réfléchit sur des « règles de passage » en s'appuyant sur son expérience et sur des activités d'expression écrite bien définies permettant de mettre en œuvre ces règles de passage.

Références bibliographiques

- Adam, Jean-Marie (2008) [1992], *Textes et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Armand Colin.
- Bérard, Évelyne (2006), *Grammaire du français Niveaux B1/B2 – Comprendre, Réfléchir, Communiquer*, Paris : Didier.
- Borillo, Andrée (1976), « Les adverbes et la modalisation de l’assertion », *Langue française*, n° 30, pp. 74-89.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, (2001), Paris : Didier.
- Caqueneau-Gündüz, Marie-Pierre et al. (2005), *Les exercices de grammaires*, Paris : Hachette.
- Conrad, Susan & Biber, Douglas (2000), « Adverbial marking of stance in speech and writing », in S. Hunston & G. Thompson, éd., *Evaluation in text*, Oxford : Oxford University Press, pp. 56-73.
- Courtois, Blandine & Silberstein, Max (1990), « Un système de dictionnaires électroniques pour les mots simples du français », *Langue française*, n° 87, pp. 11-22.
- Danjou-Flaux, Nelly (1982), « Réellement et en réalité », *Lexique*, n° 1, pp. 105-150.
- Gezundhajt, Henriette (2000), *Adverbes en –ment et opérations énonciatives*, Berne : Éditions Peter Lang.
- Gross, Maurice (1977), *Grammaire transformationnelle du français. 2-Syntaxe du nom*, Paris : Larousse, Réimpression 1986 : Cantilène.
- Gross, Maurice (1990), *Grammaire transformationnelle du français. 3-Syntaxe de l’adverbe*, Paris : ASSTRIL.
- Kakoyianni-Doa, Fryni (2008), *Adverbes de phrase français et grecs : étude contrastive et perspectives didactiques*, Thèse de doctorat, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Kakoyianni-Doa, Fryni et Voyatzi, Stavroula (2010), « Les adverbes français dans un corpus d’apprenants chypriotes grecs : recensement et problèmes d’ambiguïtés », in P. L. Popović, C. Krstev, D. Vitas & G. Pavlović-Lažetić, éd., *Actes du 29ème Colloque International sur le Lexique et la Grammaire (LGC’10)*, Belgrade, 14-18 septembre 2010, pp. 161-171.
- McCarthy, Michael & Carter, Ronald (1994), *Language as discourse: Perspectives for language teaching*, London: Longman.
- Molinier, Christian & Lévrier, Françoise (2000), *Grammaire des adverbes. Description des formes en –ment*, Genève-Paris : Droz.
- Molinier, Christian (1984), *Étude syntaxique et sémantique des adverbes de manière en –ment*, Thèse de doctorat d’État, Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Mørdrup, Ole (1976), *Une Analyse non-transformationnelle des adverbes en –ment*, Thèse de doctorat d’État, Paris VIII et publiée dans *Revue romane*, numéro spécial n°11.
- Pantélodimos, Dimitris & Kaiteris, Constantinos (2002), *Ελληνογαλλικό λεξικό*, Αθήνα : Librairie Kauffmann.
- Paumier, Sébastien (2003), *De la reconnaissance de formes linguistiques à l’analyse syntaxique*, Thèse de doctorat, Paris : Université de Marne-la-Vallée.
- Paumier, Sébastien (2006), *Manuel d’utilisation du logiciel Unitex*, Paris : Université de Marne-la-Vallée, <http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/manuelunitex.pdf>.
- Piot, Mireille (1975), « Les “restrictions” : seul(e)(s) et ne... que (aperçu à partir de leur distribution) », *Recherches Linguistiques* 3, Université Paris VIII-Vincennes, pp. 226-264.
- Poisson-Quinton, Sylvie et al. (2006) *Festival 2. Méthode de français*, Paris : CLE International.
- Riegel, Martin et al. (2003), *Grammaire méthodique du français*, Paris : Quadrigé/ PUF.

- Robert, Paul (2003), *Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Petit Robert.
- Silberstein, Max (1993), *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes : le système INTEX*, Paris : Masson.
- Voyatzi, Stavroula (2006), *Description morphosyntaxique et sémantique des adverbes en vue d'un système d'analyse automatique des textes grecs*, Thèse de doctorat, Paris : Université de Marne-la-Vallée.

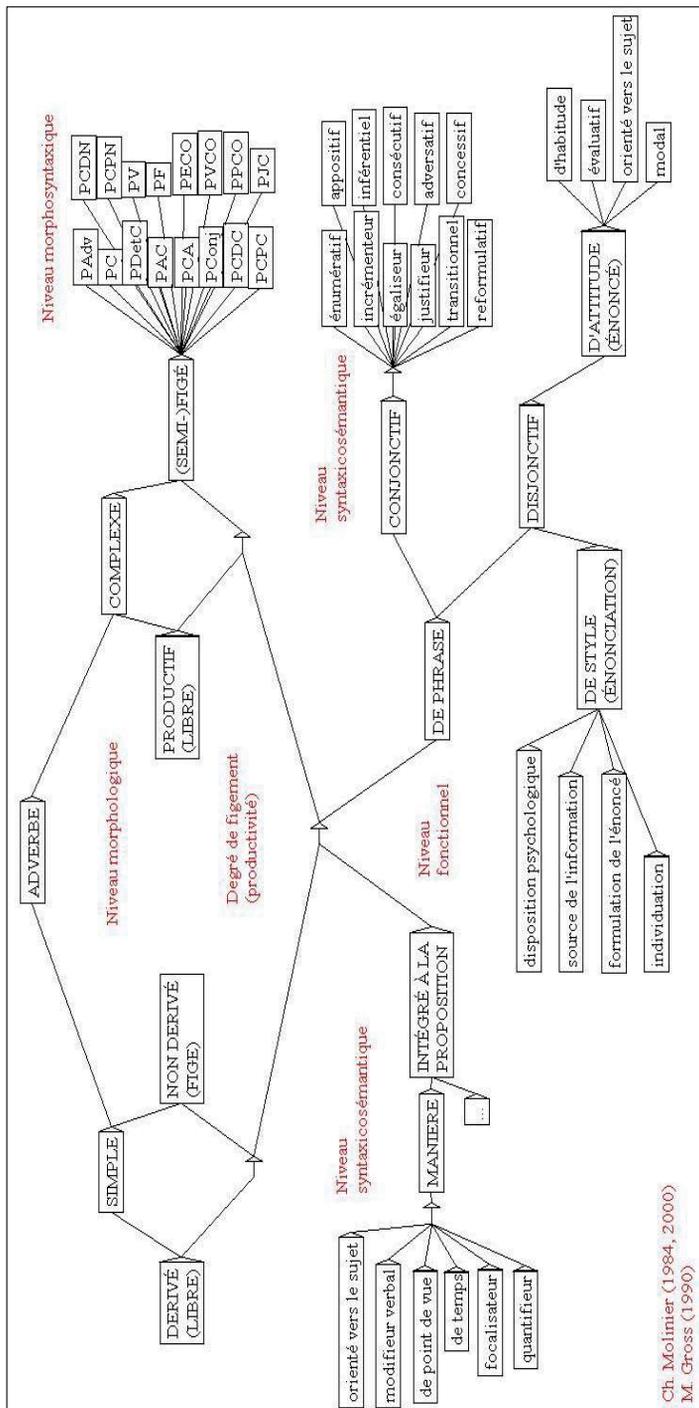


Tableau 2 : Modèle de classement des adverbes français

KRYSTYNA SZYMANKIEWICZ

Université de Varsovie, Institut d'Études Romanes – Pologne

MACIEJ SMUK

Université de Varsovie, Institut d'Études Romanes – Pologne

Les stratégies métacognitives et le développement des compétences liées à l'expression écrite en fonction du niveau des apprenants

Produire un texte en L2 est un véritable calvaire pour de nombreux apprenants. La complexité de cette tâche, résidant entre autres dans la nécessité de se référer à diverses compétences langagières et non langagières, en semble l'une des principales sources. Afin d'aboutir à un résultat satisfaisant, le recours aux stratégies métacognitives paraît l'un des moyens les plus efficaces. Dans la pratique scolaire, elles ne sont pas suffisamment exploitées, mais l'effort de les développer vaut la peine car il est vite rentabilisé. Quelques propos théoriques et les résultats de la recherche présentés dans cet article en sont l'exemple.

1. Introduction

Écrire – et en particulier écrire en L2 – constitue un sérieux défi pour bon nombre d'apprenants, quel que soit leur niveau de connaissance de la langue, leur profil cognitif, dans la plupart des cas aussi indépendamment du genre d'un texte produit. De plus, selon le stéréotype largement répandu – même (et malheureusement) auprès d'enseignants de langue – la production écrite est une activité se situant au croisement de l'artisanat et de l'art, puisant dans des talents spéciaux vaguement définis. Ceux-ci semblent appartenir à un groupe restreint d'heureux dont les productions sont d'une haute qualité. Mais que doivent faire les autres, dépourvus de ce « don d'écrire » ? Est-il possible de les aider, de les munir d'outils qui faciliteront la rédaction des textes en L2 ou peut-être, sont-ils condamnés à « écrire mal » ?

Dans cet article, nous nous pencherons sur les moyens de développer la capacité à écrire en L2. L'attention sera focalisée sur le rôle des stratégies métacognitives relatives à cette compétence. Outre une réflexion théorique, nous présenterons les résultats de la recherche portant sur leur usage et le rôle de diverses techniques auxquelles recourent les apprenants lors de la rédaction. Pour visualiser cette question de manière plus globale et complète, nous avons décidé de soumettre à l'analyse deux contextes différents du point de vue du public et de ses objectifs – il s'agit d'un enseignement intensif du français aux étudiants débutants (niveau A1/A2) et d'un enseignement de la rédaction d'un article de synthèse (niveau B2). Les résultats

observés permettront de mieux saisir les « plans d'action » adoptés et adaptés par les apprenants et du coup, d'indiquer les qualités du point de vue de leurs compétences rédactionnelles, mais aussi les lacunes de la pratique didactique qu'il faudrait compléter.

2. Le savoir-écrire et ses sources vaguement définies

Selon l'opinion largement diffusée, non seulement dans le milieu scolaire, mais également dans d'autres sphères de la vie (médias, publicité, politique, etc.), écrire passe pour un art. Par conséquent, il semble que certains soient dotés d'un penchant naturel pour écrire et qu'ils se réjouissent ainsi du plaisir de composer des textes, tandis que les autres n'ont qu'à faire front à la rude besogne de « forger » leur production écrite dont la qualité resterait médiocre ou, en tout cas, inférieure ; et cela, indépendamment d'un effort fait. Il y a, certes, un brin de vérité dans une telle vision. Cependant, dans la majorité des cas, ce sont les compétences rédactionnelles au sens strict du terme qui jouent le premier rôle et qui peuvent, en large mesure, décider d'un succès rédactionnel. Comme toutes les autres compétences, elles sont susceptibles d'être développées et sont à la portée de chacun. Article de synthèse, texte argumentatif, résumé... la rédaction de tous ces types de textes oblige à posséder des savoirs concrets sur leur spécificité discursive et leur rédaction exige la maîtrise d'un certain nombre de techniques précisément définies. La réflexion avancée ci-dessus permet d'admettre que le savoir-écrire se situe maintes fois dans le domaine de l'artisanat (non pas dans celui de l'art) et qu'il peut donc être appris et développé. Il ne reste qu'à trouver les moyens les plus efficaces et pertinents de transmettre cette aptitude à rédiger en L2.

La tâche que doivent affronter les enseignants de langue et les personnes chargées de l'élaboration des programmes des cours d'écrit commence alors par la nécessité d'identifier les sources du savoir-écrire. En d'autres termes, ce problème se résume à la question suivante : par quoi commencer si l'on veut enseigner à écrire ? Apprendre à écrire en L2 est une activité très complexe qui mobilise un scripteur à utiliser de nombreuses sous-compétences langagières, mais avant tout, des acquis qui ne sont pas étroitement liés à la langue (Barbier 2003 ; Wenden 1991). En effet, ce sont les compétences appelées générales qui constituent le socle de toute activité langagière. Le vécu d'un apprenant, son expérience, sa façon de percevoir les tâches scolaires ou ses préférences cognitives auront un impact direct sur la manière de planifier et de rédiger un texte. Certains chercheurs arrivent même à la conclusion que les compétences en matière de rédaction et le niveau de connaissance d'une L2 donnée ne sont pas subordonnés, surtout à un niveau moins avancé. Le rôle de cette interdépendance augmente avec le progrès langagier (Barbier 2003).

La place de certaines compétences non linguistiques est spéciale dans l'activité rédactionnelle ; ce sont, d'après nous, entre autres :

- l'image d'une L2 donnée qui peut, *a priori*, mobiliser tels ou tels moyens d'agir ;
- les connaissances générales sur le monde et surtout sur un problème traité dans un texte produit ; celles-ci permettent de le « remplir » par le contenu ;
- les aptitudes pratiques, appelées « savoir faire », qui dépassent largement des savoir-faire langagiers et dont le rôle est crucial dès le début de la rédaction d'un texte – la capacité à planifier, à utiliser des ressources, à gérer le temps, etc. en sont l'illustration ;
- le savoir-être, dans lequel deux composantes paraissent fondamentales : type et niveau de motivation, ainsi qu'un style cognitif préféré ou adopté à un moment donné ;
- les habitudes résultant d'une expérience scolaire préalable, et avant tout certaines pratiques transférées des cours de langue maternelle ou d'autres langues étrangères dans le domaine de l'écrit.

L'évaluation des compétences énumérées ci-dessus soulève des difficultés, entre autres à cause de leur caractère interdisciplinaire et donc de la complexité du problème, faute de moyens d'évaluation univoques ou objectifs (problème de mesure de motivation, question d'influence de facteurs neurologiques sur l'exécution d'une tâche donnée, etc.), souvent aussi par manque de temps pendant l'année scolaire. Mais le jeu vaut la chandelle. Leur identification permet de découvrir des facteurs déterminant l'activité rédactionnelle. Elle facilite aussi à porter remède aux déficits constatés (p. ex. manque de stratégies quelconques), à déraciner certains stéréotypes (p. ex. celui sur le rôle du talent d'écrire déjà évoqué) ou à modifier de mauvaises habitudes (p. ex. rédaction dans sa langue maternelle et traduction d'un texte produit). Ces diverses compétences générales forment la base du succès et d'éventuels déficits dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

3. Le rôle des stratégies métacognitives dans la production écrite

Puisque écrire en L2, c'est mobiliser des compétences tellement variées en fonction des exigences de la tâche, l'activité du scripteur porte un enjeu stratégique. Quoi et comment écrire ? Comment organiser mes idées ? Est-ce un bon exemple pour illustrer mon propos ? Suis-je suffisamment clair(e) ? Quels mots utiliser pour être exact(e) ? Quelle règle de grammaire doit-on appliquer dans ce cas-là ? De telles et d'autres questions que se pose un apprenant lors de la rédaction d'un texte relèvent des stratégies métacognitives, c'est-à-dire de stratégies d'ordre général qui « impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage,

le contrôle ou le *monitoring* des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation » (O'Malley & Chamot 1990, cité dans Cyr 1998 : 39). Dans le cas de la rédaction des textes, les stratégies métacognitives consistent à planifier, contrôler et évaluer sa production. Leur rôle paraît crucial – comme affirme Wenden, « elles sont directement responsables de l'exécution de la tâche écrite » (1991 : 315).

Premièrement, les stratégies métacognitives permettent de mobiliser les différentes connaissances liées à la tâche (*task knowledge*), nécessaires pour la rédaction d'un texte donné et évoquées dans la partie précédente du présent article. À l'étape de la planification, pour prendre ses décisions, le scripteur puise dans les connaissances sur le monde (ce qu'il/elle sait sur le sujet), les connaissances sur la tâche (ce qu'il/elle sait sur le type de texte, sa structure, etc.), les connaissances rhétoriques, linguistiques et pragmatiques (comment le dire, avec quels moyens, avec quelle intention de communication ?). Pendant l'évaluation, les connaissances rhétoriques, linguistiques et pragmatiques permettent d'établir les critères pour mesurer la qualité du texte. La stratégie de contrôle implique le recours à un type de connaissances choisi en fonction de la nature du problème constaté (grammatical, lexical, pragmatique...). D'après Wenden (*ibid.*), ce qui détermine le succès dans la rédaction en L2, c'est avant tout la richesse et la disponibilité de toutes les connaissances liées à la tâche.

Deuxièmement, les stratégies métacognitives, notamment la planification et le contrôle, impliquent le choix et l'usage des stratégies cognitives qui sont spécifiques par rapport à une tâche donnée et qui servent à résoudre des problèmes. Pendant la rédaction en L2, les scripteurs ont à leur disposition des stratégies cognitives telles que la clarification (formuler des hypothèses, se poser des questions, faire des comparaisons), l'utilisation de ressources, le classement ou le regroupement, l'élaboration, le résumé ou la traduction (O'Malley & Chamot 1990, cité dans Cyr 1998 : 39 ; Wenden 1991 : 310).

Toutefois, même l'utilisation de plusieurs stratégies cognitives peut résulter en un texte de pauvre qualité si celles-là ne correspondent pas aux exigences de la tâche. C'est pourquoi, les choix opérés à un niveau métacognitif paraissent ici décisifs.

Les études sur le processus de rédaction de textes en L1 et en L2 démontrent que les bons scripteurs se distinguent justement par l'usage des stratégies métacognitives : ils définissent précisément les objectifs, planifient leur texte, contrôlent et évaluent la réalisation de la tâche et modifient leur production en appliquant des stratégies cognitives appropriées et efficaces (Pearl 1980, Flower 1990 cités dans Cornaire & Raymond 1999 : 55-56).

On pourrait, pour les besoins du contexte de notre recherche, détailler cette liste de stratégies utilisées par les bons scripteurs comme suit :

- Le bon scripteur est capable de prévoir des éléments indispensables à la réalisation de la tâche : structures rhétoriques, vocabulaire, connaissances non linguistiques, etc.

- Il est en mesure de diriger son attention sur des éléments plus et moins importants, par exemple dans la consigne accompagnée.
- Il s'autoévalue pendant et après l'exécution de la tâche (retours, relectures), il veille aux stratégies cognitives utilisées, en évaluant leur efficacité et l'adéquation de leur emploi.
- Il contrôle un certain nombre de facteurs à caractère technique : gestion du temps, côté visuel d'un texte, proportions gardées entre ses différentes parties, etc.
- Il cherche des moyens d'approfondir ses connaissances dans le domaine de l'écrit, aussi bien au niveau théorique (manuels d'écrit, analyse de textes, etc.) que dans la pratique (participation à des forums d'internet, apprentissage à distance, etc.).

Avec le portrait du bon scripteur (ou plutôt scripteur idéal), nous retrouvons la question qui nous guide dans cette réflexion, à savoir : comment peut-on apprendre à rédiger en L2 ? Ou encore, comment peut-on former de bons scripteurs ? Compte tenu de l'importance des stratégies métacognitives dans le processus rédactionnel en L2, certaines possibilités d'intervention didactique dans ce cadre sont à lier au déploiement d'une conscience à propos du choix et du fonctionnement des stratégies utilisées pendant l'acte d'écrire (Romainville 2007). La métacognition – le savoir que l'on a sur sa cognition ainsi que sur le savoir procédural – paraît cruciale pour l'apprentissage. En effet, « l'élève chevronné n'est pas nécessairement celui qui dispose de telle ou telle compétence méthodologique, mais bien celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion consciente lui permettant de les adapter, celui donc qui développe davantage sa métacognition » (Romainville 2007 : 117). Comme la plupart des apprenants n'utilisent pas spontanément les stratégies métacognitives (Harris 2002), pour les aider à développer la conscience métacognitive, il est recommandable de mettre en place un entraînement stratégique qui repose sur une pratique des tâches écrites mariée à une réflexion collective sur les stratégies utilisées (Schraw 1998 : 123). C'est donc bien le principe de la réflexivité quant à l'usage des stratégies d'écriture chez nos étudiants qui nous a guidés dans notre recherche.

4. Description de la recherche

Dans la partie qui suit, nous présenterons les résultats de la recherche menée auprès des étudiants de l'Institut d'Études Romanes de l'Université de Varsovie et portant sur les stratégies et les techniques qu'ils appliquent lors de la rédaction de textes en français. L'analyse des données aboutira vers une tentative de conclusion sur les points les plus importants du sujet en question.

4.1. Objectifs de la recherche

Dans la recherche, nous nous sommes posés comme l'objectif principal d'analyser la façon dont les apprenants procèdent à la rédaction de textes en L2. Plus précisément, par l'intermédiaire des enquêtes menées auprès d'eux et de l'analyse de leurs productions écrites, nous avons tenté de découvrir les moyens les plus utilisés. Notre ambition a été également d'évaluer le besoin de mener un entraînement stratégique en matière d'écrit auprès des étudiants, ainsi que de voir dans quels domaines et dans quelle mesure ils peuvent en profiter de la manière la plus efficace et palpable.

4.2. Échantillon analysé

Notre recherche a été menée auprès de deux groupes d'étudiants de l'Institut d'Études Romanes de l'Université de Varsovie, à savoir :

- 15 étudiants débutants (niveau A1/A2) qui avaient commencé à apprendre le français sept mois avant la recherche. Au total, ils ont réalisé environ 500 heures de cours de français pratique qui sont répartis en six modules : enseignement intégré des compétences langagières, expression orale et écrite, grammaire appliquée, phonétique appliquée, enseignement à distance, entraînement stratégique dispensé à raison de 1 h 30 tous les 15 jours (partie A de la recherche) ;
- 17 étudiants de la deuxième année d'études romanes (niveau B2) qui suivent un cours de français écrit de 90 heures. Son programme est axé sur la rédaction d'un article de synthèse (partie B de la recherche).

La collecte des données a été effectuée au cours du semestre d'été de l'année scolaire 2010/2011.

4.3. Description de la procédure

Lors de la recherche, nous nous sommes servis de deux techniques : questionnaires et analyse de copies. Les objectifs et le contenu de chaque questionnaire seront décrits ci-dessous.

Le questionnaire A (cf. Annexe 1) comprend 35 questions dont la majorité sont des questions fermées. Il est divisé en deux volets dont le premier concerne les attitudes envers l'écrit, quelques stratégies générales dans l'approche des tâches écrites ainsi que les difficultés liées à la rédaction en français. La deuxième partie porte sur les stratégies métacognitives utilisées pendant les trois phases de la rédaction d'un texte, à savoir : la planification, la mise en texte et la révision. L'enquête a été remplie par les 15 étudiants débutants en FLE dans le cadre d'un cours d'entraînement stratégique pendant l'une des deux séances dédiées à l'expression écrite. Son objectif était diagnostique et didactique à la fois : connaître l'éventail de stratégies métacognitives relatives à la production écrite de nos étudiants, et par le biais de la réflexion

sur leurs manières de procéder, développer leur métacognition. Pendant la deuxième séance, nous avons proposé aux étudiants des tâches pratiques consistant en l'analyse des démarches effectuées lors de la rédaction de texte en dyades. Finalement, nous avons aussi soumis à l'analyse les productions écrites de l'examen de fin d'année pour y rechercher des traces des stratégies utilisées. Dans le présent article, nous devons nous limiter à présenter seuls les résultats de l'enquête et de l'analyse des examens de fin d'année.

Le questionnaire B (cf. Annexe 2) comprend 31 questions dont la majorité sont aussi des questions fermées. Elles sont divisées en catégories thématiques qui correspondent aux domaines sur lesquels on a mis l'accent pendant les cours, à savoir : démarches effectuées avant la lecture d'un dossier analysé, démarches de la lecture au sens strict, élaboration du plan d'un article de synthèse, sa rédaction, autoévaluation de ses compétences. Le même sondage d'opinion a été proposé aux répondants deux fois : au début du semestre, c'est-à-dire avant le commencement des cours et quatre mois plus tard. Une telle procédure a permis de comparer les résultats et donc de voir dans quels domaines le progrès est le plus visible. À part cela, après avoir terminé le cursus, les étudiants ont préparé leur guide de rédaction d'un article de synthèse. Certaines solutions et certains conseils seront évoqués dans cette partie de l'article.

4.4. Résultats et conclusions partielles

4.4.1. Partie A

Les résultats de l'enquête permettent de constater quelques tendances quant à l'approche de l'écrit par nos étudiants débutants :

- Ce n'est que seulement parfois qu'ils arrivent à rédiger un texte simple en français (une lettre amicale, une histoire, etc.) sans effort (moyenne : 2,52⁷).
- En général, les étudiants sont pourtant contents de leurs productions (moyenne : 2,66 = plutôt souvent).
- Ils se concentrent bien sur la tâche (moyenne : 2,86 = plutôt souvent).
- Leur conscience métacognitive semble faible car ils rédigent leurs textes intuitivement, sans réfléchir aux stratégies à utiliser (moyenne : 2,73 = plutôt souvent) et ils ne cherchent que parfois de manière consciente des stratégies développées dans d'autres langues (moyenne : 2,13 = parfois).
- Cependant, ils semblent être attentifs à tout commentaire utile concernant le « comment écrire » dans le cadre des cours de français (moyenne : 3 = souvent).

⁷ Dans nos enquêtes, nous avons adapté l'échelle de Likert à quatre degrés servant à déterminer la fréquence.

- Les difficultés de rédaction sont liées aux opérateurs de bas niveau (grammaire, syntaxe, lexicale, orthographe).
- Les étudiants se plaignent rarement de problèmes concernant les opérations de haut niveau (structure, organisation des informations dans le texte) ce qui pourrait signifier qu'ils possèdent une compétence pragmatique en L1 qui est transférable en L2. Ceci est en accord avec les résultats des études de Cumming (1990) cités par Barbier (2003 : 9), selon lesquels, les scripteurs adultes ont tendance à s'appuyer sur leurs stratégies préalablement développées en L1 pendant la production en L2.

Pour ce qui est des stratégies utilisées avant, pendant et après la production, les préférences des étudiants témoignent de quelques déficiences métacognitives. Pendant la planification, les étudiants réfléchissent presque toujours aux exigences posées par la tâche et rassemblent quelques idées qu'ils veulent exprimer (moyenne : 3,26) mais ils dressent rarement une liste d'idées clés (moyenne : 1,93). Ils ne font pas non plus de plan écrit pour indiquer l'ordre de présentation des idées (moyenne : 1,8). Lors de la mise en texte, les étudiants ont l'air de se préoccuper de la qualité de leur texte (style, précision, cohérence, genre de texte). Ils veillent à être précis (moyenne : 3,2) et utilisent des connecteurs (moyenne: 3). En tant que débutants, ils se concentrent sur le bas niveau, p. ex. en restant très attachés au dictionnaire (moyenne : 3,66).

Malheureusement, les stratégies d'autoévaluation sont très peu utilisées : la moitié des répondants ne cherchent pas à relire ni à évaluer ou faire évaluer leurs copies. Ces observations viennent à l'appui de la thèse de l'utilité potentielle d'un entraînement stratégique, entre autres à l'expression écrite, pour ce groupe-là. Même si les étudiants en question, dans la plupart des cas, restent persuadés de l'efficacité de leurs apprentissages et se considèrent comme de bons apprenants, ils ne font pas preuve d'une conscience métacognitive très développée.

Leurs résultats à l'examen de fin d'année sont aussi significatifs pour ce qui est des performances à l'écrit : la tâche d'expression écrite s'est avérée la plus difficile parmi toutes les autres parties de l'examen avec un score moyen de 70 % à comparer avec le résultat général moyen de 86 %.

En général, les épreuves de fin d'année révèlent quelques tendances quant à l'usage des stratégies par les étudiants débutants. Ceux-ci maîtrisent bien les aspects de haut niveau du traitement de texte (respect de la consigne, cohérence et cohésion) ce qui ne surprend pas, vu la simplicité de textes rédigés à ce niveau-là. Les difficultés se situent aux niveaux lexical et morphosyntaxique, ce qui aurait pu limiter la quantité des idées exprimées dans le texte (Barbier 2003 :10).

4.4.2. Partie B

Le cours d'écrit en deuxième année d'études romanes se centre sur la rédaction d'un article de synthèse de 500-600 mots environ qui se réalise à partir de textes descriptifs, explicatifs et argumentatifs publiés dans la presse d'information générale et de vulgarisation scientifique. Son programme inclut : l'analyse générale et détaillée de textes du point de vue de leur cohérence textuelle et argumentative (recherche d'idées essentielles et secondaires, repérage de l'opinion d'un auteur, repérage de l'implicite, etc.), la théorie de la synthèse (objectifs et principes de ce type d'écrit, fonction d'exemples, question de modalisation textuelle, etc.), le déploiement et le perfectionnement des compétences langagières (techniques de condensation et de reformulation, emplois des mots de liaison, ponctuation, etc.) et la rédaction.

Durant le semestre d'été 2010/2011, l'accent a été mis sur le développement des stratégies métacognitives et la réflexion concernant les opérations de haut et bas niveaux. Il est à noter que quelques techniques se sont avérées à la fois particulièrement innovatrices et efficaces d'après les enquêtés :

- cours théoriques consacrés aux stratégies de lecture et aux règles de rédaction d'un article de synthèse, accompagnés de tests d'autoévaluation,
- analyse collective d'erreurs,
- correction mutuelle,
- analyse de textes écrits en L1 (polonais) et la rédaction d'un article de synthèse à partir de ces documents,
- présentations du contenu de documents sous forme de schémas ou de formules quasi-mathématiques.

Dans la partie qui suit, nous énumérerons les changements les plus importants qui ont été observés au cours du semestre, en les divisant en catégories thématiques.

1. À l'étape de la lecture du dossier, l'entraînement stratégique a permis d'atteindre les objectifs suivants :

- Les étudiants survolent tous les documents avant la lecture détaillée de chaque texte.
- Lors du premier contact avec un texte donné, ils ne le lisent pas à haute voix.
- Ils essaient de formuler brièvement dans la marge l'idée essentielle de chaque paragraphe.
- Ils attachent une plus grande attention à la ponctuation, à partir des signes de ponctuation, ils tentent aussi de tirer des indices.
- Ils essaient de distinguer l'argument de l'exemple qui l'illustre. Les exemples illustratifs sont mis entre parenthèses/crochets.
- Ils utilisent différentes couleurs pour encadrer/souligner les idées essentielles, les mots de liaison, les statistiques, etc.
- Leur attention n'est pas focalisée sur des mots et expressions inconnus, ils ne cherchent pas tout de suite leur sens dans le dictionnaire.

Ce qui retient l'attention, c'est que les améliorations observées résultent avant tout de la prise de conscience de certaines stratégies de lecture et d'analyse textuelle. Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, il s'est avéré que les étudiants manquaient de connaissances de base sur ce point.

2. À l'étape de la rédaction, les changements d'attitudes sont également observés :

Opérations de haut niveau

- Ils commencent toujours par établir le plan de leur article.
- Dans le plan, ils distinguent les idées essentielles des idées secondaires, du moins, ils tentent de le faire, ce qui confirme l'augmentation de leur conscience rédactionnelle.
- Ils contrôlent mieux l'objectivité, la clarté et la concision du texte.
- Ils ne cherchent pas à suivre à tout prix le plan décidé à l'avance.

Les cours à caractère théorique ainsi que l'analyse des textes écrits en L1 (polonais) ont permis – de la manière la plus saillante – de progresser. Après, l'entraînement régulier en matière d'opérations de haut niveau a abouti à une meilleure maîtrise des stratégies métacognitives.

Opérations de bas niveau

- Ils évitent les mots passe-partout et les mots dont le sens est trop général (*les gens, tous, toujours*, etc.)
- Ils éliminent les verbes conjugués en les mettant à l'infinitif ou au gérondif.
- Ils évitent les répétitions des mots.
- Ils maîtrisent bien les règles de la ponctuation française.

Pourtant, il ne faut pas marginaliser quelques domaines qui nécessitent d'être améliorés. Il est à souligner que cette amélioration exige fréquemment la modification de certaines pratiques usuelles en didactique des langues. En voici quelques exemples :

- Les étudiants éprouvent le besoin d'un fort support théorique, surtout en matière de stratégies de lecture et de règles de rédaction d'un article de synthèse.
- Il semble que les connaissances préalablement acquises, par exemple dans le cadre des cours consacrés à la rédaction du compte-rendu, ne soient pas exploitées d'une façon suffisante. Seulement six répondants (sur dix-sept) affirment s'y référer.
- Les phrases produites sont trop longues (en moyenne environ 30 mots et plus) et par conséquent, très ambiguës.
- Les étudiants ont du mal à déterminer la fonction de certains articulateurs logiques, même s'ils les utilisent. Quelques-uns sont utilisés à tort et à travers et jouent le rôle d'un mot passe-partout – c'est surtout le cas de : *alors, donc, en effet, effectivement*, etc.

D'après nos observations, si les étudiants attachent une très grande importance aux opérations de haut niveau (structure, plan, enchaînement des idées, etc.), ils ont du mal à veiller simultanément à la correction lin-

guistique. Il en ressort que les enseignants devraient trouver une formule équilibrée afin de développer parallèlement les compétences purement langagières et les compétences rédactionnelles.

Afin de compléter nos conclusions, nous désirons citer quelques remarques extraites des guides élaborés par les étudiants. Nous avons gardé l'écriture originale.

- *Je prépare une grille. Dans chaque colonne, j'énumère toutes les idées qui apparaissent dans les textes (s'il y a 3 textes, je fais 3 colonnes). (É4)*
- *Utiliser les connecteurs logiques SEULEMENT là où c'est vraiment nécessaire. (É6)*
- *Lire toute la synthèse après son achèvement et encore une fois après quelques heures/jours. (É7)*
- *Je vérifie (...) si le lecteur qui ne connaît pas les textes de départ serait capable de s'orienter de quoi il s'agit. (É11)*
- *Avant de commencer à lire, oublie tout de suite ta connaissance de ce sujet. (É15)*
- *Si ta phrase contient une opinion (...), précise qui pense ainsi (l'auteur d'un article, la société contemporaine, etc.). (É15)*
- *Attention ! Le côté visuel de ton article peut entrer en jeu ! (É17)*
- *En général, je ne complique pas. (É9)*

Ces suggestions semblent très utiles du point de vue d'une pratique rédactionnelle et témoignent de la conscience métacognitive de leurs auteurs. Il est aussi à souligner que la concentration sur la forme prévaut sur l'importance accordée au côté langagier des productions.

5. En guise de conclusion

Nos deux recherches nous ont permis de constater au départ, qu'il s'agisse des étudiants débutants ou avancés, un manque de réflexion sur les stratégies utilisées pendant la production écrite. Faute de réflexion métacognitive, les étudiants avancés semblent profiter peu des possibilités de transfert des stratégies de rédaction d'un type de texte déjà maîtrisé (compte-rendu) à la production d'un autre type en train de développement (synthèse). En revanche, ces mêmes étudiants avancés, grâce à un entraînement stratégique, ont su améliorer visiblement leurs textes au niveau de la structure et du contenu informationnel en utilisant des stratégies adaptées à la tâche en question. Chez les débutants, vu le caractère ponctuel de l'intervention didactique et la simplicité des tâches écrites, les progrès ne sont pas objectivement mesurables. Néanmoins, même dans ce cas-là, nous sommes persuadés que cet investissement pourra apporter ses fruits à des étapes ultérieures d'apprentissage de la L2 où la rédaction de textes exige plus de rigueur et un emploi conscient de stratégies plus sophistiquées. Le développement de la conscience des apprenants quant aux choix de stratégies qu'ils opèrent lors

de la production écrite en FLE pourrait contribuer non seulement à améliorer la qualité de leurs textes et à rendre la production moins pénible, mais avant tout à leur permettre de rendre leurs stratégies transférables et de devenir plus autonomes.

Et qu'en est-il du « don d'écrire » ? Les moyens d'écrire puisent dans les compétences générales, parfois vaguement définies, ce qui explique l'existence des différences interindividuelles et l'existence du « talent d'écrire » que certains semblent posséder. Pourtant, dans le développement de l'expression écrite en L2, il y a de la place pour ce qu'on appelle de l'artisanat. La connaissance des stratégies, mais avant tout la conscience métacognitive liée à leur utilisation, sont des outils qui permettent d'apprendre à produire des textes conformes aux règles de leur rédaction. Et ces outils peuvent être appris.

Références bibliographiques

- Barbier, Marie-Laure (2003), « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », *Arob@se*, n° 1-2, pp. 6-21.
- Cornaire, Claudette & Raymond, Patricia Mary (1999), *La production écrite*, Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Cyr, Paul (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Flower, Linda (1990), *Reading-to-write: exploring a cognitive and social process*, Oxford: Oxford University Press.
- Harris, Vee (2002), *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Ann Uhl (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearl, Sondra (1980), « Understanding composing », *College Composition and Communication*, n° 31 (4), pp. 363-369.
- Romainville, Marc (2007), « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques », in F. Pons & P.-A. Doudin, éd., *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 108-130.
- Schraw, Gregory (1998), « Promoting general metacognitive awareness », *Instructional Science*, n° 26, pp. 113-125.
- Wenden, Anita L. (1991), « Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge », in J. E. Alatis, éd., *Linguistics and language pedagogy: The state of art*, Georgetown: Georgetown University Press, pp. 302-322.

Annexe 1

Enquête portant sur les stratégies de rédaction au niveau débutant (réalisée en polonais, la L1 des étudiants).

Chères Étudiantes, Chers Étudiants,
L'objectif de ce sondage est d'identifier vos stratégies et vos habitudes en matière de rédaction de textes en français. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes, **en cochant la réponse juste**. Je remercie de votre aide. *Krystyna Szymankiewicz*

1. Quand je rédige un texte simple en français (une lettre, une histoire, etc.) ...

1. jamais ou rarement 2. parfois 3. souvent 4. toujours

a) ... je le fais sans effort	1	2	3	4
b) ... j'y mets beaucoup de temps	1	2	3	4
c) ... je suis content(e) du résultat	1	2	3	4
d) ... je me concentre bien sur la tâche	1	2	3	4
e) ... je le fais intuitivement, sans réfléchir sur les stratégies à utiliser	1	2	3	4
f) ... je me demande comment je ferais pour rédiger un même texte dans une autre langue étrangère que je connais	1	2	3	4
g) ... j'essaie de me rappeler des „astuces” dont on a parlé lors des cours de français pratique	1	2	3	4
h) ... j'analyse un autre texte du même type et je le prends pour modèle	1	2	3	4

2. Quand je rédige un texte simple en français, il m'arrive d'éprouver des difficultés liées aux aspects suivants:

1. jamais ou rarement 2. parfois 3. souvent 4. toujours

a) l'organisation des informations	1	2	3	4
b) la structure du texte (genre, type)	1	2	3	4
c) un vocabulaire approprié	1	2	3	4
d) les articles	1	2	3	4
e) les prépositions	1	2	3	4

f) la conjugaison des verbes	1	2	3	4
g) l'emploi des temps et des modes	1	2	3	4
h) l'accord des noms et des adjectifs (genre et nombre)	1	2	3	4
i) l'orthographe	1	2	3	4
j) la syntaxe	1	2	3	4
k) autres.....	1	2	3	4

3. Lesquelles des stratégies listées ci-dessous utilisez-vous ?

(d'après : Harris, Vee (éd.), (2002), *Aider les apprenants à apprendre : la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg : Editions du Conseil de L'Europe, p. 230).

1. jamais ou rarement 2. parfois 3. souvent 4. toujours

Pendant la planification

a) Je réfléchis aux exigences posées par la tâche et je rassemble quelques idées que je veux exprimer	1	2	3	4
b) Je réunis les informations supplémentaires en lisant, en parlant avec d'autres personnes et en me remémorant les mots et expressions acquis que je pourrais utiliser dans le cadre de cette tâche.	1	2	3	4
c) Je dresse une liste d'idées clés.	1	2	3	4
d) Je choisis la façon d'organiser et de communiquer mes idées.	1	2	3	4
e) Je jette les premières bases de mon plan pour indiquer l'ordre de présentation des idées.	1	2	3	4
f) Autres...?	1	2	3	4

Pendant la mise en texte

a) Je rajoute des idées au fur et à mesure que je rédige.	1	2	3	4
b) Je consulte le dictionnaire si un mot ou une expression dont j'ai besoin ne me vient pas à l'esprit.	1	2	3	4
c) J'essaie d'être précis en employant par exemple un grand nombre d'adjectifs pour la description de quelque chose.	1	2	3	4
d) J'utilise des connecteurs précis tels que « tout d'abord, puis » ou « d'une part, d'autre part ».	1	2	3	4

e) J'essaie d'employer un style plus élaboré en recourant par exemple à des phrases relatives.	1	2	3	4
f) Je veille à être précis.	1	2	3	4
g) Autres ...?	1	2	3	4

Pendant l'évaluation

a) Je relis mon texte plusieurs fois, à chaque fois en me concentrant sur un autre aspect de la correction (pragmatique, lexical, morpho-syntaxique, orthographique).	1	2	3	4
b) Je demande à u nami ou à un professeur de lire mon travail.	1	2	3	4
c) Autres ...?	1	2	3	4

Annexe 2

Enquête portant sur les stratégies de lecture et de rédaction d'un article de synthèse (distribuée au début et à la fin du semestre)

QUESTIONNAIRE DE STRATÉGIES CONTEXTE : RÉDACTION D'UN ARTICLE DE SYNTHÈSE

Chères Étudiantes, Chers Étudiants,
L'objectif de ce sondage est d'identifier vos stratégies et vos habitudes en matière de rédaction d'un article de synthèse. Je vous serais reconnaissant de bien vouloir répondre aux questions suivantes, **en cochant la réponse juste**. Je remercie de votre aide. *Maciej Smuk*

GÉNÉRALITÉS

1. Je comprends, du moins en théorie, les principes de la rédaction d'un article de synthèse.
très bien (5) bien (4) de manière satisfaisante (3) de manière insatisfaisante (2)
2. Lors de la rédaction, j'utilise des connaissances acquises antérieurement, dans d'autres cours, en philologie
romane ou ailleurs (lycée, cours particuliers, etc.).
1 – jamais ou rarement 2 – quelquefois 3 – souvent 4 – toujours

Donnez un exemple :

AVANT LA LECTURE DU DOSSIER

3. Je recherche les références des documents. Lesquelles ?
domaine, origine (nom du journal, de la revue, de l'ouvrage, etc.), genre de texte, nom de l'auteur et ses caractéristiques (domaine, fonction, titre, etc.), lieu de publication, date de publication, titres, sous-titres, illustrations (dessins, schémas, courbes, etc.), découpage en parties et paragraphes, types de caractères (italiques, mots en caractère gras, etc.), « marques spécifiques » (parenthèses, emprunts spécifiques, etc.)
Autres :

PENDANT LA LECTURE DU DOSSIER

- 1 – jamais ou rarement 2 – quelquefois 3 – souvent 4 – toujours

Première lecture					
4.	Je fais un survol de <u>tous les documents</u> du dossier.	1	2	3	4
5.	J'essaie d'identifier le thème commun à tous les documents.	1	2	3	4
6.	Je lis à haute voix.	1	2	3	4
7.	Je dirige mon regard sur des mots et des expressions inconnus.	1	2	3	4

8.	Lors de la première lecture, je vérifie le sens des mots inconnus dans un dictionnaire.	1	2	3	4
Deuxième (...) lecture					
9.	Je souligne/encadre les termes qui me paraissent être mots-clés.	1	2	3	4
10.	Je formule brièvement l'idée essentielle de chaque partie/paragraphe dans la marge.	1	2	3	4
11.	Je souligne/encadre les mots de liaison (<i>ainsi, par conséquent, d'abord, puis, mais, etc.</i>)	1	2	3	4
12.	J'essaie de tirer des indices à partir de la ponctuation (<i>interpunkcja</i>).	1	2	3	4
13.	Je tente de distinguer le fait de l'opinion.	1	2	3	4
14.	Je tente de distinguer l'argument de l'exemple qui l'illustre.	1	2	3	4
15.	Je mets des exemples illustratifs entre parenthèses/crochets.	1	2	3	4

ÉLABORATION DU PLAN D'UN ARTICLE DE SYNTHÈSE

1 – jamais ou rarement 2 – quelquefois 3 – souvent 4 – toujours

16.	J'élabore le plan de mon article de synthèse.	1	2	3	4
17.	Dans mon plan, je distingue clairement les idées essentielles des idées secondaires.	1	2	3	4
18.	Dans mon plan, je marque les liens logiques qui relient les idées entre elles.	1	2	3	4
19.	Je veille à la lisibilité du plan (p. ex. J'évite de faire des phrases trop longues ; J'utilise les constructions telles que « Nom + de + Nom »)	1	2	3	4

20. J'élabore mon plan en polonais / en français. [*Soulignez la réponse juste.*]

RÉDACTION D'UN ARTICLE DE SYNTHÈSE

1 – jamais ou rarement 2 – quelquefois 3 – souvent 4 – toujours

21.	Je veille au nombre de mots requis (1/3 du dossier environ).	1	2	3	4
22.	Je cherche à suivre à tout prix mon plan décidé à l'avance.	1	2	3	4
23.	Je divise la rédaction d'un article en quelques étapes décalées dans le temps.	1	2	3	4
24.	Je relis mon article de synthèse en entier.	1	2	3	4

25.	Lors de la relecture, j'apporte des modifications : sur l'organisation du texte (déplacements de paragraphe, de phrases...),	1	2	3	4
26.	sur les idées (je les modifie, je les supprime, j'en incorpore d'autres...),	1	2	3	4
27.	sur les formes linguistiques (j'élimine les fautes et les erreurs).	1	2	3	4

Comment évaluez-vous vos compétences ?

Lors de la production d'un article de synthèse, je suis capable de veiller :

28. à la règle d'objectivité (je ne surinterprète pas, je n'ajoute pas d'opinions personnelles, etc.)
très bien (5) bien (4) de manière satisfaisante (3) de manière insatisfaisante (2)

29. à la cohérence du texte
très bien (5) bien (4) de manière satisfaisante (3) de manière insatisfaisante (2)

30. à la clarté du texte
très bien (5) bien (4) de manière satisfaisante (3) de manière insatisfaisante (2)

31. à la concision du texte
très bien (5) bien (4) de manière satisfaisante (3) de manière insatisfaisante (2)

(à la fin du semestre)

À vous de prendre la parole !

Rédigez votre guide de rédaction d'un article de synthèse, en y exposant les principes et les conseils qui semblent les plus pertinents et importants à vos yeux.

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ

Université Adam Mickiewicz de Poznań – Pologne

JOLANTA ZAJĄC

Université de Varsovie – Pologne

Nouveaux défis pour l'évaluation des compétences intégrées ou comment valoriser le savoir apprendre des élèves en classe de langue

Évaluer les compétences langagières et leur progression reste une question épineuse pour les théoriciens et les praticiens en didactique des langues. Les élèves progressent pourtant non seulement dans leur connaissance et pratique du code langagier x mais aussi – et peut-être surtout pour certains d'entre eux – dans leur pratique des stratégies cognitives, métacognitives ou socio-affectives. Ce progrès – difficile à observer directement – est tout de même bien réel et apporte de grands bénéfices aux apprenants à condition de vouloir le reconnaître, d'apprendre à le détecter et à le valoriser justement. Il reste à savoir comment et avec quels outils – ce à quoi nous nous intéressons dans notre communication.

1. Introduction

Évaluer est une pratique courante dans toute didactique d'une discipline, cependant dans l'enseignement des langues étrangères cette activité prend de nouvelles couleurs avec les idées fournies à la fois par la psychologie cognitive, le CECR et les neuropédagogies. La distinction de plusieurs types d'évaluations ciblant différentes démarches et procédures encourage à repenser l'activité d'évaluer en fonction des compétences et connaissances à évaluer. Évaluer les compétences langagières reste ainsi une question épineuse qui ne cesse d'être au centre des réflexions des chercheurs. Il nous semble tout de même non moins intéressant – et surtout non moins urgent – de regarder s'il n'y a que ces compétences-là qui se rattachent à l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative.

Et qu'en est-il des compétences générales et surtout de la compétence apprendre à apprendre ? Il y a bien souvent en classe de langue des situations où c'est plutôt le progrès des élèves dans leur mode d'apprentissage qui devrait être valorisé et non pas les acquis mesurables uniquement quantitativement. Les élèves progressent pourtant non seulement dans leurs connaissance et pratique du code langagier x, mais aussi – et peut-être surtout pour certains d'entre eux – dans leur pratique des stratégies cognitives, métaco-

gnitives ou socio-affectives. Ce progrès – difficile à observer directement – est tout de même bien réel et apporte de grands bénéfices aux apprenants à condition de vouloir le reconnaître, d'apprendre à le détecter et à le valoriser justement.

C'est dans ce cadre que nous voulons réfléchir sur les possibilités d'une mise en valeur de l'évaluation du progrès des compétences intégrées, nous interroger sur les outils nécessaires à cette activité, sur les limites et les obstacles inévitables, mais qui permettent de mieux comprendre toute la complexité de l'acte d'apprentissage.

2. Le savoir apprendre en tant que composante majeure des compétences intégrées

Dans la première partie de notre présentation, nous voulons dégager les traits du travail mental qui serviront de point de départ pour orchestrer l'intégration des compétences requises lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

2.1. Les compétences intégrées : sont-elles uniquement de nature langagière ?

Il est clair qu'en apprenant une langue, on développe en même temps les connaissances générales relatives aux connaissances encyclopédiques, au comportement culturel, aux normes sociales, etc. En apprenant une nouvelle langue, les élèves sont inévitablement confrontés aux aspects *communicationnels*, mais aussi aux aspects *notionnels* qui leur permettent d'approfondir le savoir sur le monde et la compréhension des événements interprétables par l'intermédiaire de la langue. Étant donné que la conscience que l'on a du langage n'est pas la même lorsqu'on est exposé à plus d'une langue, le fait d'acquérir une langue étrangère modifie aussi la perception et même la connaissance de la langue maternelle et d'autres langues qu'on connaît et/ou qu'on est en train d'apprendre. L'apprentissage d'une autre langue peut contribuer à la prise en compte des différences dans la catégorisation sémantique (cf. à ce propos l'étude de Bowerman 2003 et un compte rendu des recherches sur le fonctionnement des sujets bilingues dans Castellotti 2001). Comme le soutient Véronique Castellotti (cf. idem : 32), lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, on ne peut pas éviter le recours à des catégorisations prédéfinies et à développer une réflexion plus fine sur ce qui, dans le langage humain, peut être considéré comme générique, compte tenu de ce qui est spécifique à chacune des langues abordées. Or, l'apprentissage d'une langue étrangère est censé apporter des progrès relatifs au développement des compétences communicatives-langagières, mais aussi au développement général de l'apprenant. Ce résultat supplémentaire, mais non moins important

(surtout dans les situations que nous allons développer plus loin) est possible et rentable dans le curriculum d'enseignement/apprentissage à condition de garantir à l'élève une démarche d'apprentissage significatif. Pour satisfaire cet objectif, dans la plupart des démarches d'enseignement fondées sur les résultats des recherches pédagogiques et didactiques récentes, on essaye de mettre en jeu des pratiques visant un entraînement stratégique axé sur le développement de la capacité d'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre réflexion va au-delà des activités facilitant l'apprentissage et se concentre surtout sur l'*acte métacognitif* qui oriente la construction du savoir/des compétences en langue étrangère. De sorte, la métacognition se rapporte plutôt à la connaissance et elle se situe en amont de l'apprentissage. La métacognition traduit à l'apprenant une perspective de sens qui renvoie à un ensemble d'habitudes d'anticipation constituant un cadre de référence directeur utilisé dans tout apprentissage. Il est donc question d'accès et de gestion des moyens mentaux susceptibles d'orienter l'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci ne peut pas se faire sans que les activités métacognitives soient intercalées dans la situation d'enseignement/apprentissage. Ce que nous comprenons donc par les compétences intégrées dépasse les compétences langagières (complexes par leur nature) et vise surtout l'apport de l'acte métacognitif au développement du savoir apprendre.

2.2. La valeur de l'acte métacognitif dans le développement du savoir apprendre

L'influence de la métacognition sur le fonctionnement cognitif de l'individu a été l'objet de nombreuses études menées par les chercheurs provenant de champs scientifiques divers dont les neurosciences, la psychologie cognitive ou la philosophie et la neuropédagogie sont à citer en premier rang. L'apport bénéfique des comportements métacognitifs sur le processus d'apprentissage a été constaté à l'unanimité (cf. Tardif 1997, Grangeat 1999, Wolfs 2007). De quels comportements est-il question ? Quelles sont leur nature et leur spécificité ? Est-il possible de provoquer leur apparition ou amener les élèves à s'entraîner dans leur pratique ? Ces questions restent épineuses pour une réflexion visant le rôle de la métacognition dans l'enseignement/apprentissage des langues.

L'enjeu principal de l'activité métacognitive consiste à accéder à la connaissance concernant l'activité mentale et, par conséquent, à son contrôle. La démarche n'est pas aisée, car les habitudes mentales considérées comme des évidences rendent une véritable réflexion métacognitive très difficile. Cette dernière devrait découler d'une suite d'opérations à la fois langagières et mentales parmi lesquelles sont à distinguer (Wolfs 2007 : 28-29) :

- *l'explicitation* pendant laquelle il s'agit de verbaliser sa voie d'accès à la connaissance ;

- *l'analyse* dont l'objectif est de comparer les démarches engagées dans la réalisation d'une tâche et les résultats obtenus d'une part et les processus utilisés et les caractéristiques personnelles de l'autre;
- *l'anticipation ou la planification* qui incite l'individu à « imaginer » dans sa tête son parcours cognitif et ses résultats, les méthodes de travail et les stratégies utilisées;
- *la décentration* qui permet à l'individu de se mettre dans la perspective d'autrui pour adapter son travail aux exigences du destinataire;
- *l'autoévaluation* qui vise l'évaluation de ses propres comportements cognitifs;
- *la régulation* qui débouche sur l'adaptation des comportements cognitifs à la situation pour les rendre plus efficaces.

Tous ces comportements métacognitifs ne fonctionnent pas isolément, mais en intégration avec des activités cognitives complexes de type de résolution de problèmes, comme c'est souvent le cas dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

L'acte métacognitif intégré à d'autres compétences de l'élève (générales et langagières) devient une valeur ajoutée qui ne contribue pas forcément à un meilleur résultat de l'apprentissage mesurable en chiffres, mais développe une meilleure connaissance de ses actes cognitifs, de soi en tant qu'apprenant-usager d'une langue, renforce la motivation ou, par voie de transfert, va émerger dans une autre discipline et valoriser son apprentissage à son tour.

Par conséquent, dans la situation de difficulté, on a tout intérêt à reformuler les objectifs d'enseignement/apprentissage en centrant l'attention sur les profits autres que seules connaissances/compétences requises par le CECR. Valoriser le travail métacognitif de l'élève conduit à apprécier la réussite du savoir apprendre même si le progrès linguistique/communicatif est moindre (à condition que ce prérequis soit prévu dans le parcours individuel d'apprentissage, comme ceci est fait dans les programmes individuels conçus pour les élèves en déficits). Et pourtant, pour savoir comment évaluer le progrès de l'élève qui se rapporte au développement des capacités métacognitives (lesquelles, nous l'avouons, sont de nature très implicite), il faudrait envisager d'abord leur pertinence (toujours individuelle) à chaque étape d'apprentissage.

2.3. La dynamique de l'acte métacognitif dans le parcours d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

L'idée d'accorder une importance particulière au développement personnel de l'élève en vue de susciter et de soutenir la capacité d'apprentissage des langues doit détenir une fonction importante dans les pratiques pédagogiques axées sur la prise de conscience de la dynamique de l'acte métacognitif. Ceci n'est possible que dans la mesure où les élèves conçoivent que leurs connaissances et leurs compétences soient des outils ou des instruments cognitifs

évolutifs dans et par l'apprentissage. La préparation à la gestion des moyens cognitifs dont on a besoin pour apprendre consiste donc en une interrogation (au début avec l'aide de l'enseignant, de ses pairs) sur son fonctionnement mental lors de l'exécution d'une tâche. Comment mettre en jeu cette réflexion qui pourra amener l'élève à la considérer comme habitude mentale constamment présente dans le parcours d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

D'abord, dans tout apprentissage il est possible de recourir à une distinction entre la *dimension horizontale* et la *dimension verticale* du développement des connaissances/compétences à acquérir. La dimension horizontale est une acquisition et une systématisation des compétences relatives aux objectifs posés à un moment du parcours d'enseignement/apprentissage. Ceci pourrait se manifester par exemple dans le transfert des outils de connaissances nécessaires pour comprendre une notion, une règle de grammaire, une façon de faire un résumé, etc. Du point de vue du développement du savoir apprendre, il est question d'adapter des stratégies utiles pour comprendre, produire, entrer en interaction (pour satisfaire les objectifs communicatifs posés dans le programme d'enseignement). Du point de vue du développement cognitif de l'apprenant, il est question d'apprécier la valeur ajoutée d'apprentissage d'une nouvelle langue (par exemple l'acquisition du vocabulaire en rapport avec le même champ sémantique en langue maternelle dans la situation des difficultés du langage). En bref, dans la perspective d'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue, il s'agit de mettre en valeur les va-et-vient entre les capacités métacognitives et les compétences langagières à une étape d'apprentissage donnée.

La dimension verticale passe par l'évaluation des effets observables à chaque étape d'apprentissage pour envisager l'étape suivante (apprécier le progrès et déterminer les déficits). C'est surtout cette dimension qui devrait atteindre le niveau de transparence suffisant pour l'élève pour qu'il puisse apprécier ses progrès même s'ils ne répondent pas entièrement aux exigences du programme. Ceci implique la clarification des objectifs d'apprentissage à chaque étape en rapport à l'encodage du progrès et des déficits de l'étape actuelle et la représentation de l'étape suivante. La condition majeure de la réussite de cette progression aussi au niveau des processus cognitifs nécessaires pour apprendre, réside dans l'accessibilité de l'apprenant aux moyens mentaux dont il dispose à un moment donné dans son parcours d'apprentissage. Il est donc constamment question d'apprendre en anticipant l'exploitation éventuelle de son savoir et de ses capacités requises pour devenir utilisateur d'une langue étrangère, mais aussi (et dans certains cas, surtout) pour devenir auteur de son apprentissage, de son développement personnel.

Or, les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas évidents puisqu'il ne suffit pas de dire qu'ils se limitent au développement des compétences langagières et générales (relatives à l'effet d'apprentissage donc relativement facile à mesurer), mais, il est question de les fixer par

rapport à la dynamique de l'interaction des procédures métacognitives qui conditionnent l'apprentissage d'une langue et celles-ci à une étape donnée d'apprentissage. Cette opération est déjà un processus, donc beaucoup plus difficile à examiner, mais très importante dans l'évaluation formative et, dans le cas des difficultés d'apprentissage, nécessaire à prendre en compte dans l'évaluation sommative¹.

3. Comment s'interroger pour établir les critères d'évaluation des compétences intégrées ?

Pour tenter l'évaluation des compétences intégrées comme nous les entendons, c'est-à-dire en tant qu'intégration des compétences langagières, générales et de l'acte métacognitif de chaque individu, nous nous concentrons sur ce dernier tout en nous rendant compte du fait que cet isolement se fait uniquement pour les besoins de notre analyse. L'évaluation d'autres compétences a déjà été l'objet de nombreuses études qui n'entrent pas dans le cadre de nos intérêts ici (cf. par exemple Perrenoud 2004, Le Boterf 2004, Tagliante 2005). Notre objectif consiste à nous interroger sur différents critères qui entrent en jeu dans l'évaluation de la progression de l'acte métacognitif de l'apprenant.

3.1. Au-delà de l'évaluation des acquis cognitifs

Évaluer les acquis des élèves – car tel semble être l'objectif majeur de l'évaluation en classe – signifie habituellement se rapporter à des éléments cognitifs des apprentissages des élèves. Certes, prendre en compte différents types d'évaluation pour ces éléments est déjà un progrès dans la manière d'évaluer : le rôle attribué à l'évaluation formative par exemple dans l'enseignement/apprentissage des langues en témoigne de manière considérable. Néanmoins, l'acte d'évaluer ne porte pas uniquement sur ce qui est acquis du point de vue du contenu disciplinaire, comme nous l'avons rappelé plus haut, car l'activité d'apprentissage s'alimente de l'activité métacognitive de la personne, sa capacité à planifier, contrôler, réguler ou modifier et autoévaluer sa démarche cognitive.

Il est évident que l'importance de la conscience des actes métacognitifs n'est pas la même pour tous les élèves. Certains peuvent s'en passer en réa-

¹ Nous insistons sur la nécessité d'étayage du travail métacognitif surtout au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le guidage de l'enseignant devrait conduire à la formation d'habitudes d'explicitier le travail cognitif à chaque fois où l'apprenant éprouve des difficultés. Chez les élèves en déficit, ce soutien devrait être délibérément choisi et ajusté au diagnostic individuel visant aussi des effets thérapeutiques d'apprentissage d'une langue étrangère.

lisant sans aucun problème ou peu de problèmes leurs objectifs langagiers, d'autres, au contraire, en ont fortement besoin pour mieux gérer leur parcours d'apprentissage, pour mieux comprendre ce qui leur pose problème ou bien pour maintenir leur envie d'apprendre et ne pas perdre l'espoir de la réussite plus tard.

Valoriser non seulement ce qui est directement mesurable ou observable dans l'acte cognitif, mais encore ce qui prouve leur volonté même de progresser en la matière, de faire un effort d'autoanalyse pour mieux affronter les problèmes pourrait contribuer de manière considérable à enrichir leur savoir-apprendre et, par conséquent, à les préserver des échecs démotivants et inhibant tout le parcours d'apprentissage.

3.2. Évaluer la progression de l'acte métacognitif

Il n'est pas question d'établir des niveaux de performance métacognitive comme on en dispose pour les compétences langagières. En effet, uniformiser les critères d'évaluation de l'acte métacognitif de l'individu reviendrait à contredire tout ce qui a été dit plus haut sur sa particularité et singularité pour chaque apprenant. Si, dans un premier temps, il serait envisageable de soumettre à la réflexion des apprenants débutants une sorte de grille d'autoévaluation métacognitive conçue à l'usage général, la vraie progression commence au moment où chacun d'eux est capable d'imaginer ses propres questionnements par rapport à l'activité effectuée. Évaluer cette progression signifie apprécier l'effort de l'élève de conscientiser son acte métacognitif et d'apprendre à l'exprimer soit verbalement soit d'une autre manière.

L'interaction de l'enseignant et de l'apprenant dans un tel acte d'évaluation s'impose. Le premier guide les élèves qui en ont besoin vers une conscience plus forte de l'acte métacognitif, en explique les principes, donne des exemples, aide à mener la réflexion concernant l'apprentissage en recourant à des grilles d'autoanalyse ou d'autoévaluation. C'est l'enseignant aussi qui décide d'évaluer cette nouvelle composante de l'apprentissage et qui en détermine les conditions. De sorte, l'apprenant fait l'effort de réfléchir sur son parcours d'apprentissage, d'en détecter les côtés faibles et forts, de chercher des voies de remédiation, de tirer des conclusions des démarches stratégiques qui n'ont pas marché et en essayer d'autres pour tester leur efficacité.

La progression du savoir-apprendre de l'élève prend source dans la progression de ses actes métacognitifs. La conscience de la nécessité de changements dans sa manière d'apprendre est un immense pas vers une meilleure gestion de l'acte d'apprendre. Tout de même, réaliser le besoin de changements est une chose et savoir comment changer ses démarches d'apprentissage en est une autre. Le plus souvent l'apprenant, et surtout un apprenant à problèmes, s'obstine à réessayer ce qu'il connaît le mieux : traduire en langue maternelle, apprendre par coeur même sans comprendre, copier sans réflexion, etc. Progresser dans le savoir-apprendre signifie profiter d'une

gamme variée de démarches que l'on ajuste selon les tâches à réaliser et selon le résultat obtenu. Pour ce faire, il est nécessaire de recourir à sa réflexion métacognitive qui débouche sur le contrôle, la régulation et l'autoévaluation de l'acte d'apprendre.

Il reste à réfléchir sur les outils qui faciliteraient à chaque élève un accès individuel à ses actes métacognitifs en lui permettant de réaliser les progrès possibles dans ce domaine.

4. Exemples de critères individualisés pour évaluer la progression du travail métacognitif de l'élève

Deux cas de figure nous intéressent particulièrement ici : l'élève en difficulté d'apprentissage et l'élève en déficit de langage qui vont surtout bénéficier de cette approche valorisant le travail métacognitif et ses retombées sur le processus d'apprentissage.

4.1. Pour prévenir l'échec des élèves en difficulté

Nous sommes entièrement d'accord avec l'opinion qu' « un apprenant, pour progresser, a besoin d'être motivé. Pour cela, il doit choisir un parcours d'apprentissage qui corresponde à ses besoins, ses centres d'intérêt et à son niveau » (Robert & Rosen 2010 : 225). En effet, il faut tout d'abord vouloir progresser et ensuite savoir constater si un progrès a été effectivement réalisé, quelle a été sa dimension, quelles ont été les circonstances favorables ou défavorables à cet effet final. La notion de progression est centrale dans toute réflexion sur l'apprentissage et se rattache à quelques éléments incontournables (*ibid.* : 226) tels que les types et le nombre de supports utilisés, la quantité et la qualité d'information, la langue utilisée. Cela reste vrai également pour la progression que nous postulons dans l'acte métacognitif de l'élève. Elle serait perceptible au travers du parcours individuel d'un élève qui commence par une simple réponse à des questionnaires d'autoévaluation qui lui sont proposés dans les méthodes de langues et souvent ne demandent même pas de production langagière quelconque, ensuite développe ces propos et les complète pour finalement construire ses propres outils d'évaluation du savoir-apprendre. Rappelons tout de même avec fermeté que cette progression est individuelle et il faut la traiter avec souplesse quitte à admettre qu'elle est absente pour certains élèves qui peuvent s'en passer.

Comme nous l'avons constaté plus haut, chaque activité langagière nécessite un autre type d'accompagnement métacognitif. N'oublions pas non plus que le niveau de performance en compétence langagière n'est pas égale au niveau de performance en activité métacognitive (l'inverse serait d'ailleurs aussi probable) et les écarts peuvent être tout à fait considérables.

Illustrons ces propos avec l'exemple d'une démarche didactique guidant le travail métacognitif de l'élève lors d'une activité de compréhension orale.

Dans un premier temps, l'apprenant réalise une tâche à partir d'un document audio. Si le niveau de performance de cette tâche n'est pas satisfaisant, l'enseignant lui demande de remplir la grille SVAR² (cf. ci-après) qui le mène vers un acte métacognitif. Les réponses fournies par l'élève sont ensuite évaluées et il va de soi que nous pensons à une évaluation gratifiante de cette activité. Si les réponses ne témoignent pas de la capacité à réfléchir de cette manière, l'enseignant apporte des pistes de réflexion et peut relancer l'exercice.

Dans un deuxième temps, l'élève est confronté à une nouvelle tâche de type similaire et compare ses résultats pour constater le progrès ou, si besoin est, continue à réfléchir à partir de la grille.

S ce que je sais	V ce que je veux apprendre	A ce que j'ai appris	R ce qui me reste à apprendre
<ul style="list-style-type: none"> - sur le sujet abordé - sur le type de texte et son organisation - ce que je comprends tout de suite - ce que je comprends à l'aide d'un dictionnaire - ce que je comprends avec l'aide des autres - comment planifier l'écoute (p.ex. écouter en suivant un ordre d'informations à trouver) - comment trouver des idées clés - comment remédier à des problèmes de compréhension graves - 	<ul style="list-style-type: none"> - comment ne pas se perdre dans la chaîne vocalique d'une LE - comment délimiter les idées clés de l'auteur - comment varier les modes d'écoute - apprendre à suivre l'idée de l'auteur avec les éléments compris - comment reformuler l'idée de l'auteur - apprendre à ne pas m'arrêter sur chaque mot inconnu - apprendre à repérer les mots transparents, connus - 	<ul style="list-style-type: none"> - par rapport au sujet - par rapport aux techniques de compréhension orale - par rapport aux techniques de guidage de l'écoute - sur le temps consacré à l'écoute - sur ce qui me facilite la compréhension - sur ce qui freine ma compréhension - 	<ul style="list-style-type: none"> - par rapport au sujet - par rapport aux techniques de compréhension - par rapport aux techniques de guidage de l'écoute - sur le temps consacré à l'écoute - sur ce qui me facilite la compréhension - sur ce qui freine ma compréhension -

Tableau 1 : Grille SVAR avec des pistes de réflexion fournies par l'enseignant (élaboration propre).

² Le sigle de cette activité renvoie aux quatre processus mis à contribution : identifier ce qu'on sait, déterminer ce qu'on veut apprendre, préciser ce qu'on a appris et juger ce qu'il reste encore à apprendre (cf. d'autres variantes de cette activité proposées pour développer la capacité de lecture dans Giasson 1995 et pour compenser les déficits de compréhension dans Karpińska-Szaj 2005).

À un niveau plus élevé de sa conscience métacognitive, l'apprenant pourrait juste faire preuve d'une réflexion à partir d'une amorce comme celle-ci :

1. Mes activités à l'étape de la planification de la tâche à exécuter :

.....
1A. Y a-t-il besoin d'une modification ? Si oui, laquelle ?
.....

2. Mes activités à l'étape de la réalisation de la tâche :

.....
2A. Y a-t-il besoin d'une modification ? Si oui, laquelle ?
.....

3. Mes activités à l'étape de l'évaluation de la tâche :

.....
3A. Y a-t-il besoin d'une modification ? Si oui, laquelle ?
.....

L'apprenant autonome serait capable de commenter son activité métacognitive sans aucune aide supplémentaire de la part de l'enseignant.

Où en est-on dans la pratique de classe ? Même si le parcours ne semble pas très approfondi ni suffisamment popularisé, son bien-fondé n'en est pas moins important à recommander.

Nous avons proposé un tel exercice en classe de français langue étrangère s'adressant à des jeunes adolescents (15 ans) de niveau A2³. Après avoir écouté deux fois un document audio présentant l'avis de trois personnes sur leurs sentiments et idées liés aux voyages, il a été demandé aux élèves d'effectuer trois activités de compréhension orale allant d'une simple distinction des phrases entendues dans le document jusqu'à l'analyse liée à l'interprétation des idées présentées dans le document. L'exercice a été évalué sur 14 points. La moyenne des résultats a été de 11 points, la fourchette allant des 14 points obtenus (le maximum possible atteint par 2 personnes) à 8 points (le score le plus faible réalisé par 2 personnes). Les élèves ont ensuite exprimé par écrit leur manière de procéder dans la réalisation des activités en réfléchissant sur les sources de leurs résultats et s'il était possible d'améliorer les résultats obtenus la prochaine fois et comment s'y prendre. Leurs réponses ont été brèves et surtout très vagues, tout de même quatre catégories peuvent être délimitées⁴ :

- Les élèves qui se concentrent sur leurs traits de caractère en disant :
- « mieux se concentrer » (E26, E27) ou « mieux se mobiliser à écouter » (E3, E8)

³ L'étude, à laquelle ont participé 29 élèves (collégiens, 14 ans), a été réalisée en septembre 2011, dans un établissement bilingue de Varsovie.

⁴ Le questionnaire a été fait en polonais, nous avons traduit les réponses des élèves rédigées en polonais.

- Les élèves qui trouvent pour eux des conseils liés à la réalisation de l'activité « ici et maintenant » :
- « écouter plus attentivement, lire attentivement la consigne pour la comprendre, traduire les consignes en polonais, mieux gérer le temps » (E2, E7, E14, E25, E1)
- « faire attention aux mots inconnus, travailler plus vite, se mettre immédiatement au travail » (E10, E12, E23)
- Les élèves qui se proposent un travail en autonomie à la maison
- « je dois écouter plus la langue française, regarder la TV française sans traduire chaque mot, saisir l'essentiel » (E6),
- « réviser le vocabulaire, écouter les enregistrements en français dont je dispose » (E22),
- « écouter d'abord avec la transcription sous les yeux pour comprendre comment se font les liaisons, les enchaînements des phrases » (E24)
- Les élèves qui avouent « je ne sais pas quoi faire, c'est comme ça » (E9, E13, E19, E20, E21, E28, E29).

Il faut dire que dans ce dernier groupe se trouvent aussi bien les élèves ayant obtenu un bon résultat du test (11 ou 12 points) de même qu'un résultat bas (8-9 points).

Remarquons, dans l'ensemble, la présence d'une réflexion extrêmement basique due à un manque d'entraînement, mais contenant une amorce de l'analyse de son travail métacognitif. Certes, l'enseignant doit avant tout habituer à ce genre d'analyse et proposer la manière d'y procéder en donnant des exemples de démarches et de vocabulaire utile pour en parler. Seul un travail régulier et de longue haleine pourrait apporter des réponses pertinentes sur l'amélioration des résultats scolaires grâce à l'évaluation de ses performances métacognitives.

4.2. Pour apprécier le travail métacognitif de l'élève en déficit de langage

Comme nous l'avons souligné, un des objectifs importants d'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux élèves en déficit du langage est de contribuer au développement de la compétence cognitive de l'apprenant ce qui renvoie à l'enrichissement, à la modification et à la vérification des concepts établis en langue maternelle. L'accès à ces concepts se fait par les actes de connaissance auxquels l'apprenant pourrait avoir accès s'il est suffisamment guidé par l'enseignant. Il est question d'orienter les pratiques pédagogiques sur les difficultés observées lors de la rééducation de la langue première (le polonais dans le cas des élèves à l'école polonaise). Néanmoins, la question se pose quant au choix des éléments susceptibles de provoquer des doutes chez les apprenants en difficulté. Il est pourtant à retenir que certaines structures ou formulations peuvent paraître plus transparentes lors qu'elles sont utilisées en langue étrangère. À titre d'exemple, on peut citer

ici des observations des enseignants de langues travaillant avec les élèves en difficultés du développement du langage :

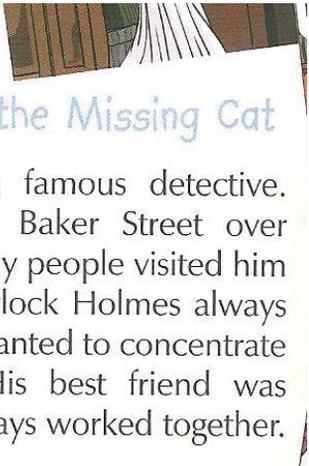
- l'ordre des mots dans les phrases des langues analytiques (par rapport aux langues flexionnelles, comme le polonais) est relativement plus saisissable pour les élèves en déficits auditifs : l'absence des suffixes flexionnels ainsi que des limites de modification de l'ordre de mots à l'intérieur d'une phrase permettent de saisir ses éléments avec plus de sûreté et de produire des énoncés corrects de ce point de vue ;
- l'enchaînement des liens logiques entre le mot (ou une expression) et le concept sous-jacent est parfois plus nettement posé en langue étrangère (comme en français les noms composés du type : *arbre de Noël*, *arc-en-ciel* traduisent quasiment de manière explicite le sens),
- le choix de textes orientés vers une dominante (narrative, descriptive, argumentative, etc.) proposés en classe de langue étrangère permet d'envisager les fonctions des items linguistiques pour exprimer une intention communicative : les textes travaillés en cours de langue maternelle ont déjà une portée plus sophistiquée (généralement, ils sont plus longs et compliqués – leur fonction communicative est plus voilée), les écrits proposés en cours de langue étrangère amènent l'élève à repenser la valeur du schéma formel de ces textes (cf. Domagała-Zyśk & Karpińska-Szaj 2011 ; Karpińska-Szaj 2005).

Dans le cas des déficits du langage, il est donc tout à fait avantageux de ne pas dissocier l'apprentissage de la langue maternelle de l'apprentissage de la langue étrangère, étant donné que ce dernier peut apporter des effets bénéfiques sur le développement des compétences en langue première soumise à une rééducation à long terme.

À titre d'illustration nous présentons une séquence pédagogique réellement proposée lors de l'apprentissage de l'anglais langue étrangère à un garçon sourd profond (11 ans, enfant oralisé, intégré dans une classe régulière)⁵.

Le diagnostic des difficultés a été fait à partir des travaux écrits de ce garçon proposés en cours de polonais (langue maternelle). Un exemple de ces textes se trouve ci-dessous :

⁵ Cette séquence pédagogique a été réalisée en 2010 pendant une des rencontres individuelles accompagnant l'enseignement régulier dans un établissement à Poznań. Le cas ici décrit concernait un cours supplémentaire d'anglais langue étrangère. Étant donné que les élèves malentendants sont obligés d'apprendre une seule langue étrangère, dans la plupart des cas ils choisissent l'anglais. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'appuyer notre réflexion sur le parcours thérapeutique proposé en cours d'anglais.



Sherlock Holmes and the Mystery of the Missing Cat

Sherlock Holmes was a famous detective. He lived in London in Baker Street over a hundred years ago. Many people visited him with their problems. Sherlock Holmes always helped them. When he wanted to concentrate he played the violin. His best friend was Doctor Watson. They always worked together.

Images 2 : Texte soumis à la lecture et analyse
(source : Ściborowska & Kubrakiewicz 2009 : 72).

Ce que j'ai appris de la <i>présentation</i> du personnage principal	Ce que je sais des <i>actions</i> du personnage principal
<i>famous detective, lived in London,</i>	<i>helped many people, played the violin</i>
Comment je peux nommer les liens entre les personnages présentés dans le texte	Quels sont les passages du texte qui ne disent rien sur le personnage principal ?
<i>They always worked together.</i>	---

Tableau 2 : Collecte des informations reliées au personnage (élaboration propre)⁶.

Travailler la répartition logique des idées contenues dans un texte relativement simple en cours de langue étrangère s'explique par le besoin de s'assurer de sa compréhension. De sorte, cette activité n'est pas ressentie comme banale ou peu adhérente au niveau de la maturité cognitive de cet élève.

La même grille a été proposée ensuite pour que l'élève puisse autoévaluer sa production écrite en polonais (le même texte sur son chien) et le représenter à l'évaluation par l'enseignant de polonais. En même temps nous lui avons demandé de préparer un texte en anglais sur le même sujet (nous présentons sa production ci-après) :

⁶ Les consignes dans ce tableau ont été écrites en polonais, nous les avons traduites pour les besoins de cet article (d'autres propositions se basant sur les mêmes principes rédigés en français se trouvent dans Karpińska-Szaj 2005 : 286-287).

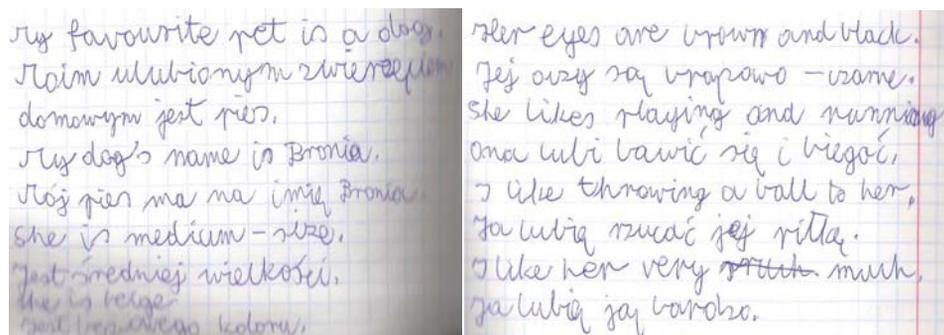


Image 3 : Texte écrit en polonais et en anglais par un garçon sourd profond après une intervention pédagogique axée sur le transfert des apprentissages.

L'effort de l'élève qui consistait à repenser ses préparatifs de l'expression écrite a été évalué pour ses qualités de production en polonais et en anglais.

5. En guise de conclusion

L'idée de promouvoir la compétence d'apprentissage dans l'enseignement de langues étrangères n'est pas du tout nouvelle. Pourtant l'objet et l'objectif du savoir apprendre d'une langue étrangère étaient souvent limités au développement des stratégies d'apprentissage sans se rendre compte que celles-ci sont fortement conditionnées par la pédagogie des moyens de connaître axée sur l'apport de la métacognition. Dans notre propos, nous avons voulu mettre en relief la nécessité du travail sur l'acte métacognitif afin de prévenir l'échec dans l'apprentissage des langues étrangères. Par le fait que celui-ci s'interpose sur tout un éventail de compétences de nature non seulement langagière, la valorisation de la métacognition pourrait contribuer à compenser les déficits d'apprentissage général de l'élève. Ces observations sont aujourd'hui appréciées dans les documents de l'Europe Unie visant la formation de la politique linguistique⁷. Néanmoins, il manque d'instruments d'évaluation du progrès de l'élève se rapportant justement à cet aspect d'enseignement/apprentissage de langues étrangères qui, dans beaucoup de cas, reste primordial. Notre propos n'est qu'une contribution pour ce nouveau défi.

Références bibliographiques

Bowerman, Melissa (2003), « Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego », in E. Dąbrowska & W. Kubiński, red., *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, Kraków : Universitas, pp. 254-313.

⁷ Un résumé intéressant des principaux documents formant la politique linguistique en Europe Unie (avec un regard critique porté sur certaines idées idéologiques) se trouve dans l'ouvrage sommatif de Bruno Maurer de 2011.

- Domagała-Zyśk, Ewa & Karpińska-Szaj, Katarzyna (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Castellotti, Véronique (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : Clé International.
- Giasson, Jocelyne (1995), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Montréal-Paris : Ed. Gaetan Morin.
- Karpińska-Szaj, Katarzyna (2005), *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatif*, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grangeat, Michel (1999), « Processus cognitifs et différenciation pédagogique », in Ch. Depover & B. Noël, éds, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs; Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck, pp. 115- 127.
- Le Boterf, Guy (2004), *Ingénierie et évaluation des compétences* (4e édition), Paris : Éditions d'Organisation.
- Maurer, Bruno (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Perrenoud, Philippe (2004), « Evaluer des compétences », *l'Éducateur*, n° spécial *La note en pleine évaluation*, mars 2004, pp. 8-11.
- Robert, Jean-Pierre & Rosen, Evelyne (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris: Éditions Ophrys.
- Ściborowska, Barbara & Kubrakiewicz, Ilona (2009), *Super Kids 1. Podrecznik dla szkoły podstawowej. Książka ucznia*, Warszawa : Macmillan.
- Tagliante, Christine (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris : Cle International.
- Tardif, Jacques (1997), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: les Éditions Logiques.
- Wolfs, José-Luis (2007), *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage; Du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Action*, Bruxelles: De Boeck Université.

III. *Autour des compétences :* ***le rôle des TICE***

Génération numérique en classe de langues

Les bases des compétences-clés sont normalement acquises en cours de scolarité, mais leur développement se poursuit évidemment tout au long de la vie. Elles sont donc considérées comme indispensables pour la réussite tant personnelle que professionnelle. Comment ces compétences se positionnent-elles dans l'enseignement des langues étrangères et comment les développer utilement chez les jeunes de la génération Internet est un sujet de discussion et de réflexion dans le monde de l'éducation. La jeunesse actuelle, en effet, vit dans un environnement numérisé qui l'amène à utiliser quotidiennement et très naturellement l'Internet, les iPads, les tablettes, les téléphones portables, les jeux vidéo et bien d'autres objets techniques de communication plus ou moins sophistiqués. Comment adopter les stratégies d'enseignement à ce public numérique – est une question à laquelle le texte qui suit tente de répondre.

1. Introduction

La notion de compétence, universellement déclinée, reste pourtant un concept assez flou. Les décideurs éducatifs et politiques la mettent constamment en avant dans les contextes et situations où le changement est estimé nécessaire pour reconstruire, sur des bases modernes, une école vieillissante correspondant de moins en moins aux attentes et besoins du monde contemporain. Ces changements sont en chantier expérimental dans plusieurs pays européens à chaque niveau d'éducation (du primaire à l'université) pour que l'école prépare les apprenants à être plus compétitifs sur le marché du travail et dans le monde de l'économie actuelle. Cette quête de compétitivité économique du système met les enseignants dans une machine commerciale où l'éducation devient «une entreprise éducative » (Meirieu 2011) «offre des services » à des parents-clients devenus acheteurs. L'idée du meilleur « rapport qualité/prix » se met en place ne laissant plus d'espace à l'éducation de réflexion. Cette nouvelle école centrée sur des statistiques, sur des « rankings¹ » oublie que

¹ Mot anglais à la mode établissant l'ordre de mérite des pays pour l'enseignement des disciplines : mathématiques, lecture etc.

sa fonction majeure devrait être de former des citoyens capables de recul et de réflexion. La nouvelle mode est de former des citoyens sachant remplir des tests et suivre des programmes offrant à tous la possibilité de réussir. Ces tendances laxistes suscitent des critiques de plus en plus nombreuses. À la rentrée 2011, *Le Monde* (version en ligne du 2.09.2011) a publié un débat sur la nécessité de réinventer l'école, auquel ont participé Philippe Mérieux, pédagogue prônant l'individualisation de l'enseignement dans le système scolaire, et Marcel Gauchet historien et philosophe. Ils sont tombés d'accord sur le point majeur suivant :

« A l'heure actuelle, l'essentiel est d'inventer une école qui soit délibérément un espace de décélération, un lieu d'apprentissage de la pensée et d'expérience d'un travail collectif solidaire. Or, sur ces questions, le patrimoine pédagogique apparaît d'une extrême richesse. Le clivage politique, quant à lui, se situe entre ceux qui chargent l'école de transmettre une somme de savoirs techniques garantissant à terme l'employabilité du sujet, et ceux pour qui l'école a une vocation culturelle qui dépasse la somme des compétences techniques qu'elle permet d'acquérir ».

Aux États-Unis cette nouvelle école centrée sur des principes strictement « techniques » a eu aussi ses réformateurs. L'un des premiers a été Howard Gardner (1983) dont l'idée des intelligences multiples a changé l'approche à l'apprentissage dans beaucoup d'écoles et a poussé les discussions autour de l'école d'aujourd'hui. Il poursuit cette réflexion dans un autre projet « Good Work » avec Mihaly Csikszentmihalyi et William Damon (2001)². Aussi Zimbardo (2006-2012) en proposant son projet *Hero*³ appliqué à l'école où il souligne l'importance de cette dernière comme lieu démocratique avec des responsabilités/engagements sociaux. Ces projets montrent nettement que l'école doit être un lieu d'apprentissage à la citoyenneté, donc à l'inculcation d'attitudes sociales nécessaires au mieux vivre collectif dans la vie adulte.

Certes l'éducation a besoin de réinventer l'école, car l'ancienne ne correspond plus à la nouvelle réalité de plus en plus numérisée. Il faut moderniser l'école mais aussi en analyser les finalités pour une éducation mieux adaptée à l'évolution considérable de la réalité contemporaine au cours des dernières décennies. Un des facteurs du changement réside dans les techniques d'information et de communication. Les nouveaux médias modifient tout : relations sociales, moyens de communication, vie quotidienne. Cela retentit sur l'école qui doit suivre le mouvement et s'adapter à cette nouvelle réalité. Le rôle de l'enseignant dans cette nouvelle approche n'est donc plus le même. Cela touche aussi le domaine de l'enseignement des langues parce que parler une (des) langue(s) étrangère(s) est devenu une compétence de base, donc une compétence-clé. Pour cette raison il faut repenser entièrement la didactique des langues cultures

² La description du projet est disponible sur le site du projet « Good Work », <http://www.goodworkproject.org/>

³ La description détaillée du projet se trouve sur le site <http://heroicimagination.org/>

2. Les compétences pour l'éducation – avantages et limites

Dans ce monde de grands changements, des tendances, des directions se profilent nettement. Nous pouvons observer que le monde de l'éducation est de plus en plus souvent lié au monde économique et devient « une entreprise éducative » avec tous les instruments et descriptifs propres à ce type d'organisation. Le langage suit, et, parmi les mots le plus souvent utilisés, le mot *compétences* (au pluriel) relève presque de l'abus. Comme ce mot est devenu « passe-partout » dans plusieurs domaines, il est abondamment utilisé dans les discours des politiciens, des responsables de l'éducation et des chercheurs. Commençons par les définitions qui lui sont données pour ensuite aborder le sujet des compétences clés et de leurs implications en didactique des langues. Selon le Larousse, la compétence est l'« ensemble des dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes (ce qui constitue la performance). »

La notion de compétence(s) dans l'éducation provient du monde de travail. La zone dans laquelle elle est fortement présente est la gestion et la compétitivité économique. Guy de Boterf, reconnu comme l'un des meilleurs experts de la gestion et du développement des compétences et des parcours de professionnalisation, la décrit comme « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné » (Le Boterf 1997 : 210) et « savoir-faire en situation » (Le Boterf 2002 : 1). Il mentionne qu'un employé en contexte de travail isolé doit « savoir exécuter, prescrire et appliquer des instructions » (*ibid.*, 3), et, dans un contexte de travail polyvalent, « savoir réagir en situation », « savoir quoi faire » et aller au-delà de ce qui est prescrit. Le Boterf (2002 : 3) écrit encore que

« pour agir avec compétence, un employé devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expériences ...), mais également des ressources de son environnement (réseaux professionnels, collègues, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures...) ».

Ces idées et ce type de discours se retrouvent de plus en plus souvent aussi dans les discours des gestionnaires de l'éducation – il suffit de remplacer le mot « employé » par « apprenant », car, à partir des années 90, le monde du travail a commencé à s'intéresser à l'éducation. Nombreux sont les projets qui relient l'économie et l'éducation, et c'est l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (l'OCDE) qui gère ceux concernant la « qualité de l'éducation » comme par exemple l'enquête de PISA. Ce programme international lancé en 1997 par les pays membres de l'OCDE a pour « but de déterminer dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur

scolarité obligatoire possèdent les savoirs et les savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société. » Cette enquête fait trembler les systèmes éducatifs de certains pays membres qui veulent que les élèves aient les meilleurs résultats possibles dans ces épreuves. Nous avons pu l'observer en Pologne où les apprenants ont obtenu un score assez faible aux épreuves de PISA en 2000. Après les changements effectués dans le système scolaire, les jeunes Polonais quelques années plus tard, en 2009 ont obtenu de meilleurs résultats en lecture car le système les avait préparés et entraînés à ce type d'épreuves. Ils ont progressé de 21 points dans l'échelle compétitive, obtenant de meilleurs résultats que les jeunes Français, qui d'après les enquêtes, par exemple, lisent plus⁴.

La notion des compétences prend l'ampleur en 2005 quand l'OCDE publie la liste des compétences clés. Suite à cette publication le Parlement européen et le Conseil de l'Europe ont publié en 2005 la recommandation 2006/962/CE sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, qui est entrée en vigueur le 18 décembre 2006 (Journal officiel L 394 du 30.12.2006) et qui a été rédigée comme l'indique son premier paragraphe comme une « réponse de l'Europe à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance ». Elle indique aux pays membres quelles compétences il faut développer. Les signataires recommandent que

« les États membres intègrent les compétences-clés pour tous dans leurs stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, y compris dans leurs stratégies en faveur de l'alphabétisation pour tous, et qu'ils utilisent les « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie — Un cadre de référence européen ».

Ce cadre de référence décrit huit compétences clés : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, l'apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise et la sensibilité et expression culturelle⁵. Quatre de ces compétences sont primordiales pour l'enseignement efficace des langues : la communication en langues étrangères, la compétence numérique, l'apprendre à apprendre et la sensibilité et expression culturelle. Il est certainement plus facile de définir ces compétences que de les introduire dans la pratique scolaire – cela sera le sujet des passages suivants.

⁴ Les rapports complets des résultats des épreuves sont disponibles sur le site : http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_32252351_32235731_38378880_1_1_1_1,00.html

⁵ Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [Journal officiel L 394 du 30.12.2006] http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

Cette approche par compétences a ses avantages et ses limites. Avantages car elle nous permet de parler la même langue, de nous comprendre plus facilement. Un autre avantage, comme le disait déjà Pernaud (2000), est qu'elle représente

« une forme de reconnaissance du travail réel et de son écart au travail prescrit, une prise de conscience du fait que si les opérateurs les moins qualifiés ne manifestaient pas au travail intelligence, créativité et autonomie, la production serait compromise. »

Pernaud (2000), dans le même texte souligne aussi un autre avantage de cette notion :

« L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répit des connaissances en acceptant de croire qu'ils « comprendront plus tard à quoi elles servent », les élèves verraient immédiatement les connaissances comme bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, ou comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action. »

Mais ce système basé sur les compétences n'est pas sans risque. Certaines applications peuvent sous-estimer le savoir au profit des savoir-faire, d'autres peuvent nier l'autonomie qui peut être limitée à l'application des grilles de compétences, car l'autonomie souvent n'est estimée ni par les élèves ni par les enseignants. Pernaud (*ibid.*) nous met en garde aussi dans le contexte curriculaire ou

« ce qu'on appelle «approche par compétences» se limite souvent, dans les réformes curriculaires en cours, à mettre l'accent sur les capacités, disciplinaires ou transversales. Il n'y a pas alors développement de véritables compétences. »

Un autre problème est que les enseignants ne sont pas préparés aux changements et, préférant rester dans le système connu, ne les appliquent pas véritablement, car cela demande une remise en question de leurs méthodes de travail, mais aussi de leurs attitudes. Nous observons le même phénomène avec l'introduction des nouvelles technologies en classe. Les enseignants en grand nombre restent conservateurs dans leurs approches. Les nouveaux médias demandent de redéfinir leur rôle dans le processus d'apprentissage ou ils ne sont plus les uniques "traiteurs de savoir". Nullement préparés pour ces changements, ils ne savent pas, non plus, comment évaluer certaines compétences et font semblant d'introduire ces nouvelles démarches, mais de façon très superficielle, ce qui, ensuite, influence négativement l'évaluation de l'efficacité du nouveau système.

3. Approche par compétences en didactique des langues et cultures – le rôle de l'enseignant

L'apparition du Cadre Européen Commun de Références (CECR) a été le premier pas vers l'établissement de l'approche par compétences en didactique des langues cultures. Ce document a apporté beaucoup de changements dans ce domaine, importants aussi bien pour les chercheurs que pour les praticiens. Le grand avantage de ce texte a été l'unification terminologique. Il a permis de parler enfin et sérieusement de didactique des langues. Il a permis aussi une certaine standardisation dans la façon de décrire et d'évaluer le niveau des compétences linguistiques décrites de façon détaillée. Il a aussi permis de construire les portfolios des langues ou chaque élève peut créer son profil et décrire lui-même ce qu'il sait et ce qu'il lui reste à travailler. Cela, enfin, a permis de construire des parcours plus individualisés dans l'enseignement des langues, aboutissant à la reconnaissance de compétences partielles.

Le CECR n'est pas de lecture facile. Ce n'est donc pas un hasard si de nombreux guides sont conçus pour "traduire en pratique" son texte. Les limites de cette approche par compétences proposée par le CECR est qu'il ne décrit pas bien les compétences pragmatique et sociolinguistique laissant cela à l'imagination des utilisateurs. Il est donc très difficile de les évaluer car les enseignants manquent d'outils pour réaliser cela. Un autre problème lié au CECR est la tâche. Comme dans l'approche par compétences il faut mobiliser ses ressources dans un contexte concret – le Cadre nous propose la notion de tâche, mais comment évaluer un élève sur une tâche reste une énigme pour beaucoup d'enseignants et ce sujet demande des précisions.

Cette approche demande un enseignant réflexif. Préparer les enseignants à leur vie professionnelle à l'analyse réflexive de leurs pratiques professionnelles est une thématique très actuelle en matière d'éducation. Pourquoi ? Parce que, comme le dit Morin (2001 : 313) le monde actuel se caractérise par « l'explosion des savoirs, la complexité du réel et l'incertitude » et ces facteurs déterminent aussi ce qui se passe dans le secteur de l'éducation. Selon lui, l'éducation moderne devrait être réformée sur 5 principes :

1. Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine (Montaigne, Essais)
2. Je vais lui enseigner la condition humaine (Rousseau)
3. Il faut lui apprendre à vivre (Rousseau)
4. Apprendre à être citoyen
5. Apprendre à affronter l'incertitude.

Morin, penseur humaniste et scientifique transdisciplinaire, se rend compte que l'éducation a besoin de ces modifications qui doivent partir de la réflexion pour aller vers l'ouverture et plus de souplesse du système. L'enseignant, l'un des acteurs principaux du processus d'apprentissage, doit lui aussi modifier

ses pratiques en fonction des besoins. Son développement professionnel doit partir de l'observation analytique de ses expériences pédagogiques car « professional learning is not just an intellectual process (a process of acquisition and application of knowledge), but also a process of practical action in which knowledge is enacted in reflecting and developing a specific action » (Altricher 2005 : 11, cité dans Ryan 2007 : 2)

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

Ces changements nécessitent le développement permanent des compétences des enseignants, aussi bien dans la connaissance de la langue et de la culture de la langue cible que des savoir-faire en communication et en gestion. L'enseignement, en effet, est un métier de relations humaines exigeant un travail interactif entre tous les acteurs concernés par le processus d'apprentissage : collègues, élèves et parents. Bien que la classe reste l'espace social le plus contrôlé et cadré, puisqu'il doit être conforme à une norme générale préétablie, l'enseignant conserve une grande autonomie dans le choix de ses procédures de travail. Sa classe ne marche pas toute seule. Pour la gérer efficacement, une attitude constamment réflexive s'impose qui exige aussi le développement de soi par auto-évaluation continue. Cela implique l'observation systématique et l'analyse des pratiques professionnelles, un apprentissage autonome, la collecte de données et la collaboration avec d'autres partenaires (cités supra) engagés dans ce processus de perfectionnement professionnel. Tous ces aspects nous mènent vers le développement de nos capacités d'apprendre (Ryan 2007). Cet enseignant réflexif sera prêt à intervenir dans ces changements qui nous apportent de nouvelles technologies d'information et de communication dans la vie quotidienne et aussi dans l'éducation

4. La génération Internet – les natifs de l'ère numérique

La première publication sur *digital natives* publiée en 2001 par Marc Prensky, spécialiste américain des sciences de l'éducation, a provoqué plusieurs discussions et polémiques. Elle a attiré l'attention du grand public sur l'impact des changements dus aux nouvelles technologies d'information et de

communication (TIC) au niveau de l'éducation. Pour la première fois, la question a été posée de savoir si les natifs numériques existent et, s'ils sont différents, comment s'adapter à eux et proposer à l'école de nouvelles stratégies d'enseignements et d'apprentissage.

Le temps passe et l'utilisation des TIC dans la vie est de plus en plus importante. Les recherches se poursuivent et nous montrent et décrivent un peu mieux cette nouvelle génération. Ici nous allons décrire ces jeunes en nous basant sur trois recherches récentes de 2010 et 2011 – une menée en Suisse et deux autres en Pologne. Elles se complètent bien et nous permettent de construire l'image pluridimensionnelle de la jeunesse d'aujourd'hui.

La recherche suisse intitulée « Les natifs de l'ère numérique – comment la 'Génération Internet' utilise-t-elle l'Internet ? » a été menée par Christine D'Anna-Huber du Centre d'évaluation des choix technologiques. L'étude a été faite auprès des jeunes de 15 à 18 ans. En Suisse 77 % des ménages disposent de leur propre accès Internet. Les répondants sont en ligne trois à cinq heures par jour, «au moins un soir par jour». On voit bien qu'ils utilisent moins les courriels que les adultes : seulement 10 % des élèves le font journallement, la plupart (46%) écrivent un courriel au moins une fois par semaine ou par mois (23%). Mais ces jeunes utilisent activement des réseaux sociaux : 48 % des élèves, les utilisent fréquemment et 39% occasionnellement. Ils surfent fréquemment sur l'Internet (45 %) et 39% y font occasionnellement d'autres activités. Pour eux « l'Internet est une façon simple et bon marché de passer le temps ». Quels sites visitent-ils ? Le plus souvent *Google*, *YouTube*, *Twitter*. Ils regardent ou téléchargent, le plus souvent illégalement, des programmes de télévision, des films, des vidéos et des émissions sportives. Ils écoutent et téléchargent de la musique. Ils jouent en ligne. Cette étude montre qu'ils sont plutôt consommateurs des produits en ligne que créateurs. Ils participent rarement aux forums de discussion (66% ne le font jamais, 29 % le font occasionnellement et seuls 5 % le font souvent), mais ils mettent régulièrement à jour leurs propres comptes Facebook en y postant des statuts, des photos et des vidéos et ils rédigent des commentaires sur les pages de leurs amis. Ce constat n'a pas été démenti par une autre étude publiée par *Corriere della Sera* le 24.02.2011, citée dans le rapport d'Anna-Huber, « JAMES : comment les jeunes utilisent le téléphone portable et l'Internet » dans lequel on constate que « les adolescents ne se contentent pas d'être des utilisateurs passifs, mais ils participent activement à la création de contenus sur l'Internet, le plus souvent dans le cadre des réseaux sociaux, mais aussi sous la forme de blogs ou en s'exprimant dans des newsgroups ou des forums. Certains réalisent des podcasts plusieurs fois par semaine. » (*ibid.* : 11)

Le rapport montre aussi que les réseaux sociaux servent aux jeunes à maintenir les contacts avec d'autres. Les filles plus souvent que les garçons traitent des photos et mettent des albums de photos en ligne. Il est intéressant de voir comment ils utilisent les outils numériques pour l'apprentissage.

Ils recherchent surtout des informations pour l'école ou pour eux-mêmes, ils consultent des dictionnaires. « Les jeunes ne se font guère d'illusions sur la fiabilité des informations disponibles sur l'Internet : pour leurs besoins – soit principalement pour le divertissement et pour l'école – la commodité d'une information accessible facilement et rapidement est toutefois prépondérante. » (*ibid.* : 14) Malgré cela, les jeunes interrogés n'estiment pas nécessaire que l'école leur enseigne comment utiliser les médias numériques en faisant preuve d'un sens critique.

5. Les études polonaises « Les jeunes et médias » – observations et résultats

Le premier rapport, publié en 2010, « Les jeunes et médias. Nouveaux médias et la participation dans la culture » a été menée par un groupe de chercheurs de la Haute École de Psychologie Sociale de Varsovie sous la direction de Mirosław Filiciak (Filiciak *et al* 2010). Le rapport du Centre de Recherche sur la Culture populaire nous décrit la vie quotidienne des jeunes dans le monde des technologies numériques. La recherche a été menée par les spécialistes des médias, sociologues et anthropologues qui ont interviewé et observé 137 jeunes lycéens de trois villes différentes. Le rapport comprend sept parties : quatre concernent la vie quotidienne : « Être ensemble », « L'amour », « Les plaisirs », « L'école »⁶ et trois se réfèrent à d'autres aspects qui nous aident à comprendre le contexte culturel co-créé par les médias : « *L'intensité* », « Les techniques de réflexivité », « Le partage ».

Comme nous nous intéressons ici à l'éducation et avant tout à l'enseignement des langues, nous allons présenter les résultats concernant l'école. Les auteurs de ce rapport constatent que « L'école est un espace, au centre duquel il existe une relation hiérarchique enseignant-apprenant. Cette relation est une sorte de tapis de transmission dans le processus de la reproduction du savoir sanctifié par le système éducatif » (*ibid.* : 111). Les changements se font au niveau de l'accès au savoir, au niveau de la fiabilité des informations qu'on trouve sur l'Internet, mais aussi au niveau de l'évaluation des acquis. Les auteurs disent (*ibid.* : 112) ne pas s'intéresser à la façon dont les TIC sont utilisées pendant les cours, mais veulent montrer comment ces médias, qui existent déjà dans la vie des jeunes, sont aussi présents dans l'école.

On peut dire que les médias rentrent à l'école par la porte de derrière : les apprenants les utilisent quotidiennement et l'école accepte leur présence, mais ne l'apprécie pas trop. Les auteurs du rapport montrent que les élèves peuvent écrire des textes sur l'ordinateur, préparer des présentations multimédias, utiliser les projecteurs en classe, mais que les enseignants n'acceptent

⁶ Toutes les traductions des citations des ressources polonaises viennent de l'auteure du texte.

pas les textes qui viennent de l'Internet ou qui sont écrits « en collaboration » avec cet outil. Et pourtant, comme le montre le Rapport (*ibid.* : 114) les jeunes utilisent l'Internet non seulement pour recopier des textes, mais aussi pour les recréer, et les re-rédiger. Ils travaillent ensemble en ligne pour se préparer aux cours et pour concevoir ensemble des projets d'école. Bien sûr comme ils sont « multitâches », ils chattent en même temps avec les amis ou bien partagent des photos et les commentent. Les apprenants ont leurs stratégies pour préparer des textes utilisés en classe ou pour vérifier les informations qu'ils trouvent sur le net, car ils sont conscients que ces informations nécessitent une vérification. Ils ont l'habitude de « se référer à l'autorité collective » (*ibid.* : 115) et de comparer les ressources, car « chacun peut apporter quelque chose à l'Internet, mais la majorité ne peut pas avoir tort » (*ibid.* : 115). Alors comme le dit le Rapport pour se préparer à des épreuves importantes ils utilisent des sources plus fiables comme des livres, mais pour de petits travaux quotidiens ils utilisent les ressources d'Internet. Les élèves attendent des enseignants qu'ils s'engagent dans le processus d'éducation des jeunes qui utilisent les informations d'Internet dans lequel « tout le monde peut écrire », mais aussi « tout vérifier ».

Ces changements modifient le rôle de l'enseignant car les élèves apprécient le contact avec un enseignant expert, mais ils ont désormais tendance, comme pour les ressources d'Internet, à vérifier ses compétences. Le monde numérique permet aux élèves d'avoir un accès plus large aux savoirs et l'enseignant n'est plus le seul « *traiteur du savoir* ». D'où il résulte que le statut d'expert de l'enseignant se déséquilibre. Cela crée certaines tensions entre enseignants et apprenants, mais nécessite aussi une réflexion sur le processus d'apprentissage.

Les médias peuvent être un pont entre les apprenants et les enseignants et chacun peut tirer profit de cet échange. Pour cela il faut que les enseignants soient participatifs et veuillent découvrir les avantages de ces nouvelles technologies. Certains suivent déjà ces changements et mettent en marche le « forum de classe » ou un blog de classe où sont inscrites des annonces. Ils tiennent un agenda, donnent des textes et documents à lire, des travaux à préparer. Les auteurs du Rapport remarquent ainsi que l'enseignant qui veut avoir des contacts avec ses élèves doit redéfinir les frontières, car l'espace public et l'espace privé dans le monde virtuel se mélangent (*ibid.* : 119-120)

Le Rapport montre aussi que, dans cette relation complexe, il y a aussi un troisième acteur – à côté de l'enseignant et de l'apprenant – le parent qui grâce aux nouvelles technologies peut participer à la vie de la classe de son enfant. Pour cela deux grands problèmes restent à résoudre pour l'école : redéfinir les rôles et les espaces d'apprentissage et les formes d'évaluation dans la période de changement dans un monde en évolution constante et dynamique.

La deuxième recherche concernant « *Les technologies d'information et de communication dans l'apprentissage des langues* » a été menée par les étudiants

en Master 2 de Philologie Romane et Anglaise de l'Université Pédagogique de Cracovie. Ils ont enquêté sur une population de 161 lycéens (16-19 ans) pour savoir comment ils utilisent les TIC. Ces apprenants avaient tous accès aux nouvelles technologies. 138 utilisaient des téléphones portables dont 25% de Smartphones ; 75% des ordinateurs portables ; 65% un ordinateur stationnaire et 7% avaient des tablettes. Tous avaient accès à l'Internet : 63% y passaient entre 2 et 4 heures par jours, et 20% plus de 5 heures par jour. Les Polonais comme les jeunes Suisses profitent bien des réseaux sociaux : 68% avaient leur profil sur Facebook, 20% sur « Nasza Klasa »⁷ ou sur Google et seulement 10% résistaient au modernisme et n'utilisaient pas du tout les possibilités de communiquer avec d'autres personnes par « Skype » ou « Gadu Gadu »⁸. Le moyen de communication le plus populaire reste les sms (83%) et les messages sur « Facebook » (68%) et « Gadu Gadu » (42%). Petite différence au niveau des courriels : les jeunes Polonais l'utilisent plus souvent – 60% tous les jours et 31% au moins une fois par semaine. Quand ils ont du temps libre, ils utilisent l'ordinateur pour écouter de la musique (86%), regarder des films (75%), parler avec des amis (70%), se brancher sur « You Tube » (68%). 52% regardent aussi des sites internet et 34% jouent à différents jeux. Les jeux stratégiques et d'aventure sont les plus populaires : RPG (*Role Playing Game*) et FPS (*First Person Shooter*).

Ces jeunes sont multitâches sur internet : ils peuvent communiquer avec des amis, écouter de la musique, regarder des sites et même préparer les cours.

L'enquête avait aussi pour but de voir si et comment les lycéens utilisent ces nouvelles technologies d'information et de communication pour l'apprentissage et spécialement pour apprendre des langues. 43% consultent leurs amis pour préparer leurs cours, mais seulement 20% pour se préparer à un test ou une autre forme d'évaluation. Nous avons voulu savoir aussi comment ces médias les aident dans l'apprentissage des langues. 80% utilisent l'Internet pour cela. Ils écoutent des chansons dans la langue cible, regardent les films en version originale et utilisent les dictionnaires et logiciels de traduction. Très peu de lycéens téléchargent des *podcasts* ou utilisent des sites éducatifs pour se perfectionner. Nous ne leur avons toutefois pas demandé s'ils connaissaient ce type de sites.

6. Génération numérique en classe de langue

Dans ce contexte il est intéressant et important de réfléchir au rôle de l'école et de l'enseignant dans ces nouvelles approches. Quelle éducation peut-on offrir aux jeunes pour répondre à leurs attentes, mais aussi pour qu'elle relève de la compétence d'un enseignant ?

⁷ *Nasza Klasa* est un site type réseau social polonais.

⁸ *Gadu Gadu* est un logiciel de « messagerie instantanée » type MSN.

Les études citées ont montré que les jeunes ont accès à l'Internet et l'utilisent régulièrement. C'est donc un outil faisant partie de leur vie quotidienne. Quels types de tâches leur proposer pour que l'apprentissage soit bien adapté à cette nouvelle génération ?

Le grand changement certainement se situe au niveau des textes. Savoir lire et écrire au XXI^{ème} siècle c'est plus que lire un texte. Les jeunes veulent s'exprimer et être compétitifs dans un environnement collaboratif global. Ils doivent donc apprendre en classe à utiliser et synthétiser les différents types d'outils numériques : vidéo, audio, images. Pour développer ces compétences, ils peuvent utiliser des présentations multimédias (logiciels Power point ou Prezi), monter des films avec les textes, créer des sites internet, des blogs, des profils en langue étrangère sur les sites des réseaux sociaux. Les apprenants peuvent aussi créer des textes en utilisant la logique d'hypertexte. Le texte numérique a plusieurs avantages : il n'est pas linéaire, il est flexible, déplaçable, il peut devenir hypertexte et relier des informations et des gens.

Pour développer d'autres compétences ils peuvent enregistrer des spectacles, faire leurs propres films (seuls ou en groupe), préparer des histoires numériques : 3 à 5 minutes de vidéo avec narration des élèves (effets acoustiques, musique, animation), monter des films avec des instructions orales en utilisant – logiciels gratuits pour faire des captures d'écran⁹. La présentation en ligne¹⁰ encourage l'élève à revoir le texte, à retravailler la langue et à rechercher le sens – surtout que le texte est accompagné d'images et de son.

Les enseignants doivent encourager les apprenants à créer ensemble et partager des textes sur Wiki et dans Google documents. Ces outils peuvent faciliter la correction des textes par les élèves. Notre pratique montre que les apprenants reviennent plus facilement sur des textes en ligne plutôt que sur des textes sur papier. Ils ont envie de travailler et revoir les textes sur leurs blogs et de cette manière ils s'impliquent plus facilement dans le processus d'apprentissage.

Les TIC peuvent aussi faciliter le processus d'évaluation. Les enseignants ont la possibilité de corriger et évaluer les productions des élèves en ligne, de réfléchir et faire réfléchir sur l'apprentissage en créant des *e-portfolios* et des blogs où les apprenants peuvent décrire et donc repenser eux-mêmes leur apprentissage.

Ces démarches numériques s'inscrivent dans la logique d'un développement des compétences où l'on peut mettre en application le savoir qu'on possède, le mobiliser et donc le dynamiser. Les nouvelles technologies de l'information peuvent créer un lien entre l'école et la vie quotidienne de l'apprenant, mais pour cela l'implication ne doit pas être unilatérale. L'apprenant « tombé très jeune dans la marmite » de la technologie numérique attend de

⁹ Il existe des logiciels gratuits par exemple le Jing Web-based screencasting, www.screenr.com, www.screen-o-matic.com

¹⁰ Pour la présentation en ligne on peut utiliser le site www.wordpress.org

l'enseignant qu'il soit capable de mettre en application de nouvelles stratégies de travail, de nouvelles formes d'action, de nouveaux contextes d'apprentissage non limités à la seule classe de langue. Vivant dans un monde à la fois individualisé et collaboratif, l'apprenant du début du XXI^e, a de nouveaux besoins, de nouvelles exigences et surtout une nouvelle vision du monde. La technologie, certes, n'est pas la panacée, et l'on peut être la victime intellectuelle innocente de la machine, comme se lamentent déjà bien des enseignants atterrés par ce qu'ils appellent « la baisse de niveau tragique » de la communication langagière, tant à l'oral qu'à l'écrit, même et surtout en langue maternelle. Cela dit, faire l'impasse des techniques modernes d'éducation à une époque, où, d'évidence, elles suscitent une véritable passion dans la jeunesse, ce serait commettre tout simplement une faute préjudiciable à l'avenir d'une nation moderne. Il convient donc d'établir un juste équilibre entre tradition et modernité en se fondant sur la vieille mais toujours actuelle idée que si l'on n'a pas le droit de nier le présent et l'avenir, il serait simplement stupide de faire table rase du passé. Pas de rupture épistémologique dans l'évolution des idées et des méthodes. La vraie sagesse, comme le dit si bien l'évaluation formative, c'est de se souvenir qu'il faut toujours savoir d'où l'on vient, où l'on est, et vers quoi l'on s'oriente. Et cela est vrai pour l'Éducation en général comme pour chaque apprenant en particulier. C'est ce que le portfolio des langues – jeune idée ancienne – a fort bien compris.

Références bibliographiques

- Conseil de l'Europe (2006), *Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Journal officiel L 394 du 30.12.2006.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- D'Anna-Huber, Christine (2011), *Les natifs de l'ère numérique. Comment la « génération Internet » utilise-t-elle l'Internet ?*, Berne : TA-SWISS.
- Filiciak, Mirosław et al (dir.) (2010), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS* : <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>
- Gardner, E. Howard (1983, 2004), *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Book.
- L'OCDE (2005), *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé*, consulté le 12 mai 2011: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>
- Le Boterf, Guy (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, Guy (2002), *De quel concept de compétences avons-nous besoin ? Soins Cadres*, n° 41, février 2001, consulté le 12.06.2011 : <http://www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF>
- Lewis, Tim (2006), « When Teaching is Learning : A Personal Account of Learning to Teach Online », *CALICO Journal*, vol. 23, n° 3 (May 2006), pp. 581-600. Consulté le 13.05.2011 : http://calico.org/html/article_110.pdf

- Littlewood, David (1996), « Autonomy: an anatomy and framework », *System*, vol. 24, n° 4, pp. 427-435.
- Luc, Collès, Dufays, Jean Louis, Fabry, Geneviève & Maeder, Costantino (dir.) (2001), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Merieux, Philippe (2011), « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. Comment réinventer l'école. », *Le Monde* 02.09.11, consulté le 12 janvier 2012 : http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html
- Morin, Edgar (1999), *La tête bien faite*, Paris : Seuil.
- Paquay, Léopold (2002), « Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants », in M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud, édés, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles : Ed. De Boeck.
- Perrenoud, Philippe (2000), « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? », Université de Genève, consulté le : 10.06.2011 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- Prensky, Marc (2001), « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp.1-6, consulté le 3.04.2011 : <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Ryan Thomas G. (2007), *The Reflexive Classroom Manager: A Required Pre-Service Mode*, *Networks*: Vol. 9, Issue 1, consulté le 14.05.2011 : www.journals.library.wisc.edu

PANOS ARVANITIS

Université Aristote de Thessalonique – Grèce

CATHERINE KIYITSIOGLOU-VLACHOU

Université Aristote de Thessalonique – Grèce

PANOS PANAGIOTIDIS

Université Aristote de Thessalonique – Grèce

Du conventionnel au digital : un site web en vue d'une évaluation des compétences linguistiques

Partant des possibilités offertes par la technologie concernant la reproduction des situations de communication, nous avons mis en place un site web contenant des activités de compétences linguistiques en vue d'une évaluation formative des étudiants du Département de langue et de littérature françaises. Notre projet vise le passage du conventionnel au digital, voire le transfert d'un matériel d'évaluation sur papier à une banque de matériel interactif. Le site web contient également les bases théoriques sur lesquelles s'appuient la conception des activités, les descripteurs utilisés pour l'évaluation de chacune des compétences, ainsi que les tendances récentes de la didactique des langues.

1. Introduction

L'acquisition de la compétence communicative en langue vivante a alimenté de nombreux débats entre théoriciens et praticiens, impliqués dans le processus de l'enseignement/apprentissage, et a amorcé des dialogues fructueux entre spécialistes issus de domaines différents. De surcroît, le développement de la compétence linguistique, composante importante du processus d'enseignement/apprentissage, constitue une des préoccupations didactico-méthodologique et pédagogique des enseignants de langues vivantes. Comment aider l'utilisateur/apprenant à mieux acquérir les savoirs linguistiques ? Quel peut être l'apport des nouvelles technologies tout au long du parcours acquisitionnel de l'étudiant dans la perspective du développement des compétences linguistiques ?

Les possibilités offertes par la technologie, à savoir les possibilités de reproduire et de transmettre des situations de communication, ont mis à la disposition des formateurs, des enseignants/praticiens et des apprenants en langues des outils de plus en plus malléables, ainsi que des environnements supports de plus en plus adaptables au profil des usagers. La création des outils numériques pour améliorer les habiletés en matière de compétences chez les usagers, et accélérer l'acquisition de nouvelles compétences, en fonction des activités visant l'appropriation de la compétence linguistique, s'avère opportune et réalisable.

À cet effet, nous avons créé, dans le cadre de l'action du Laboratoire de Didactique des Langues (Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique), une plateforme accessible à tous ceux qui désirent effectuer des activités linguistiques afin de développer leurs compétences linguistiques. À cet effet, une banque, assistée par les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) dans des espaces numériques, est mise au service des usagers. Cette banque comporte des activités empruntées aux anciennes épreuves de la certification en langue française.

2. Une brève présentation de la Certification de l'État grec en Langues Étrangères

Les changements socio-politico-économiques, l'évolution continue des métiers dans une perspective polyvalente, l'actualisation et le renouvellement des savoirs, des savoir-faire, la diversité plurilingue et pluriculturelle, les sociétés multilingues et multiculturelles imposent une mise en valeur des connaissances et des compétences tant sur le plan individuel que socio-professionnel. La Grèce, désirant participer à ce défi et répondre à un besoin permanent en matière de certification en langues, a institutionnalisé, pour la première fois en 2003, un système d'examens qui

- permet d'obtenir une certification en langues étrangères,
- est harmonisé sur l'échelle proposée par le Conseil de l'Europe,
- vise le développement des compétences par le biais des tâches,
- prend en considération l'aspect socioprofessionnel et culturel des candidats.

Ce système, qui aboutit à l'obtention de la Certification de l'État Grec en Langues Étrangères (désigné désormais sous son sigle grec KPG), couvre les niveaux A1&A2 (test gradué), B1&B2 (test gradué également), et C1, et contrôle régulièrement, par le biais des activités langagières de réception, de production, de médiation et de l'interaction orales et écrites (Kiyitsioglou-Vlachou 2011) :

- la compréhension de l'écrit et la maîtrise du système de la langue,
- la production et la médiation écrites,
- la compréhension de l'oral,
- la production et la médiation orales.

Le KPG, système de certification à but non lucratif, est destiné à tout public, à savoir, à tous les individus sous la seule condition que ceux-ci connaissent la langue grecque, langue indispensable pour la réalisation de l'activité de médiation. L'effectif des candidats, qui participent aux examens, est satisfaisant, sachant qu'il existe d'autres certificats dans la société hellénique et que le KPG est relativement récent. Cette constatation est un élément révélateur qui montre, entre autres, la volonté de ces individus d'améliorer leurs qualifications et leur statut professionnel.

3. État des lieux

Nous nous contenterons dans cette intervention d'insister sur l'évaluation formative de la compétence linguistique, voire la maîtrise du système de la langue, par le biais d'activités formelles fermées empruntées au KPG, étant donné que « tout s'implique dans une langue, grammaire et lexique sont interdépendants, et il n'y a pas vraiment de frontière entre grammaire et lexique » (Cuq & Gruca 2005 : 404). De surcroît, « l'enseignement de la grammaire est vraisemblablement le domaine le plus litigieux de l'enseignement des langues et sans aucun doute le plus important » (Conseil de l'Europe 2002 : 44). C'est pour ces raisons que l'on insiste sur la maîtrise du système de la langue et en même temps « sur les relations intrinsèques au mot » (Cuq & Gruca 2005 : 404), au niveau morphologique et sémantique.

Les activités proposées, bien qu'elles soient introduites par des consignes plus ou moins formelles, prévoient et permettent la réalisation de la tâche communicative, c'est-à-dire, une tâche qui a du sens, propose des résolutions et demande des résultats.

À cet effet, nous avons créé une banque de matériel interactif visant l'évaluation formative de nos étudiants mais également de tous ceux qui souhaiteraient s'entraîner aux tests du KPG. Nous avons pris cette initiative, suite à une pré-enquête auprès de nos étudiants qui ont montré un grand intérêt à s'autocorriger et à s'initier à ce type d'évaluation. Signalons qu'on a observé chez les étudiants, ayant effectué cette autocorrection-autoévaluation formative, une amélioration de leur niveau de compétence linguistique.

L'objectif que l'on s'est fixé est d'aider les étudiants à améliorer leur savoirs et savoir-faire en matière de compétence linguistique écrite, voire à consolider les points faibles ayant trait à la morphologie qui « traite de la variation des morphèmes » aussi bien qu'à la syntaxe qui traite « de l'organisation des mots en phrase, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles » (Conseil de l'Europe 2001 : 90-91) ; en d'autres termes, à reconnaître « des ressources grammaticales de la langue et les capacités de les utiliser » (*ibid.*, 89).

3.1. Pourquoi une évaluation formative ?

Dans le monde de l'enseignement, on admet communément que l'évaluation formative permet à l'enseignant de découvrir les difficultés rencontrées par les apprenants, de constater leur cheminement, de porter un jugement sur le processus d'apprentissage et d'ajuster ses interventions.

L'évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage,

en vue de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser (De Landsheere 1979 : 113).

3.2. Pourquoi passer du conventionnel au digital ?

Le passage du conventionnel au digital :

- offre aux usagers un accès facile, direct et peu coûteux,
- familiarise les usagers avec les TICE,
- permet l'autoformation à tout moment,
- vise à l'amélioration du niveau linguistique des usagers,
- permet aux usagers d'appliquer « des ressources grammaticales de la langue et les capacités de les utiliser » (Conseil de l'Europe 2001 : 89).

Pour ce faire, un ensemble des activités, visant les compétences linguistique et pragmatique, est disponible sur le site <http://ldl.frl.auth.gr/kpgfr> pour tous ceux qui souhaitent s'entraîner à une évaluation formative.

3.3. Quels sont les atouts d'une autocorrection, d'une évaluation formative sur le Web pour les usagers ?

Ils peuvent :

- travailler en autonomie selon leurs propres besoins langagiers,
- gérer aisément leur autocorrection-évaluation formative, en mobilisant des stratégies cognitives,
- s'auto-corriger et s'auto-évaluer à la fin de chaque unité,
- s'entraîner aux tests du KPG,
- avoir une rétroaction pour chaque item,
- mobiliser et réactiver des compétences stratégiques.

3.4. En quoi l'évaluation formative sur le Web est-elle utile à l'enseignant ?

L'enseignant peut aisément :

- se rendre compte du degré d'efficacité de son enseignement,
- suivre la progression des usagers,
- ajuster son cours en fonction des besoins en langue,
- offrir un enseignement différencié,
- discuter les résultats de l'évaluation.

Quelles compétences se prêtent à une autocorrection et à une autoévaluation au moyen du site Web ?

- la compétence lexicale,
- la compétence grammaticale,
- la compétence sémantique,
- la compétence orthographique,
- la compétence discursive.

Pour ce qui est de la “tâche” scolaire de type communicatif, nous avons opté pour la définition, proposée par Springer, qui permet de distinguer deux types d’activités langagières : la tâche pédagogique communicative et l’exercice formel.

Suivant cette distinction, les concepteurs des examens du KPG ont adopté et utilisé, pour les épreuves 1 (compréhension de l’écrit et maîtrise du système de la langue), « les exercices formels » (Springer 2009 : 29), d’après la typologie suivante :

- QCM,
- Activités d’appariement,
- Reconstitution de textes/mise en ordre,
- Phrases lacunaires avec choix de 2 ou 3 mots,
- Phrases lacunaires sans propositions de réponses.

4. La mise en œuvre du système

4.1. Le choix de la plateforme

L’évaluation formative sur le Web présuppose le développement d’un système qui puisse fournir des activités électroniques d’apprentissage ou de contrôle en ligne (Bonk 2009). La variété des programmes de ce type, actuellement disponibles, serait difficilement intégrée dans la structure et l’environnement d’un site web. La plupart de ces programmes créent des pages htm, ou des pages html avec des fichiers .swf incorporés. Cette approche ne permet pas de créer facilement des exercices interactifs.

La solution proposée à ce problème a été le développement des SGC (Systèmes de Gestion de Contenu)¹. En effet, ces systèmes sont moins exigeants que les SGC de génération précédente comme Blackboard et Sakai, et offrent plus de possibilités que Claroline et ATutor (Carliner & Shank 2009). Cependant, ils ont aussi leurs limites (Clements 2003), surtout en ce qui concerne l’intégration de types d’exercices de structure ou d’apparence différentes.

Ainsi, pour la planification et le développement du système proposé ici, un SGC moderne a été choisi.

Parmi les plateformes de ce type, les plus prometteuses sont Joomla et Drupal. Il s’agit de systèmes très populaires au niveau mondial, parce que ces logiciels (Shreves 2010) :

- sont de type « open source » et, par conséquent, gratuits,
- disposent de possibilités évoluées et polyvalentes, et
- offrent un environnement de travail et de gestion extrêmement flexible, adaptable et facile à utiliser.

¹ CMS (Content Management System).

Comme il a déjà été mentionné, Joomla tout comme Drupal sont des *systèmes de gestion de contenu* modulaires (SGC: Content Management System, CMS) “open source”, développés à l’aide du langage de programmation PHP. Joomla, ainsi que d’autres CMS modernes, ont pour objectif de permettre à l’administrateur du système

- d’organiser le contenu,
- d’adapter la présentation/publication,
- d’automatiser les travaux de gestion, et
- de gérer les comptes des usagers du site.

Tous ces travaux peuvent être réalisés sans avoir des connaissances spécifiques en matière de programmation. Les caractéristiques et les possibilités les plus importantes de ces systèmes sont les suivantes :

- mécanisme de gestion de la base de données du site,
- publication de pages en nombre illimité,
- modules spéciaux pour la publication de brèves nouvelles (news), d’articles, de fichiers d’aide (FAQs), de liens (links) et de plusieurs autres rubriques, ainsi que pour d’autres fonctions,
- fonction de classification multiple et de projection (publication / diffusion) d’articles.
- présentation et esthétique de l’interface utilisateur et du contenu, paramétrables par l’administrateur à l’aide de pages modèles (templates).
- gestion étendue avec possibilité d’adjonction de forum, de « galeries photo », de bibliothèques de fichiers, de carnet d’adresses et de formes de communication, de sondages et de recherches.

Pour la réalisation de ce site web, la plateforme de Joomla a été choisie parce que le nombre de modules actuellement disponibles permet une variété d’expérimentation beaucoup plus grande que celle de Drupal (Shreves & Dunwoodie 2011).

Aucune des plateformes ci-dessus n’intègre un environnement de développement et de gestion d’exercices, ce qui les rend moins amicales pour les enseignants ; ceux-ci devraient avoir des connaissances de langages de programmation html ou php afin de pouvoir créer un contenu.

4.2. L’intégration des activités et des exercices

Pour l’insertion des exercices et/ou des activités électroniques dans un CMS, nous pouvons proposer trois solutions :

- L’utilisation d’un logiciel déjà existant (d’habitude il s’agit de « composants » ou de « plugins ») qui peut être utilisé dans ce but. À titre d’exemple, pour la plateforme Joomla, on pourrait se référer aux logiciels suivants:
- Quiz Deluxe²

² <http://www.joomplace.com/>

- ARI Quiz Lite³
- Community Quiz⁴
- BF Quiz⁵
- Mad Simple True False Quiz⁶
- JE Quiz Component⁷
- SimpleQuiz⁸
- AjaxQuiz⁹
- Babel-U-Exams¹⁰
- Test Form Builder¹¹
- Flexam¹²
- JoomTest¹³
- Questionnaire¹⁴

Dans le cas présent, les logiciels utilisés ont été, soit « open source », soit commerciaux. Il s'agit en principe de petites applications qui proposent des typologies d'exercices bien précises (QCM, réponse brève, texte lacunaire, activité d'appariement, mise en ordre, etc.). Tous ces logiciels, lorsqu'ils sont intégrés dans Joomla, ont leur propre environnement de gestion et – la plupart d'entre eux – ont une interface utilisateur non paramétrable. Ces « composants » sont en principe utilisés pour le développement de groupes d'exercices destinés à la formation de publics de professionnels.

- La deuxième solution se réfère à la création de pages web (html ou php) simples qui peuvent être intégrées dans Joomla. Ces pages peuvent être statiques ou dynamiques (Bonk & Zhang 2008) ; elles peuvent aussi être créées par des logiciels de génération précédente (comme le logiciel Hot Potatoes). Cette solution présente beaucoup de désavantages :
 - elle demande l'intégration de dizaines d'activités, groupées dans des tests autonomes ;
 - elle nécessite des connaissances de langages de programmation html/php pour l'interconnexion des pages web, ainsi que pour la présentation du total des scores ;

³ <http://www.ari-soft.com/Joomla-components>

⁴ <http://www.corejoomla.com>

⁵ <http://www.tamlyncreative.com/software>

⁶ <http://www.madblanks.org>

⁷ <http://joomlaextensions.co.in>

⁸ <http://mavrosxristoforos.com/joomla-extensions/commercial>

⁹ <http://virginsoft.net>

¹⁰ <http://babel-university.com>

¹¹ <http://layout.in.ua>

¹² <http://joomla.apcomputacion.cl/index.php>

¹³ <http://joomlancode.org/gf/project/joomtest/frs/>

¹⁴ <http://layout.in.ua>

elle exige une interface commune pour l'utilisateur final, ce qui est très difficile à atteindre par l'utilisation du langage html, bien que celle-ci soit rigoureusement structurée.

- La troisième solution se réfère à l'utilisation de logiciels commerciaux (ou open source) destinés à la production d'exercices/activités interactifs, capables d'exporter leur produit final à des fichiers *.swf. Par la suite, ces fichiers sont classés et introduits à des articles Joomla. Chaque fichier *.swf constitue une épreuve qui contient tous les exercices formels. Cette solution assure l'interface unifiée des exercices et la possibilité d'une publication facile (les fichiers *.swf sont d'une taille limitée).

5. La description du site web

Comme déjà mentionné, pour le développement du système proposé ici, la plateforme choisie a été celle de Joomla 1.7.3. Dès le début, l'environnement a été dessiné de manière à fournir les informations nécessaires pour le système de certification KPG en trois langues. Toutefois, l'interface de la zone consacrée aux exercices est francophone, étant donné que la langue cible est le français. Comme la photo ci-dessous (Image 1) le montre, il existe aussi certaines zones qui se réfèrent au système KPG et à ses spécifications, à sa structure ainsi qu'aux évaluateurs et aux candidats / apprenants. La liste complète de sujets d'examens des sessions précédentes est aussi disponible pour téléchargement sous forme de fichiers pdf. La présentation des informations suit le modèle de présentation adopté par le Ministère Hellénique de l'Éducation, de la Formation Continue et des Cultes sur son site officiel.

Les extraits des examens présentés ci-dessous vont nous permettre de visualiser une activité langagière. Les images 2 et 3 montrent le même exercice sous forme papier (Image 2) et sous forme électronique.

The image shows a screenshot of the website for the Certification in French Language (CEFL) at the University of Thessaly. The website is in Greek and features a navigation menu at the top with options like 'ACCUEIL', 'CARACTERISTIQUES', 'NIVEAUX', and 'DOCUMENTS SUPPLEMENTAIRES'. The main content area is divided into several sections:

- Certification de l'état grec en langues étrangères**: This section lists the certification's purpose, exam types, and specifications.
- Accueil**: A central section providing general information about the CEFL, its location at the University of Thessaly, and contact details.
- CÉGLÉ en français**: A section dedicated to the French language certification, including information on general details, research teams, exam preparation, and previous exams.
- En ligne**: A section for online resources, currently showing 'vous avez 2 billets en ligne'.

At the bottom of the page, there are three partner logos: 'Partenariat avec U.A.Th.', 'Partenariat avec U.N.A.', and 'Partenariat avec RECL'. Each logo includes a brief description of the partnership and a 'voir plus' button. The footer contains contact information and a copyright notice for the University of Thessaly.

Image 1

ACTIVITÉ 1

Quelle carte vas-tu envoyer ?

Ποια κάρτα θα στείλεις;

Mets une croix dans la bonne case.

Σημείωσε με x την επιλογή σου στο αντίστοιχο κουτάκι.



A



B



C



D



E

Ποια κάρτα θα στείλεις...						
1.	... στον φίλο σου τον <i>Jean-Claude</i> για την Πρωταπριλιά;	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>	E. <input type="checkbox"/>
2.	... στη φίλη σου την <i>Charlotte</i> , για να της ευχηθείς να έχει μια καλή μέρα;	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>	E. <input type="checkbox"/>
3.	... στον φίλο σου τον <i>Christophe</i> για να του ζητήσεις συγγνώμη για κάτι;	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>	E. <input type="checkbox"/>
4.	... στη φίλη σου την <i>Marguerite</i> , που αρίστευσε στις σχολικές εξετάσεις;	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>	E. <input type="checkbox"/>
5.	... στους φίλους σου στο Βέλγιο για να τους ευχηθείς Καλή Πρωτομαγιά;	A. <input type="checkbox"/>	B. <input type="checkbox"/>	C. <input type="checkbox"/>	D. <input type="checkbox"/>	E. <input type="checkbox"/>

Image 3

6. En guise de conclusion

La plateforme présentée ici s'adresse à des apprenants, à des enseignants et à tous ceux qui souhaiteraient s'entraîner à ce type de tests d'évaluation formative. Ces activités, auxquelles on peut avoir recours suivant certains critères, sont enregistrées dans une base de données.

La conception et la mise en œuvre de cette plateforme (et de la base de données correspondante) posent des questions techniques et méthodologiques diverses, mais aussi, ouvrent des perspectives intéressantes pour de futures recherches. Parmi ces perspectives, on pourrait signaler la réalisation d'une application similaire destinée aux appareils portables (tablets).

La diffusion généralisée des dispositifs portables (PDA, smartphones et tablets) et leurs systèmes d'exploitation modernes (Apple iOS, Android et

Windows Mobile) donnent une impulsion au développement d'applications similaires. Ce nouvel environnement éducatif libère les étudiants de l'usage obligatoire d'un ordinateur dans le milieu éducatif ou personnel et leur permet l'accès au savoir indépendamment du lieu ou du temps.

Références bibliographiques

- Bonk, J. Curtis (2009), *The world is open: how Web technology is revolutionizing education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Bonk, J. Curtis, & Zhang, Ke (2008), *Empowering online learning: 100+ activities for reading, reflecting, displaying, and doing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Carliner, Saul & Shank, Patti (eds) (2009), *The E-learning handbook, Past Promises Present Challenges*, San Francisco: Pfeiffer.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2002), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : PUG.
- De Landsheere, Gilbert (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : PUF
- Kiyitsioglou-Vlachou, Catherine (2011), « La certification de l'état grec en matière de langues étrangères », *Lend lingua e nouva didattica*, n° 4, pp. 9-18.
- Shreves, Ric & Dunwoodie, Brice (2011), *Drupal 7 Bible*, Indianapolis, Indiana: Wiley & Sons.
- Shreves, Ric (2010), *The Joomla! Bible*, Indianapolis, Indiana: Wiley & Sons.
- Springer, Claude (2009), « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Le Français dans le Monde*, n° 45, pp. 25-34.

Sitographie

- Clements, Iain (2003), Virtual Learning Environments Comparison. Moodle, Claroline, ATutor. Progress through Training. Adresse URL, consulté le 13 août 2011 : http://www.atutor.ca/atutor/files/VLE_comparison.pdf
- CMS Critic. Joomla 1.6 Review (2011), Adresse URL, consulté le 13 août 2011 : <http://www.cmscritic.com/joomla-1-6-review/>
- Drupal, *The Drupal Overview* (2010), Adresse URL, consulté le 22 octobre 2011 : <http://drupal.org/getting-started/before/overview>
- Drupal, *Releases for Drupal core* (2011), Adresse URL, consulté le 22 octobre 2011 : <http://drupal.org/node/3060/release>
- Drupal, *Administration Guide* (2010), Adresse URL, consulté le 22 octobre 2011 : <http://drupal.org/documentation/administer>
- The Joomla Developer Network. Development Strategy. *Open Source Matters* (2001), Adresse URL, consulté le 13 août 2011 : <http://developer.joomla.org/strategy.html>
- Virtual Learning Environments Comparison (2003), Adresse URL, consulté le 8 août 2011 : http://www.atutor.ca/atutor/files/VLE_comparison.pdf

ŠÁRKA STAROBOVÁ

Université Masaryk – République tchèque

ALENA PODHORNÁ-POLICKÁ¹

Université Masaryk – République tchèque

ANNE-CAROLINE FIÉVET

Université Paris Descartes – France

Sous-titrage de films et compétences sociopragmatiques en classe de FLE

L'article propose un partage d'expérience pédagogique qui consiste en sous-titrage de films français en tchèque qui s'avère être une méthode efficace pour faire progresser rapidement et durablement les compétences sociopragmatiques des apprenants. Son caractère complexe contribue, quoiqu'indirectement, à l'acquisition des compétences non seulement linguistiques dans les deux langues, source et cible, mais aussi sociolinguistiques, socioculturelles dans un contexte naturel. L'expérience décrite résulte d'une coopération avec un festival de films, ce qui peut constituer un aspect motivant car prestigieux pour les apprenants.

1. Introduction

« L'interculturel ne s'enseigne pas, il ne s'apprend pas, ce qui ne veut pas dire qu'il n'a pas sa place dans la classe ; mais il se vit, s'expérimente, se met en actes et en action, c'est une 'intention en acte' » (Clerc & Rispaïl 2008 : 290). Nous voudrions présenter une application pratique d'un tel constat, à travers une pratique socio-didactique variationniste qu'est le sous-titrage de films, en l'occurrence de films francophones vers le tchèque. Le plus souvent vu comme une activité individuelle des professionnels expérimentés, nous entendons démontrer ici qu'il peut être envisagé comme une activité de groupe dans le cadre du FLE, tout du moins du FLE universitaire.

Un défi certain pour la didactique des langues, et pourtant peu traité du côté pédagogique où cette approche devrait être valorisée davantage, notamment pour son apport à l'autonomie de l'apprenant et au changement du rôle de l'enseignant vers une sorte de tuteur. Ainsi, grâce à son inscription dans la lignée de l'usage des (N)TIC, « l'enseignant devient l'accompagnateur du processus d'apprentissage (*facilitator* ou *coach*), celui qui montre la voie, celui qui motive et qui vient en aide » (Desmet 2006 : 135).

¹ Ce travail a bénéficié du soutien de l'Agence des subventions de la recherche de la République tchèque (Projet de recherche n°405/09/P307 *L'expressivité dans l'argot des jeunes sur fond de problématiques autour de la quête de l'identité individuelle et groupale*).

Dynamique et conforme aux habitudes audiovisuelles des jeunes (regarder la télévision, aller au cinéma, utiliser un ordinateur et d'autres outils techniques modernes), la méthode ne devrait pas effrayer les enseignants à cause de son caractère technique. Elle se présente, en revanche, comme une innovation dans les approches pédagogiques en traductologie qui restent encore souvent bien rigides. « Il faut voir dans la méthodologie audio-visuelle autant et plus une approche pédagogique qu'une technologie d'appareils plus ou moins coûteux, plus ou moins utiles et dont on sait plus ou moins bien se servir » (Ladmiral 1994 : 29).

On pourrait mettre en avant également son aspect ludique, souvent absent dans l'enseignement supérieur, qui jaillit d'un travail en petits groupes et qui ne peut que contribuer à l'acquisition durable des connaissances en question.

L'objectif de cet article n'est pas de mettre en évidence les diverses approches théoriques de la didactique du FLE mais de parler de l'expérience que nous avons de cette activité, considérée comme indirecte mais pourtant efficace pour une progression des compétences sociopragmatiques des apprenants.

2. D'un « savoir-faire expérientiel » à une compétence sociopragmatique

Mesurer la progression des compétences en FLE d'un étudiant au niveau universitaire est une entreprise particulièrement difficile puisque le système des cours optionnels ne garantit aucune continuité dans un parcours proposé par un enseignant concret. Cette évaluation s'avère encore plus difficile si l'enseignant n'est pas un lecteur de langue et s'il n'a pas suffisamment de place pour appliquer une approche actionnelle qui ferait ressortir des compétences de communication lors des activités d'interaction verbale, visant à mobiliser une performance des capacités sociopragmatiques et pragmalinguistiques, développées précédemment. Selon J. Zając (2008 : 237), ces deux dernières permettent de « se rapprocher véritablement d'une compétence à communiquer langagièrement ».

Si nous allons plaider plus loin pour une méthode de sous-titrage comme méthode susceptible de faire progresser des compétences sociopragmatiques², c'est en nous rendant compte d'une difficulté d'évaluation objective de cette méthode et en entrecroisant nos expériences avec plusieurs types d'activités. Nous pouvons considérer l'apprentissage par sous-titrage comme une méthode qui permet aux apprenants d'acquérir un certain « savoir-faire ». Toujours selon Zając (qui cite Le Boterf, 1999), il s'agit notamment

² Quant aux compétences pragmalinguistiques, elles semblent également progresser, mais comme il s'agit d'une activité de traduction, cet impact n'entre pas en jeu directement.

d'« un savoir-faire expérientiel », c'est-à-dire une « expérience personnelle, peu généralisable mais non négligeable, qui découle de la pratique », ainsi que le savoir-faire procédural, social et cognitif.

Malgré l'impossibilité immédiate de tester une capacité d'activer ces acquis lors d'une interaction exolingue, de nombreux signaux font preuve de l'efficacité de cette méthode³ qui sera présentée plus concrètement dans les paragraphes suivants.

3. Expériences traductologiques précédentes : vers des compétences socio-lexicales

Notre équipe, composée de trois personnes⁴ a commencé à collaborer en 2006 pour des recherches sur la circulation du lexique néologique, puis sur des applications pour le FLE. Nos expériences en pédagogie de la traduction proviennent notamment d'une série de compétitions interuniversitaires⁵ pour les traductions d'extraits de romans dits « de banlieue » (plus particulièrement, en 2007-2008, du roman *Boumkœur* de Rachid Djaïdani et, en 2008-2009, du roman *Kiffe kiffe demain* de Faïza Guène). Parallèlement, les aspects interculturels ont été analysés et les solutions traductologiques ont été cherchées lors des traductions des chansons de rap dans le séminaire intitulé 'Parlers jeunes' et dans les mémoires individuels au niveau licence et master (extraits des romans tels que *Teen Spirit* de Virginie Despentes, *Du rêve pour les oufs* et *Les gens du Balto* de Faïza Guène ou *Entre les murs* de François Bégaudeau, entre autres). Cette approche a visé à familiariser les jeunes Tchèques avec la variation inter-générationnelle et, à l'intérieur de celle-ci, avec la variation socio-générationnelle qui n'a pas d'équivalent dans la société tchèque. L'apprentissage des compétences socioculturelles et socio-linguistiques à partir des romans ou des chansons produites par et pour les jeunes semblait permettre de contourner les stéréotypes, car de nombreuses situations similaires à l'expérience vécue par les jeunes traducteurs y étaient

³ Il s'agit notamment de notre expérience personnelle lors des travaux consécutifs avec les mêmes apprenants dans le cadre d'autres cours ainsi que les retours faits par eux-mêmes aussi bien que par les lecteurs de langue qui les suivaient.

⁴ Deux d'entre nous sont de langue maternelle tchèque et enseignent le français à l'Université Masaryk de Brno. La troisième est de langue maternelle française et intervient dans les activités de FLE et de traductologie en tant que locutrice native pour confirmer les explications des allusions socio-culturelles au niveau général, et surtout pour discuter du choix du lexique.

⁵ La compétition se déroulait entre les étudiants de translologie de l'Université Charles de Prague et de nos étudiants de l'Université Masaryk de Brno qui, pour pallier l'absence des matières théoriques en traductologie, ont travaillé en petits groupes de 3 personnes, nombre qui s'est révélé idéal pour une auto-gestion des résultats groupaux (cf. Podhorná-Polická, Vurm & Šotolová 2010).

exposées. Or, le caractère littéraire de ces supports empêchait souvent une compréhension immédiate et nous avons constaté un grand nombre de malentendus sémantiques suite à des interprétations erronées des structures syntaxiques rhétoriques ou des sens métaphoriques inhabituels. Dans l'objectif de faciliter la compréhension globale par le biais du recours à l'image (apprécié par les étudiants notamment dans les clips de chansons de rap), nous avons expérimenté, depuis 2008, de sous-titrer des dialogues entre jeunes dans les extraits des films tels que *La Squale*, *La Haine*, *Neuilly sa mère !* et la série *Les Lascars*. Malgré le recours fréquent à la collègue native pour retranscrire fidèlement les énoncés et malgré une 'perte' de temps consacrée à l'initiation au programme de sous-titrage *Subtitle workshop*⁶ et à l'explication des règles de base du processus de sous-titrage, l'activité s'est avérée extrêmement appréciée par les étudiants. Ces derniers revendiquaient notamment l'utilité pratique et la facilité de compréhension des nuances énonciatives non seulement grâce à la visualisation gestuelle mais surtout grâce au décor extra-langagier qui facilitait la compréhension des différences culturelles. Ce décor audio-visuel nous semble primordial et nous sommes d'accord avec Martine Abdallah-Pretceille qui déclare qu'« il s'agit moins d'apprendre la culture de l'Autre que d'apprendre la relation à l'Autre dans son universalité et sa singularité, les informations culturelles *a priori* et hors contexte ne sont d'aucune efficacité » (Abdallah-Pretceille 2010 : 55).

À la lumière des expériences précitées, nous avons décidé de prolonger et d'approfondir cette méthode d'apprentissage lorsqu'une possibilité de coopération avec un festival de films s'est présentée aux départements de langue de notre faculté.

4. Expérience réelle : sous-titrage des films pour la projection au festival *Cinema Mundi*

À l'automne 2010, deux enseignantes tchèques de notre équipe et leurs étudiants de Licence 3, Master 1 et Master 2 en philologie romane (niveau B2-C1 en français, voire C2 pour certains) ont été sollicitées pour sous-titrer vers le tchèque trois films francophones⁷, en vue de leur présentation au festival *Cinema Mundi*⁸. Plus concrètement, il s'agissait de sous-titrer les trois films

⁶ Logiciel à télécharger gratuitement et dont l'utilisation est assez intuitive. Il existe cependant des manuels d'utilisation sur Internet, comme p.ex.

http://commandos2moc.free.fr/sous-titres/manuel_fr/French%20Manual_201.html.

⁷ Il s'agissait donc d'une traduction vers la langue maternelle mais notons qu'environ un tiers des étudiants sont de langue maternelle slovaque (étant donné que Brno se trouve à une centaine de kilomètres seulement de la frontière slovaque).

⁸ En 2011, c'était la deuxième édition du festival qui présente les films choisis pour les Oscars dont la thématique vise à lutter contre la transgression des Droits de l'Homme (voir www.cinemamundi.info).

suivants : *Illégal* (Olivier Masset-Depasse, 2010, représentant la Belgique), *Hors la loi* (Rachid Bouchareb, 2010, Algérie), *Des hommes et des dieux* (Xavier Beauvois, 2010, France). Le premier film cité nous a servi de film support pour nous entraîner dans les techniques de sous-titrage et pour créer des fiches pédagogiques sur différentes matières (droit, histoire, géographie, etc.) qui devraient être présentées aux lycéens lors des séances matinales suivies de discussions. Vu la quantité et la qualité du travail demandées, un séminaire de traduction a été spécialement créé pour cet objectif.

L'expérience de collaboration avec le festival de films a été différente de notre démarche antérieure en plusieurs aspects. Pour la première fois, les étudiants ont dû traduire des films en entier et non seulement des passages choisis. Ils disposaient également de délais très courts : même si le séminaire ainsi que certaines préparations préliminaires ont commencé fin septembre 2010, le premier film support est arrivé début novembre et deux autres films ne sont arrivés qu'à la fin du semestre, en janvier 2011 (pour la projection début mars !).

L'aspect crucial au niveau du temps a été l'expédition ou non des listes de dialogues : nous en avons reçu une seule⁹ sur les trois. En fait, la transcription des énoncés facilite remarquablement le travail du traducteur-débutant et permet aux enseignants de se concentrer sur le résultat plutôt que sur la version originale (même s'il faut rester attentif afin de ne pas reproduire les erreurs que peuvent contenir ces listes par rapport aux dialogues réels).

Finalement, c'était également la première fois que les étudiants devaient envisager leur activité dans l'objectif d'une projection à un public extrascolaire, composé majoritairement de locuteurs non-francophones et ignorant des contextes politique, historique, socioculturel en Belgique, en France ou en Algérie. Cette expérience « réelle » a été alors un défi de prestige et nous avons pu observer le même engouement pour le résultat collectif et la même motivation insolite pour des séminaires de langue que celle que nous avons pu observer lors des compétitions interuniversitaires.

Considéré, en général, « comme un des principaux paramètres déterminant le degré d'implication active et personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage » (Androulakis 2010 : 70), la motivation est dans ce cas bien visible : les apprenants sont poussés par le caractère pratique et concret de ce travail. Leurs résultats seront visibles et présentés à un large public, ce qui les pousse à améliorer leurs connaissances individuelles, débattre des variantes en groupe et rendre le meilleur résultat possible pour le festival.

⁹ Dans les deux autres cas, c'est-à-dire pour les films *Illégal* et *Hors la loi*, les étudiants n'ont pas disposé d'une véritable liste de dialogues mais des sous-titres anglais qui traduisaient les énoncés en d'autres langues que le français (notamment en russe pour *Illégal* et en arabe et en berbère pour *Hors la loi*), ce qui a d'un côté facilité la compréhension globale, mais qui a, en revanche, nuit à la traduction finale car les apprenants avaient tendance à calquer les structures syntaxiques de l'anglais.

Lors du projet de sous-titrage des films, nous avons pu constater également une évolution en ce qui concerne l'autonomie des apprenants. Ces derniers ont disposé d'une autonomie bien plus grande par rapport à d'autres types de cours enseignés à l'université. Ils se sont ainsi eux-mêmes créés un forum en vue d'échanger des informations diverses, de choisir la meilleure variante de traduction d'une locution ou d'un terme.¹⁰ Désormais, nous pouvons constater une progression de ce genre de pratique d'échange d'informations, d'attitude plus autonome envers un projet, auprès des étudiants concernés.

5. Défis méthodologiques

Du point de vue des enseignants, une telle entreprise a exigé une réflexion méthodologique préliminaire qui résultait des expériences précitées. Il fallait assurer notamment un sentiment de non-surcharge et de retour correctif afin que les étudiants aient confiance en leurs compétences et dans la présentabilité du résultat à un large public. Ainsi, chaque film a été découpé en six parties plus ou moins équilibrées concernant la longueur et la difficulté des passages. Les dix-huit étudiants qui participaient au projet ont alors été répartis en six groupes de trois étudiants afin que chacun soit obligé de participer à chaque film¹¹. L'accent a été mis sur des sous-titres cohérents et sur chaque film pris comme un tout. De ce fait, plusieurs contrôles collectifs ont suivi le travail individuel de chaque groupe :

- a) **phase préparatoire de sensibilisation et de prévention:** Après avoir vu le film en question pour la première fois en entier (généralement en dehors du cours), les points susceptibles de poser problème ont été analysés en classe afin de se mettre d'accord sur les solutions communes (notamment sur l'adaptation des noms propres d'une façon uniforme). Les enseignantes ont sensibilisé les étudiants aux problèmes récurrents auxquels il fallait s'attendre, liés aux différences pragmatiques surtout.

¹⁰ Prenons comme exemple un extrait du forum des étudiants dans lequel une étudiante partage des informations trouvées sur Internet qui concernent l'expression « centre de détention » et sa traduction en tchèque qui a posé problème à un bon nombre de groupes. Plus précisément, l'étudiante propose de comparer quatre pages Internet et lance une discussion sur la traduction plus adéquate du terme, soit comme un calque « detenční středisko », soit comme « retenční středisko », version qui est par la suite adoptée par les autres étudiants, après un échange fructueux d'arguments pragmatiques.

¹¹ Lors d'un séminaire de partage d'expériences méthodologiques avec les enseignants d'autres langues qui ont participé au sous-titrage pour le festival et qui ont laissé travailler un groupe d'étudiants sur un film et l'autre sur un autre sans croisement, il a été souvent question de se plaindre de la petite implication des étudiants vis-à-vis des problèmes des films qu'ils n'ont pas personnellement sous-titrés.

- b) **premier niveau de contrôle – intra-groupe** : Les étudiants ont travaillé par groupe sur la partie qu'ils avaient à traduire. Très souvent, ils se sont répartis le travail à l'intérieur même d'un groupe, puis ont discuté entre eux les passages incohérents et ont finalisé techniquement la première version à rendre.
- c) **deuxième niveau de contrôle – inter-groupe** : Après avoir remis leur proposition de sous-titrage, l'informaticien de l'université Masaryk de Brno a recollé les parties sous-titrées au film. Une fois les sous-titres intégrés, l'ensemble du film traduit a été projeté et on a demandé à chaque étudiant de relever les sous-titres (avec un minutage précis) qui posaient problème selon lui dans les autres parties du film.
- d) **troisième niveau de contrôle – avec l'enseignant** : Les enseignantes ont finalement pris en compte les remarques pertinentes des étudiants et ont animé la discussion pour arriver à des solutions cohérentes par rapport au reste du film. Après la remise des sous-titres corrigés par groupes et leur « mise en film » par le technicien, la projection finale n'a généralement comporté que quelques détails à finaliser et a été globalement satisfaisante.

6. Traduction à partir d'un support audio-visuel : typologie des problèmes rencontrés

Pour chaque film, un synopsis adapté au public tchécophone a été préparé par les étudiants, ceci dans le but de mettre en évidence les prérequis d'un spectateur moyen francophone issus de son « bagage culturel ». Pour les étudiants, l'image permettait d'en expliquer une bonne partie : elle guidait sémantiquement. Néanmoins, lors d'une passation non interrompue du film, de nombreux détails ambigus auraient pu bloquer la compréhension des sous-titres de la part d'un spectateur « non-initié » à ces différences culturelles. Nos étudiants ont alors été sensibilisés à ce problème et on leur a demandé de noter, dès la première projection, tous les endroits du film qui ne leur ont pas paru clairs malgré la compréhension du vocabulaire.

D'un point de vue modal, l'image facilite le rôle du traducteur sur certains points aussi bien qu'il le complique sur d'autres. À ce sujet, Zoé Pettit affirme fort justement que « l'image joue un rôle dans la façon dont les spectateurs conçoivent le message verbal. Ceux-ci déchiffrent non seulement les significations du discours mais aussi celles provenant de l'image » (Pettit 2008 : 110). En guise de typologie formelle du processus de traduction observé dans nos cours, nous reprenons ses trois cas de figure : « 1) Le sous-titre laisse l'image parler, le langage corporel joue un rôle qui renforce le sens du message verbal, 2) Il complète sa traduction en cherchant à expliciter son texte afin de le faire coller aux signes visuels, 3) Deux langues sont équivalentes, la traduction ne pose pas problème » (Pettit 2008 : 110).

En revanche, d'un point de vue pédagogique, nous avons repéré quatre catégories de problèmes qui sont à exposer séparément aux étudiants afin qu'ils se rendent mieux compte des différentes étapes d'acquisition des nouvelles compétences traductologiques :

- a) **problèmes techniques** : Précisons d'abord que ce type de traduction développe des compétences spécifiques : les étudiants sont formés à savoir extraire les informations-clés de l'énoncé en raison du nombre de caractères limités (généralement entre 36 à 40 caractères par ligne, max. 2 lignes)¹². Cependant, nous avons constaté le non-respect des contraintes techniques en début des travaux, notamment l'excès du nombre de signes par ligne, les coupures non-esthétiques entre deux lignes possibles, le « timing » décalé (sous-titres apparaissant trop tôt ou trop tard), les sous-titres qui se chevauchent, la faible adaptation à la vitesse moyenne de lecture des sous-titres, etc. Ces problèmes ont été rapidement maîtrisés en progressant dans l'apprentissage du maniement du logiciel *Subtitle workshop* et les quelques excès ont été par la suite autorégulés pendant le premier contrôle intra-groupe.
- b) **problèmes des traducteurs-débutants** : La négligence dans les contrôles des fautes de frappe et fautes d'orthographe, les constructions syntaxiques maladroitement, les calques, la faible capacité à exclure le moins important et à extraire les informations-clé¹³, c'était là les défauts les plus fréquents de nos traducteurs-débutants. Avec l'expérience, ces problèmes se réduisaient sous l'effet de contrôle du groupe (peur de perdre la face) et avec l'idée que le film allait être projeté en public (question de prestige).
- c) **problèmes traductologiques qui relèvent de lacunes morphologiques et stylistiques dans la langue maternelle** : Un bon traducteur devrait maîtriser d'abord sa langue maternelle et ses variantes. Cependant, nous constatons une grande insécurité dans la morphologie du tchèque commun – interdialecte dans la communication orale – particulièrement importante en Moravie, partie est du pays qui est riche en dialectes. Ces hésitations, et parfois même des revendications identitaires volontaires de la part de quelques patriotes, peuvent être surmontées grâce aux contrôles intra- et inter-groupeaux. Les étudiants arrivent à trouver un consensus ; cependant, des problèmes d'acceptabilité personnelle peuvent subsister étant donné que certains traits

¹² Pour aller plus loin, voir Gambier (2004).

¹³ Comme exemple de calques et de maladresses stylistiques, citons un des nombreux cas où les étudiants se sont fiés à la version anglaise des sous-titres lors des propos en langues autres que le français: *It's eight years since I last saw him.* qu'un groupe proposait de traduire en reprenant automatiquement la construction syntaxique de l'anglais : *Už je to osm let, co jsem ho neviděla.* Après une discussion inter-groupeale animée par l'enseignant, une solution suivante a été retenue : *Neviděla jsem ho už osm let.* (du film *Hors la loi* ; le propos original étant en arabe).

du tchèque commun peuvent nuire à l'oreille ou être même choquants pour les étudiants originaires de certains coins de Moravie (cf. Starobová, à paraître).

- d) **problèmes traductologiques plus complexes qui relèvent de l'ignorance des différences socio-culturelles** : Le conseil de l'enseignant et même d'un conseiller natif intervient surtout lors des problèmes d'incompréhension de la version originale à cause du passé socioculturel différent¹⁴ ou à cause des lacunes lexicales (problème de l'explicitation des xénismes¹⁵). Même au niveau avancé, les étudiants ignorent souvent les connotations sous-jacentes, notamment dysphémiques. Ces problèmes sont rapidement réduits grâce au retour de la part des enseignants ainsi que de la part des locuteurs natifs qui coopèrent au projet et cet apprentissage par l'erreur semble avoir un effet didactique durable.

Pour conclure, nous avons constaté un progrès certain dans les compétences et dans l'autonomie des dix-huit étudiants. Au fur et à mesure de cette activité, le taux d'intervention de la part des enseignants dans le travail de groupes s'est réduit même s'il demeurait important. Prenons donc un exemple concret, tiré du film *Des hommes et des dieux*, où l'ambiguïté entre l'image et la parole a posé problème même au conseiller natif : un moine lisait un journal à un autre pour qu'il puisse s'endormir plus facilement. Grâce au relevé de dialogue, fourni avec le film, le groupe concerné par la traduction de cette scène a pu rapidement traduire et condenser le message. Voici son extrait :

Parce qu'il fut un temps pas si éloigné, où un pointu français était une saloperie et son équivalent irlandais une simple manifestation folklorique. Un temps où ces diables d'hommes ne savaient déjà pas trop faire grand-chose de leurs dix doigts, mais où ils avaient toute latitude réglementaire pour emmerder le monde. Et si on peut se réjouir avec Monsieur « brise-cou », que « *nos sympathiques visiteurs n'aient jamais fermé le jeu* », on peut se demander s'ils ne préféreraient pas, dans le fond, les mêlées derviches et les sombres empoignades de l'ancien temps. Celui où les joueurs se souciaient encore de « *ne pas faire de vilains vieux* »,...

¹⁴ La phrase du film *Hors la loi* : *Tu vas retourner chez les Harkis*. a été interprété (à partir de l'oral) par un étudiant comme un patronyme, par manque de connaissance de l'histoire algéro-française. Au début, les étudiants ne prenaient pas suffisamment le temps de chercher la signification des termes qui étaient susceptibles d'avoir un sens particulier. Avec l'expérience, les étudiants ont appris à « soupçonner » quasi-automatiquement les éventuels sens cachés, ce qui est clairement apparu lors de la traduction du troisième film de la série, *Des hommes et des dieux*, qui comportait beaucoup de renvois à la Bible que même les étudiants athées ont réussi à saisir et à vérifier.

¹⁵ Les étudiants ont eu tendance à traduire les xénismes français, empruntés à l'arabe par les mots tchèques neutres, p.ex. *Enlève la djellaba*. > *Sundej si plášť*. Malgré le fait que l'expression *djellaba* soit peu connue par les Tchèques, l'image va guider les spectateurs et permettra de contextualiser. Le maintien du xénisme en tchèque est alors possible : *Sundej si dželabu*.

Or, lors de cette condensation, le groupe d'étudiants s'est rendu compte qu'ils ne comprenaient pas le but de cette lecture qui paraissait faire allusion à l'occupation française en Algérie. C'est grâce à la consultation de la collègue française et sa connaissance du jargon du rugby qu'on s'est rendu compte, à posteriori, qu'à l'image, on pouvait apercevoir brièvement qu'il s'agissait de la rubrique « Sport » d'un journal. En connaissant ce double-sens voulu par les scénaristes, on a pu faire la condensation en utilisant les métaphores sportives d'un sport national tchèque, le hockey sur glace, tout en gardant l'intertextualité par rapport à l'occupation ; l'histoire tourmentée de notre pays et le vocabulaire sous-jacent nous le permettaient amplement.

7. Avantages de la méthode

En comparant différentes activités pédagogiques que nous avons exploitées tout au long de nos expériences socio-didactiques (Fiévet & Podhorná-Polická, 2010), nous nous apercevons que c'est le sous-titrage qui donne le plus de plaisir aux étudiants et leur permet de progresser en termes d'autonomie et de compétences sociopragmatiques, ceci pour différentes raisons :

- Il s'agit d'une méthode complexe et cohérente qui permet aux étudiants de travailler leurs compétences dans les langues source et cible à la fois. Encore de nos jours, on rencontre des approches d'enseignement traditionnelles mettant l'accent sur la grammaire alors que les compétences pragmatiques et socio-linguistiques arrivent seulement au second plan (l'inadéquation des compétences sociolinguistiques des apprenants par rapport à leurs compétences grammaticales est d'ailleurs observée constamment, cf. Mougéon & Nadasdi & Rehner (2002)).
- L'image guide la traduction et le sous-titrage et facilite la compréhension mieux que ne le font les textes littéraires. Les films apportent un matériel perçu comme authentique, ce qui provoque une acquisition des compétences sociolinguistiques et socioculturelles de façon naturelle. Ceci semble favoriser à long terme solidarité et empathie entre les deux nationalités, les deux cultures.

Il ne faut pas oublier également que les étudiants sont a priori motivés par ce genre d'« aventure ». Il pourrait représenter un débouché professionnel intéressant pour les apprenants : le métier de sous-titrage bilingue les attire plus que celui de traducteur littéraire, certainement parce qu'il nécessite des compétences techniques : savoir quel logiciel utiliser, apprendre à limiter le nombre de caractères par ligne. Ainsi, la maîtrise de cette technique peut être une compétence importante pour l'avenir professionnel des apprenants.

8. En guise de conclusion

D'un point de vue pédagogique, il s'agit d'une méthode qui est peut-être plus exigeante en termes de temps que les méthodes d'enseignement classiques mais qui développe de manière efficace et durable les compétences linguistiques et socio-culturelles des apprenants. D'un côté, cette méthode est particulièrement appréciée par les étudiants eux-mêmes et ceci est la confirmation la plus importante de notre sentiment ressenti empiriquement, à savoir qu'il s'agit d'une méthode qui fonctionne bien pour les niveaux avancé/autonome. La rigueur de ce type de traduction (nombre de caractères limités) est, d'un autre côté, un moyen intéressant pour les enseignants de mesurer les aptitudes de l'étudiant quant à sa maîtrise des divers aspects linguistiques de sa langue maternelle (choix du lexique, reformulations...) aussi bien que des aspects sociopragmatiques qui bloquent la compréhension immédiate entre la culture source et la culture cible (allusions et connotations différentes dans la culture source et dans la culture cible).

Attractif pour les étudiants et les enseignants qui les encadrent aussi bien du côté méthodologique que des différents problèmes qu'il faut surmonter, notamment les allusions socioculturelles, le sous-titrage de films représente une activité idéale pour des séminaires universitaires. Même si nous ne pouvons qu'indirectement évaluer la progression des compétences de nos apprenants, à travers une expérience longitudinale avec les mêmes sujets, nous pouvons constater que le travail de conscientisation aux problèmes sociopragmatiques se fait, avec cette méthode, d'une manière naturelle, fluide et stimulante pour les processus cognitifs des apprenants.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, Martine (2010), « Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité », in A.-N. Simeonidou-Christidou, éd., *Année européenne du dialogue interculturelle : communiquer avec les langues-cultures*, Thessaloniki : University Studio Press, pp. 51-57.
- Androulakis, Georges (2010), « Les attitudes linguistiques et culturelles à l'ère de la mondialisation et leur rôle dans l'appropriation des langues : le cas des élèves immigrés en Grèce », in A.-N. Simeonidou-Christidou, éd., *Année européenne du dialogue interculturelle : communiquer avec les langues-cultures*, Thessaloniki : University Studio Press, pp. 69-82.
- Clerc, Stéphanie & Rispaïl, Marielle (2008), « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », *Ela. Etude de linguistique appliquée*, n° 151, pp. 277-292.
- Desmet, Piet (2010), « L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI, 1/2006, pp. 119-138.
- Fiévet, Anne-Caroline & Podhorná-Polická, Alena (2010), « Argot des jeunes et français contemporain des cités en didactique du FLE/S : motivations des jeunes et limites

- des dictionnaires pour une étude des divergences socioculturelles », in M. Abecassis & G. Ledegen, éd., *Les Voix des Français*, vol. 1, Bern : Peter Lang, pp. 159-174.
- Gambier, Yves, (dir.) (2004), *Traduction audiovisuelle / Audiovisual translation, Méta*, vol. 49, n° 1.
- Ladmiral, Jean-René (1994), *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Gallimard.
- Le Boterf, Guy (1999), *L'ingénierie des compétences*, Paris : Editions d'Organisation.
- Mougeon, Raymond & Nadashi, Terry & Rehner, Katherine (2002), « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *Aile*, n°17, pp. 7 – 50.
- Petit, Zoë (2008), « Le sous-titrage : le rôle de l'image dans la traduction d'un texte multimodal », in J.-M. Lavour, A. Şerban, éd., *La traduction audiovisuelle. Approche interdisciplinaire du sous-titrage*, Bruxelles : De Boeck, pp. 101-111.
- Podhorná-Polická, Alena & Šotolová, Jovanka & Vurm, Petr (2010), « Traduire l'argot des jeunes des cités: résultats d'une compétition interuniversitaire pour la traduction de *Boumkœur* de Rachid Djaïdani », in A.-N. Simeonidou-Christidou, éd., *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, Thessaloniki : University Studio Press, pp. 448-461.
- Starobová, Šárka (à paraître), « Reflets traductologiques des aspects identitaires : l'exemple de *Boumkœur*, roman beur de Rachid Djaïdani », in A. Podhorná-Polická, éd., *Expressivité vs. identité dans les langues : aspects contemporains des argots*, Brno : Munipress.
- Zajač, Jolanta (2008), « La compétence pragmatique des élèves en classe de FLE », in S. Albert et al., éd., *Le passé dans le présent, le présent dans le passé*, Actes du séminaire doctoral (Szeged, les 25 et 26 octobre 2007), Szeged : Jatepress, pp. 235-242.

Comprendre le polonais oral avec les TICE : quelles conditions pour un usage performant ?

Les dispositifs numériques font désormais partie de la boîte à outils des didacticiens. De plus en plus présents dans les classes de langue et utilisés en autonomie, les environnements multimédia offrent la possibilité d'apprendre dans un contexte pluriel, impliquant à la fois plusieurs codes et formats. Ces différents modes de présentation des informations entraînent à leur tour un changement des processus de compréhension mobilisés par l'apprenant pour décoder un document multimédia. C'est justement à ces mécanismes mentaux et plus particulièrement aux stratégies activées lors de l'écoute d'un extrait vidéo en langue cible, en l'occurrence le polonais, que nous avons choisi de nous intéresser. Nous présentons les résultats d'une étude préliminaire sur l'usage des options multimodales mises à disposition des apprenants. Sur cette base, quelques implications ergonomiques et néanmoins didactiques seront envisagées.

1. Introduction

Le présent article vise à examiner, d'un point de vue didactique, la question des stratégies de compréhension auxquelles recourent les apprenants travaillant avec un environnement multimédia, destiné à un usage en présentiel enrichi, alternant le travail en cours et en autonomie. Nous supposons que l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (désormais : TICE) dans le processus didactique est susceptible d'aider les apprenants à développer non seulement leurs compétences linguistiques (à savoir la compréhension orale en polonais langue étrangère), mais aussi la compétence stratégique (plus spécifiquement les stratégies cognitives et métacognitives).

2. Bases théoriques

Nous nous appuyons principalement sur les acquis de la psychologie socio-constructiviste d'une part et le développement de la psychologie cognitive

de l'autre. C'est par le biais de ces paradigmes, centrés sur l'apprenant, que nous proposons d'aborder la question des stratégies de compréhension orale dans le contexte multimédia, pour ensuite clarifier la notion de compétence stratégique, souvent utilisée dans la littérature de domaine, mais rarement définie.

2.1. Accompagner pour comprendre

Nous avons choisi d'approcher la question du rôle des multimédias dans le développement des compétences sous un angle spécifique, celui de la multimodalité propre aux documents numériques. En effet, le caractère d'un document multimédia est pluriel, englobant à la fois plusieurs codes (textuel, imagé), plusieurs canaux (visuel, auditif), plusieurs formats (audio, vidéo, texte écrit) et plusieurs sources d'information. De plus, le multimédia permet à l'apprenant d'interagir avec le contenu proposé, également de façon multimodale grâce aux gestes (cliquer, déplacer, écrire) ou à la voix (écouter, parler, s'enregistrer) (Tricot 2007 : 25-27).

Il est évident que la situation d'enseigner/apprendre à l'aide de ces différents types de documents ne constitue pas une nouveauté en soi (surtout dans une classe de langue). L'évolution informatique permet cependant d'envisager cette situation d'apprentissage non plus dans un contexte social (apprendre avec un enseignant en présentiel), mais du point de vue d'un dispositif médiatisé (apprendre seul avec un outil numérique).

Dans cette optique, le simple fait d'exposer l'apprenant aux contenus, formats et codes divers ne facilite pas automatiquement l'apprentissage, ni la compréhension (parfois bien au contraire) et le changement de contexte ainsi opéré induit nécessairement une évolution des pratiques et des choix didactiques, susceptibles d'accompagner l'apprenant. Si ces régulations pédagogiques (Guichon 2006 : 99) sont facilement imaginables lors d'un enseignement/apprentissage de type face-à-face classique (l'enseignant contrôle, réagit, explique, encourage ou reformule, souvent sous la demande de l'apprenant), leur transposition efficace dans une logique multimédia l'est moins. Afin de permettre un déroulement optimal d'une activité d'apprentissage médiatisée, la mise en place d'un guidage s'impose.

Nous retrouvons ainsi les bases de l'approche constructiviste, selon laquelle tout apprentissage (compris comme un développement cognitif) est le résultat d'interaction et d'accompagnement (Vygotski 1997). En ce sens, toute activité en tutelle, caractéristique au contexte scolaire/universitaire, favorise la mise en place d'une relation de médiation entre un expert et un novice (ici entre l'enseignant et l'apprenant) dans la Zone de Développement Proximal de l'individu.

Le concept vygotkien de la co-construction des savoirs et des savoir-faire se voit ensuite complété par celui de l'étalement (connu aussi sous le nom de guidage, tutorat, accompagnement, soutien, aide ou médiation dans

la littérature de domaine) introduit par Bruner (2002). Étayer c'est comme construire un échafaudage (de l'anglais *scaffolding*) :

La métaphore de l'étayage convient bien pour décrire cette forme de médiation qui, de façon passagère, soutient la construction aussi longtemps que cela est nécessaire et qui peut ensuite être retirée quand celle-ci est solide. Elle permet d'initier les apprenants à une nouvelle démarche, un peu comme le maître initie l'apprenti en travaillant avec lui et en lui laissant de plus en plus d'initiative [...]. Le but est, à terme, de réunir les moyens pour qu'il puisse conquérir son autonomie (Barth 1993 : 165).

Dans le contexte de la didactique des langues, étayer serait donc aider à comprendre. Pothier & Foucher, qui ont adapté le modèle de Bruner aux besoins de l'apprentissage des langues étrangères par les adultes, ont retenu quatre fonctions de l'étayage : inciter à faire (motiver), réduire la complexité (donner des indices), contrôler la frustration (éviter l'échec et l'ennui) et permettre l'apprentissage (concevoir des tâches spécifiques pour cela). Comme le soulignent les deux auteurs : « C'est donc à un didacticien de mettre en place un ensemble d'activités, de propositions et d'aides pour permettre à l'apprenant de développer sa compréhension et son apprentissage de la langue » (2005 : 32).

Cette action d'aider les apprenants est souvent imaginée en présentiel mais elle peut être également conçue, comme nous l'avons démontré plus haut, à distance et passer par un outil numérique. Dans cette situation l'enseignant-médiateur devient le concepteur d'un dispositif d'apprentissage médiatisé et communique avec l'apprenant de façon asynchrone et indirecte. Dans ce contexte spécifique, l'enseignant conçoit en amont les activités d'auto-apprentissage. Il doit donc prévoir à l'avance des situations problématiques, liées notamment aux limites cognitives et mnémotechniques de l'utilisateur (influencés par le niveau de connaissances antérieures en langue cible, la familiarité aux TIC, l'âge, etc.).

Eclairés par la théorie cognitive et constructiviste, nous supposons donc que les apprenants pertinemment accompagnés¹ lors d'une tâche de compréhension effectuée dans un environnement multimédia, seront en mesure d'activer en cas de problème des stratégies appropriées pour cerner et résoudre leurs difficultés et de modifier ainsi leur processus d'apprendre.

2.2. Compétence stratégique

Après nous être positionnés sur le plan théorique et avant d'aborder la mise en place de l'étude empirique, il est également important de définir le concept qui nous intéresse ici particulièrement, à savoir la compétence stratégique.

¹ Pour une revue de travaux de recherche sur le sujet d'aides à l'apprentissage : Foucher, Pothier, Rodrigues & Quanquin (2008).

Cette notion apparaît dans les années 80 à l'occasion de la création des premiers modèles de compétence de communication, mais elle ne se réfère pas à chaque fois au même phénomène. Pour tenter de définir le concept de la compétence dite stratégique nous devons donc nous référer à la question polémique de la différenciation entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication.

Si nous admettons d'après Cyr (1998 : 25-25) que le facteur qui différencie les deux types de stratégies est l'intention avec laquelle l'apprenant utilise l'un ou l'autre (les stratégies d'apprentissage pour acquérir un savoir et les stratégies de communication pour échanger efficacement en langue cible), nous allons nous apercevoir que le modèle à quatre compétences de Canale & Swain (1980) ou la proposition de Moirand (1982) ne tiennent pas compte des stratégies d'apprendre.

En ce sens, aussi bien la compétence stratégique (introduite par Canale & Swain² à côté des composantes grammaticale, discursive et sociolinguistique), que les stratégies individuelles mentionnées par Moirand³ sont activées lors d'un échange et ont pour objectif principal de maintenir la conversation en compensant les manques au niveau linguistique et sociolinguistique (Bérard 1991 : 19).

Cette hypothèse se voit confirmée par Pendanx. Cet auteur explique que les stratégies de communication sont mobilisées en situation d'échange et visent essentiellement (comme les « stratégies conversationnelles » en langue maternelle dont elles sont proches) à réguler l'interaction et tout spécialement à pallier les lacunes de la compétence langagière (1998 : 25-26). Ce même auteur énumère trois catégories de stratégies de communication : de formulation, ou compensatoires, de sollicitation et d'éludage (*op. cit.*, 26).

Un autre point de vue a été adopté plus récemment dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 19, 59-60, désormais CECRL). Ses auteurs proposent d'outrepasser la distinction problématique en question en soulignant que les deux types de stratégies ont le même but : permettre d'atteindre une efficacité communicative maximale. C'est également le point de vue que nous retenons ici. La spécificité de notre sujet nous amène à axer la présente étude sur les mesures prises par l'étudiant pour

² La compétence stratégique de Canale et Swain correspond à : *L'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence socio-linguistique* (Bérard 1991 : 19).

³ Moirand précise qu'il existe un phénomène de compensation entre les quatre composantes de son modèle (linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle) lors de l'actualisation de la compétence de communication dans un échange de production et d'interprétation de discours. L'individu a alors recours à des stratégies individuelles de communication que Moirand caractérise ainsi : [...] les « stratégies » ne relèvent pas d'une « compétence stratégique », composante à part entière de la C.C., mais interviendraient lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète (1982 : 20).

comprendre un message verbal, c'est-à-dire l'aspect cognitif et métacognitif de l'écoute.

3. Expérimentation : hypothèse, description, résultats

Nous partons du principe que l'un des buts d'une communication didactique via les multimédias serait d'aider les apprenants à connaître et à employer les stratégies les plus utiles pour maximiser leur performance et réagir plus efficacement dans ce type de situation d'apprentissage (ici la compréhension orale d'un document multimédia). L'usage d'un environnement numérique et des différentes possibilités d'étayage qui lui sont propres permettrait d'acquérir cette compétence stratégique et d'automatiser les processus de compréhension de base grâce à un entraînement systématique. Quelles conditions donc pour un usage performant (c'est-à-dire permettant d'atteindre l'objectif de façon optimale : rapidement, efficacement et à moindre coût) ?

3.1. Objectif et hypothèse de travail

La médiation pédagogique, au sens de l'accompagnement de l'apprenant, peut donc être transposée dans le contexte multimédia par l'intégration d'aides, de corrections et de rétroactions aux tâches de compréhension d'un document. L'objectif général de cette recherche qualitative à visée pragmatique est de déterminer de manière empirique (par l'élaboration d'un outil numérique offrant un certain nombre de fonctionnalités et par l'observation de leur utilisation) la nature des processus mis en œuvre par l'apprenant.

C'est justement grâce à l'analyse des usages que font les apprenants des options mises à leur disposition que nous déterminons les stratégies mobilisées. Nous tentons de répondre à la question suivante : quelles stratégies cognitives et métacognitives sont mises en place par les utilisateurs, ici les apprenants de PLE, afin de réguler leurs processus de compréhension.

3.2. Description et méthode

Nous rapportons ici une expérience récente où nous avons essayé de mieux comprendre le fonctionnement cognitif des apprenants lors du décodage d'un message verbal en langue étrangère et les mécanismes de la mise en œuvre des stratégies d'écoute dans une situation d'apprentissage multimédia. En particulier, nous nous attendions à ce que les apprenants mobilisent des stratégies d'écoute appropriées en cas de problème de compréhension. Notre recherche s'est déroulée en trois étapes.

3.2.1. Etude préliminaire des stratégies de compréhension (étape 1)

Dans un premier temps, il nous semblait intéressant d'interroger les apprenants sur les stratégies de compréhension de langue étrangère utilisées habituellement en cas de problème dans la vie quotidienne, en situation de communication de type face-à-face et à distance⁴. Ainsi, nous avons demandé aux 20 participants, étudiant le polonais à l'université⁵, de décrire ce qu'ils faisaient en cas d'incompréhension pendant une conversation, au téléphone, lorsqu'ils regardent un film et enfin quand ils écoutent de la musique.

Lors d'un échange en face-à-face, les participants déclarent avoir recours à 16 stratégies différentes. Le plus souvent, les sujets demandent à leur interlocuteur de répéter (11 personnes au total), de reformuler (7 personnes) ou de changer de langue (7 personnes). Cinq sujets déclarent également avoir recours au paraverbal (les gestes, la mimique, etc.).

Lors d'une conversation téléphonique 10 participants font répéter leur interlocuteur, 8 essaient de changer de langue, 7 demandent de répéter plus lentement et 6 privilégient la stratégie de la reformulation. La plupart des 18 stratégies évoquées ont été déjà mentionnées comme utiles pendant un échange en présentiel.

Pour comprendre un document vidéo (un film ou une émission à la télévision, un DVD, un film au cinéma), les participants déclarent utiliser 12 stratégies différentes, parmi lesquelles : l'inférence sur la base d'indices contextuels (8 personnes), l'activation des sous-titres ou la réécoute grâce aux pauses et retours en arrière (5 personnes).

Quant à la compréhension d'un message audio (une chanson, une émission à la radio), les participants ont recours à la transcription et à la traduction (8 sujets cherchent la transcription pour écouter et lire en même temps, 9 sujets cherchent les paroles pour les traduire). L'intonation et le rythme des voix permettent à 5 sujets d'en déduire le sens du texte, tandis que 7 acceptent de comprendre uniquement de façon globale. Le fait de réécouter plusieurs fois semble aider 5 sujets.

Le diagramme suivant présente les principales stratégies mises en œuvre pour mieux comprendre :

⁴ Signalons qu'une étude similaire a été menée par Hamon (2007) sur les stratégies de compréhension en FLE.

⁵ Parmi les sujets il y a 12 grands débutants (A0-A1), 5 débutants (A1-A2) et 3 étudiants avancés (B1-C1), dont 12 hommes et 8 femmes, âgés de 18 à 62 ans.

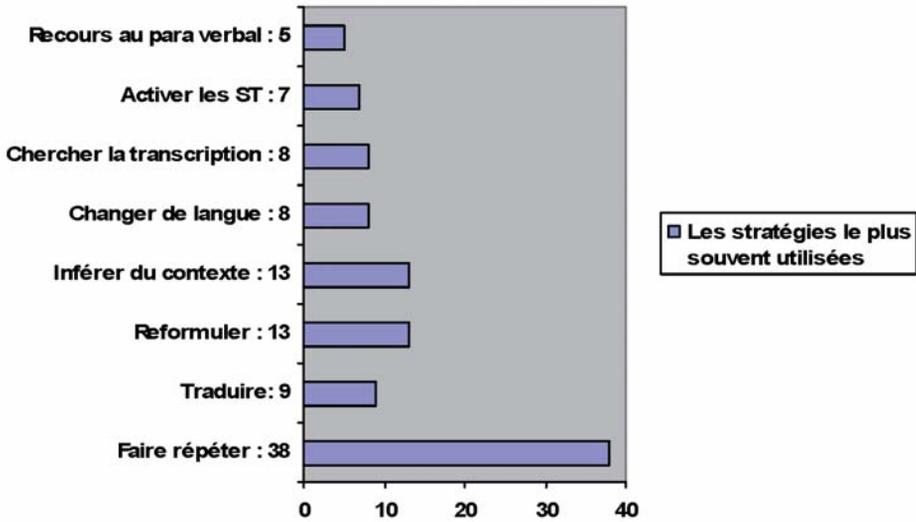


Figure 1 : Les stratégies le plus souvent utilisées.

3.2.2. Élaboration d'un module « test » (étape 2)

Les résultats qui viennent d'être décrits ont été pris en compte lors de l'élaboration d'un module de tâche de compréhension orale médiatisée, basé sur un extrait vidéo accompagné d'un système d'aides et d'options multimodales⁶. Faire répéter et reformuler semble être le premier réflexe pour remédier à un manque de compréhension orale et c'est pour cette raison que nous avons opté pour des aides permettant d'accéder au contenu de la vidéo sous différentes formes : pause, retour en arrière, avance rapide, sous-titres en langue cible, extrait sous-titré (court extrait du reportage ciblant la réponse), extrait sans sous-titres, transcription intégrale et glossaire unilingue. Le module a été conçu dans l'objectif de favoriser la compétence stratégique : le contrôle de l'activité est exercé uniquement par l'utilisateur, les 8 options d'accompagnement s'adressent aux apprenants de différents styles cognitifs (aides audiovisuelles).

3.2.3. Expérimentation (étape 3)

Concrètement, le module était présenté à chaque sujet individuellement sur ordinateur au Centre de Ressources en Langues de l'université Lille 3. L'accès à toutes les options était libre et les sujets pouvaient faire autant de mouvements qu'ils le souhaitent, sans contrainte temporelle, dans l'objectif

⁶ Le prototype a été développé à l'aide du système auteur *Legolang* conçu à l'Université Lille3 (conception pédagogique : M. Eisenbeis, développement technique : J.-Y. Schonseck).

de comprendre la vidéo⁷ de façon détaillée. Ils devaient répondre à des questions ouvertes et évaluer ensuite leur compréhension. Les données ont été recueillies grâce à un programme de capture d'écran⁸ installé préalablement sur l'ordinateur. Cette façon de collecter les informations sur les interactions entre le sujet et l'outil durant toute l'expérimentation a été choisie pour son caractère discret et non perturbant. Les conditions ainsi obtenues ressemblaient à la situation d'apprentissage autonome où l'apprenant seul est confronté à une ressource multimédia.

3.3. Résultats

Pour des raisons techniques, le module a pu être testé jusqu'alors sur 5 apprenants⁹. L'analyse des captures d'écran permet d'établir des parcours personnels de navigation dans le dispositif effectués par les sujets. Nous les analysons dans les sections qui suivent.

3.3.1. Stratégies mobilisées

L'analyse des transcriptions des sessions d'apprentissage effectuées avec le module prototype nous a permis d'identifier trois types de difficultés auxquelles ont été confrontés les sujets : les problèmes d'apprentissage du polonais (au niveau lexical, grammatical, etc.), les problèmes d'autonomie (gestion peu efficace de l'auto-apprentissage) et les problèmes en relation avec le support de l'activité (navigation, manipulation de l'environnement multimédia). Face aux problèmes rencontrés, tous les sujets ont mis en œuvre des stratégies de régulation de leur écoute.

Les options de contrôle vidéo (pause, retour en arrière et avance rapide) sont les options les plus utilisées. Elles permettent d'individualiser le processus de traitement des informations, de procéder à son rythme et d'éviter ainsi la surcharge cognitive (Sweller 2005). Comme dans une situation d'incompréhension en présentiel, les sujets ont donc choisi de répéter et de réécouter/revoir pour mieux comprendre.

Notons, que le facteur d'autocontrôle exercé par le sujet sur l'outil (nombre de visionnages illimité, pas de contrainte temporelle, navigation libre au sein du module) semble ainsi être primordial quant au déroulement du processus d'apprentissage multimédia.

⁷ Un reportage d'une durée de 1min.01sec. concernant l'arrivée de la télévision polonaise sur le portail YouTube.

⁸ Voir : <http://camstudio.org/> (consulté en janvier 2012).

⁹ Certains auteurs (Baccino et al. 2005) suggèrent qu'afin de déterminer les difficultés d'utilisabilité d'un outil numérique, le recours à un groupe-test d'au moins 15 personnes est nécessaire. Cependant, Nielsen (2000) démontre qu'un échantillon de 5 sujets suffirait pour détecter la plupart des problèmes d'usage éventuels. Parmi les participants de notre expérimentation il y a 2 débutants (A1), 2 intermédiaires (B1) et 1 étudiant avancé (C1), parmi lesquels 3 hommes et 2 femmes, âgés de 18 à 24 ans.

Le nombre d'activations des sous-titres place cette option en second lieu. En les activant l'apprenant cherche à exploiter la redondance, possible grâce au multimédia, et s'aide en mobilisant le canal visuel. L'usage fréquent des sous-titres peut être en partie expliqué par le niveau de familiarité quant à l'usage de cette fonctionnalité dans la vie quotidienne des sujets et par le fait que, dans ce type d'activité, lire les sous-titres en même temps (ou au lieu de visionner la vidéo) permet de progresser et de trouver l'information plus rapidement. Nous constatons que ce sont principalement les débutants qui utilisent cette option (le passage par l'écrit leur permettant de restaurer les éléments de la chaîne sonore non compris à l'oral et de décharger ainsi la mémoire à court terme).

Contrairement à notre attente¹⁰, les autres options d'étagage ont été peu employées (cf. figure 2). Ce phénomène peut être expliqué en partie par le caractère illustratif et explicite de la vidéo utilisée (Tricot 2007) ou encore par le manque de familiarité de la part des apprenants quant à la possibilité d'utiliser des options d'aide dans une situation d'apprentissage multimédia (Grgurović & Hegelheimer 2007).

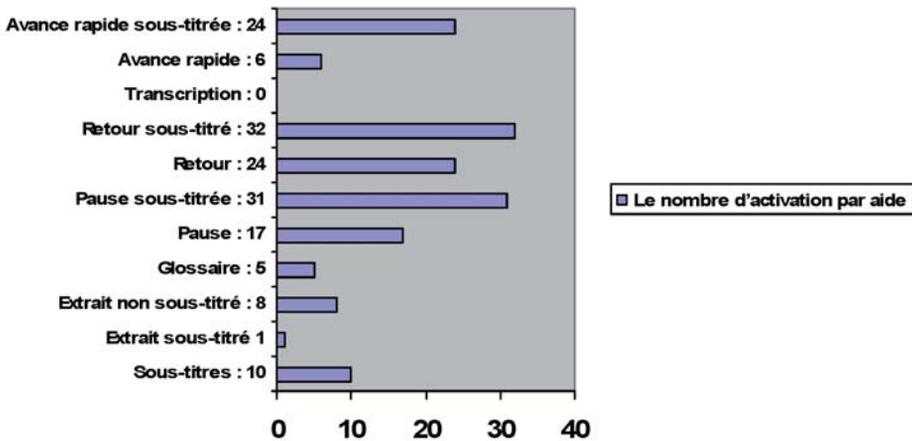


Figure 2 : Le nombre total d'activation par aide.

3.3.2. Parcours type

La liberté de navigation dans le module (les options de contrôle vidéo donnant la possibilité de gérer le flux d'informations et d'approcher ainsi la tâche de diverses façons) a permis aux participants d'adapter leur écoute en fonction de leurs caractéristiques cognitives (capacité de traitement de l'information, limites de ressources mnémoniques). Chaque parcours est donc différent et

¹⁰ Lors de la conception/adaptation d'un dispositif d'apprentissage, l'enseignant-concepteur pense l'outil en fonction de(s) modèle(s) d'usage(s), c'est-à-dire en projetant des usages/manières de faire perçus comme pertinents (Foucher & Andrianirina 2007).

témoigne de la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation individuelles. Nous pouvons néanmoins dégager, sur la base d'analyse qualitative (l'étude de cas particuliers), des grandes lignes du processus de compréhension effectué. Ainsi, un type général de scénario se dessine :

- type A avec un parcours composé d'une ou de plusieurs écoutes globales (2 à 3) initiales espacées par d'autres mouvements, suivies de nombreux visionnages interrompus.

Parmi les schémas ainsi tracés un parcours diffère légèrement avec 6 réécoutes intégrales consécutives au début de l'activité :

- type B où le sujet effectue plusieurs écoutes préliminaires sans aucun événement (6 visionnages) pour revenir ensuite très peu au document par quelques écoutes décomposées.

sujet	MM(A1)	LD(A1)	SG(B1)	JMC(B1)	AK(C1)	total
visionnage intégral	6 (dont 1 sous-titré)	1	3	2	2	14
visionnage interrompu	6 (dont 6 sous-titrés)	18 (dont 18 sous-titrés)	8	18 (dont 11 sous-titrés)	8	58

Tableau 1 : Le nombre de visionnages par sujet.

Aussi bien dans le scénario A que dans sa variante B nous pouvons délimiter des phases de préparation (lecture de consigne initiale, un ou plusieurs visionnages intégrales avant de commencer la tâche), de traitement et de production (le travail sur la compréhension du document et les réponses aux questions ouvertes, à l'aide de visionnages fractionnés et options si nécessaire) et d'évaluation (vérification de compréhension, corrections éventuelles du sens et de la forme des réponses).

En explication au fait que l'ensemble des sujets aient opté pour un même parcours (visionnage global suivi de visionnages décomposés) peut se trouver le besoin des sujets de transposer à l'activité multimédia leurs habitudes acquises en présentiel (en classe l'activité de compréhension orale se décompose souvent en une première écoute intégrale suivie d'autres fractionnées). De plus, Barbot (1997) rappelle que si les apprenants ont des difficultés à adapter leurs stratégies, ils ont tendance à répéter le schéma vécu et appris en classe.

3.3.3. Temps de parcours

Le temps de parcours s'avère plus long pour les sujets débutants. Ce sont eux également qui accèdent le plus souvent aux options d'aide, notamment aux sous-titres qu'ils gardent activés tout au long de leur parcours. Cette différence pourrait s'expliquer par le niveau initial de compétence langagière des

apprenants : l'écoute plus globale et plus courte (moins d'accès aux options) étant privilégiée par les sujets intermédiaires ou avancés. Cette démarche permet en effet d'élaborer plus rapidement une représentation sémantique cohérente. A l'inverse, le grand nombre de mouvements effectués par les débutants (plus de pauses, de retours et d'avances rapides) seraient liés à la mise en œuvre de traitements locaux.

3.3.4. Synchronisation entre l'écoute et l'écriture

Les différences de niveau de langue entre individus sont à mettre en relation avec un autre résultat : la synchronisation entre l'écoute (comprendre le document) et l'écriture (répondre aux questions ouvertes). Deux types de comportements peuvent être observés : tous les sujets ont à chaque fois arrêté le visionnage pour répondre au questionnaire, mais certains (les plus faibles en langue cible) ont procédé à une ou plusieurs réécoutes avant d'écrire (leurs capacités mnémoniques et attentionnelles étant engagées dans les traitements cognitifs de bas niveau : phonétique, lexical ou syntaxique, ils peuvent agir uniquement sur des extraits très courts). D'autres études, notamment celle de Rivens Mompean & Guichon (2009), identifient également un troisième type de synchronisation, spécifique aux apprenants avancés, capables de retenir des données en mémoire tout en écoutant et écrivant en même temps. Nous n'avons pas observé ce type de comportement.

3.3.5. Score obtenu

Quant à l'analyse des réponses données par les participants (présentées en tableau 2 ci-dessous), nous pouvons constater que tous les sujets ont obtenu des scores comparables. En effet, en effectuant des parcours différents (individualisés grâce aux fonctionnalités mis à disposition de façon non restreinte), les apprenants de niveaux de compétence en langue cible différents sont arrivés au même niveau de compréhension. Deux facteurs différencient leurs parcours : le temps de travail et le nombre d'accès aux aides.

Pour expliquer ces performances, nous établissons une interaction entre les compétences linguistiques et les stratégies mobilisées lors d'écoute : si tous les sujets ont répondu correctement à plus de 80% des questions, le temps passé à traiter l'information et le nombre d'activations des différentes options montrent que les sujets ayant de bonnes connaissances antérieures en polonais ont eu recours en cas d'incompréhension, à des aides plus pertinentes, ce qui leur a permis d'accomplir la tâche en moins de temps. Les sujets débutants semblent être moins en mesure de prendre ces décisions stratégiques.

sujet	réponses correctes	temps de parcours	nombre d'accès aux aides
MM(A1)	12/15	41min.09sec.	55
LD(A1)	13/15	23min.45sec.	34
SG(B1)	12/15	14min.09sec.	27
JMC(B1)	12/15	14min.15sec.	28
AK(C1)	13/15	18min.57sec.	15

Tableau 2 : Les résultats et le temps de travail des participants.

3.3.6. Discussion

L'étude préliminaire qui vient d'être décrite nous a permis d'identifier certaines stratégies mises en œuvre par les sujets lorsqu'ils effectuaient une activité sur support multimédia. Pour établir le sens du document vidéo en langue cible, les participants ont donc tous activé différentes stratégies de régulation, cognitives (liées directement à la réalisation de la tâche, comme répéter un passage ou activer les sous-titres), ainsi que des stratégies métacognitives (planification du travail en phases de préparation, de traitement et production suivies d'évaluation). Il semblerait que ce soient les compétences métacognitives, axées sur la gestion, le contrôle et l'évaluation, qui jouent un rôle prépondérant. En effet, ce sont les sujets (de niveaux d'expertise en polonais différents : A1 et C1) ayant effectué un contrôle final de leur production qui ont obtenu le meilleur score au questionnaire de compréhension. Cette compétence stratégique semblerait être un élément clé de l'apprentissage, et en particulier de l'apprentissage en autonomie avec le multimédia (ces résultats corroborent avec ceux obtenus par Duquette & Renié 1998).

Au lieu de dresser un classement des options multimodales censées favoriser l'usage des stratégies de régulation, nous proposons plutôt d'envisager des implications ergonomiques susceptibles d'optimiser le processus de compréhension orale d'un document multimédia grâce à la prise en compte des caractéristiques cognitives des apprenants, aussi bien les avancés que ceux moins habiles en langue cible.

Compte tenu du fait que seulement une partie des fonctionnalités offertes au sein du module a été sciemment utilisée par les participants, nous pouvons déduire que l'intégration d'un nombre trop important d'options d'aide pourrait entraîner un effet de détournement d'attention des apprenants de la tâche principale et pourrait devenir, dans certaines conditions, un handicap pour certains étudiants (notamment à cause d'usage « par curiosité »).

En ce sens, une répartition des fonctionnalités selon les phases de la tâche serait donc à privilégier. Si les options de contrôle vidéo (en accès libre illimité) permettent de gérer la charge cognitive et d'individualiser l'écoute des apprenants, notamment les moins compétents, durant toute l'activité, les

aides écrites (telles que les sous-titres complets ou la transcription) accessibles en phase de découverte pourraient amener à des choix de stratégies inefficaces ou déviant la nature de la tâche, comme la compréhension mot à mot ou encore la lecture seule sans écoute (compréhension écrite donc au lieu de compréhension orale). Le fait de remplacer dans cette phase les sous-titres complets par le sous-titrage par mots-clés pourrait avoir un effet bénéfique sur l'optimisation du processus de compréhension orale, notamment pour les apprenants plus avancés. Cette limitation d'usage encouragerait les apprenants à exploiter plus les indices contextuels et favoriserait ainsi potentiellement le développement de l'inférence et de la déduction.

Afin de familiariser et sensibiliser tous les apprenants à la possibilité d'utiliser des options d'aide dans une situation d'apprentissage multimédia, une aide navigationnelle (sous la forme d'une démo de parcours type) pourrait être envisagée¹¹ (d'après la proposition de Grgurović, Hegelheimer 2007).

4. Conclusion et perspectives

L'usage des outils numériques, en présentiel ou à distance, est devenu courant dans la didactique des langues étrangères et il est désormais nécessaire de définir le rôle du multimédia dans le développement des compétences.

Mieux connaître la façon dont les apprenants mettent en œuvre et gèrent leurs stratégies dans un environnement d'apprentissage multimédia semble être aujourd'hui un enjeu majeur, avant tout didactique, mais aussi ergonomique. Selon Chapelle (2003), l'objectif des recherches dans le domaine d'Enseignement Assisté par Ordinateur est de mettre en évidence : « [...] the most effective ways to design software for CALL [Computer-Assisted Language Learning], to use software effectively in tasks, and help learners to take advantage of the electronic resources available to them » (xiii).

Proposer (ou imposer parfois) aux étudiants d'apprendre une langue à l'aide de dispositifs médiatisés engage les didacticiens à déterminer des conditions d'usage performant, qui conduisent les apprenants à optimiser leur processus de compréhension et à développer, grâce à un guidage adapté, leurs compétences linguistique et stratégique.

Pour valider les résultats obtenus jusqu'alors, il est nécessaire de poursuivre l'expérimentation avec un plus grand nombre de participants. De plus, la comparaison avec d'autre type de données (invoquées et suscitées) comme la verbalisation ou l'enquête de satisfaction, donnera un plus large

¹¹ Cela permettrait d'éliminer les usages détournés ou le non-usage des aides. L'analyse des parcours des sujets dans notre expérimentation a démontré que l'option de réécoute sous forme d'extrait ciblant la réponse n'a pas été souvent activée. Tous les participants ont pourtant beaucoup utilisé les retours et avances rapides, de façon parfois chronophage, pour retrouver les parties du document correspondant à la réponse.

accès aux processus mentaux des sujets et permettra ainsi de confronter les informations recueillies de façon objective (les captures d'écran) avec les témoignages des apprenants. Cela permettrait de déterminer l'intention avec laquelle l'individu utilise les options d'aide (par besoin, pour organiser son apprentissage ou pour confirmer ses hypothèses, ou par curiosité) et avec quelle satisfaction. D'autres facteurs, notamment le style cognitif ou la familiarité aux TIC(E) des sujets, sont également à prendre en compte.

Il serait aussi intéressant de se pencher davantage sur le rôle et les apports des questions ouvertes (offrant à l'apprenant la possibilité d'interagir avec sa production langagière, comme le suggèrent Chapelle 1997, ou encore Plass & Jones 2005) dans un environnement médiatisé, ainsi que sur la place de l'autoévaluation dans ce type de situation d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Baccino, Thierry, Bellino, Catherine & Colombi, Teresa (2005), *Mesure de l'utilisabilité des interfaces*, Paris : Hermes.
- Barbot, Marie-José (1997), « Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier », *Le Français dans le monde*, Recherches et applications n°spécial, pp. 45-63.
- Barth, Brith-Marie (1993), *Les savoirs en construction*, Paris : Retz.
- Berard, Eveline (1991), *L'approche communicative, théorie et pratique*, Paris : CLE International.
- Bruner, Jérôme (2002), *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France (édition originale 1966).
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, consulté en janvier 2010 : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, vol. 1, n°1, pp. 1-47.
- Chapelle, Carol A. (1997), « CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? », *Language Learning and Technology*, vol. 1, n°1, pp. 19-43.
- Chapelle, Carol A. (2003), *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*, Amsterdam: John Benjamins.
- Cyr, Paul (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.
- Duquette, Lise & Renié, Delphine (1998), « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnements hypermédia », in T. Chanier & M. Pothier, dir., *Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de linguistique appliquée*, n°110, pp. 237-246.
- Foucher, Anne-Laure & Andrianirina, Hoby (2007), « Comment les usages réels d'un dispositif d'apprentissage de l'anglais à distance sont-ils perçus par les concepteurs-animateurs du dispositif ? », Journées Scientifiques Res@tice, Rabat. Consulté en janvier 2012 : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/45/13/45/PDF/hoby-andrianirina-anne-laure-foucher.pdf>.
- Foucher, Anne-Laure, Pothier, Maguy Rodriguez, Christine & Quanquin, Véronique (dir.) (2008), « TICE et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage », *Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage*, n°2, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.

- Grgurović, Maja & Hegelheimer, Volker (2007), « Help options and multimedia listening: students' use of subtitles and the transcript », *Language Learning and Technology*, vol. 11, n°1, pp. 45-66.
- Guichon, Nicolas (2006), *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris : Ophrys.
- Hamon, Laurence (2007), *L'aide à la compréhension dans les environnements multimédia d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité*, thèse de doctorat non publiée, l'Université Clermont 2 – Blaise Pascal. Consulté en janvier 2011 : http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/47/96/70/PDF/THESE_Laurence_HAMON_2007.pdf.
- Moirand, Sophie (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Nielsen, Jakob (2000), « Why you need only to test five users ». Consulté en janvier 2012 : <http://www.useit.com/alertbox/20000319.html>.
- Pendanx, Michelle (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette.
- Plass, Jan L. & Jones, Linda C. (2005), « Multimedia Learning in Second Language Acquisition », in R. E. Mayer, éd., *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 467-488.
- Pothier, Maguy & Foucher, Anne-Laure (2005), « L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation », *Synergies Pologne*, n°2, pp. 31-38.
- Rivens Mompean, Annick & Guichon, Nicolas (2009), « Assessing the use of aids for a computer-mediated task : taking notes while listening », *Jalt Call Journal*, vol. 5, n°2, pp. 45-60.
- Sweller, John (2005), « Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning », in R. E. Mayer, éd., *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 19-30.
- Tricot, André (2007), *Apprentissages et documents numériques*, Paris : Belin Sup.
- Vygotsky, Lew (1997), *Pensée et langage*, Paris : La Dispute/SNEDIT (édition originale 1933).

Potentialités de la communication écrite numérique pour le développement de compétences langagières en FLE

Le présent article s'intéresse aux interactions écrites numériques sur les dispositifs communicationnels du web 2.0 en étudiant des différents procédés discursifs d'une communication à distance numérique. Nous nous intéresserons aux potentialités de la communication médiée par ordinateur (CMO) pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères afin de développer les compétences langagières des apprenants. Nous analysons les données recueillies lors des échanges sur les dispositifs du web 2.0. Cette analyse nous permet de montrer comment la CMO peut jouer un rôle entre les sujets et l'acquisition des compétences langagières et interculturelles.

1. Introduction : pour une approche actionnelle de la CMO

Aujourd'hui, dans la didactique du FLE, nous pouvons constater qu'une place importante est accordée à l'écrit qui peut correspondre à des besoins de communications spécifiques et une des compétences linguistiques qu'un apprenant de langue étrangère doit perfectionner est l'expression écrite. En outre, le CECR recommande d'évaluer la compréhension et la production de l'écrit étant des « *compétences à communiquer langagièrement* ». Par ailleurs, avec le développement des TIC, l'émergence des dispositifs communicationnels interactifs permettant la création, le partage, la publication collective et la démocratisation de l'utilisation du web 2.0¹, nous assistons au retour à une position plus favorable de l'écrit. Le web 2.0 a favorisé le développement de nouveaux modes de communication numérique à savoir courriel, messageries d'échanges synchrones, forums de discussion, pages personnelles, etc. Le développement de la CMO interpelle notamment la didactique des langues. En effet, les progrès techniques permettant de souder les liens sociaux ont mené à l'évolution des approches didactiques avec les TIC. Les

¹ Précisons que la notion du web 2.0 correspond à l'évolution technologique de la Toile désignée par l'expression web 1.0, vers la possibilité donnée aux internautes d'agir sur les contenus visités, voire de s'impliquer en tant que créateurs de contenus.

recommandations du CECR soulignent l'importance de la communication pour les apprenants et fixent les niveaux de compétences définies par des compétences de communication à atteindre par l'apprenant. Le développement des compétences communicative et sociolinguistique peut converger avec l'intégration du web 2.0 dans une perspective actionnelle de l'enseignement/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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR 2001 :15).

Les dispositifs du web 2.0 possèdent des atouts pour favoriser l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. Kern, Ware & Warschauer (2004) soulignent que la CMO s'est tout d'abord installée au sein de classe traditionnelle pour ensuite s'ouvrir au monde afin de pleinement exploiter les avantages linguistiques, cognitifs, sociaux et interculturels qu'elle peut offrir. En effet, elle offre la possibilité de créer des échanges linguistiques et interculturels à distance et permet d'améliorer la compétence communicative lors des interactions interculturelles entre apprenants et locuteurs natifs. Dans cette perspective, dans une série de réflexions que nous menons au sujet des pratiques langagières numériques, notre article s'inscrit dans une double perspective : celle du CECRL et celle du web 2.0 mettant en avant la dimension sociale de la CMO. Afin de favoriser le développement des compétences communicatives, écrite et pragmatique chez les apprenants, l'approche que nous mettons en œuvre sous l'angle didactique se focalise sur l'étude des interactions interculturelles entre les apprenants du FLE sur un site du réseautage social du web 2.0. Nous l'utilisons à l'instar de Springer (2009) comme un « *espace social authentique interculturel de dialogue* » entre apprenants. Nous nous proposons d'analyser les pratiques langagières réalisées au cours des échanges exolingues de notre corpus 2 afin de déterminer si de nouveaux codes d'écriture se développent, semblables à ceux existant dans les pratiques langagières numériques des locuteurs natifs du corpus 1. Nous reformulons donc ainsi la question à laquelle nous nous sommes proposés de réfléchir dans cet article, centrée à la fois sur le contenu des échanges et sur les relations entre les apprenants est la suivante : quelles sont les caractéristiques langagières récurrentes lors d'une CMO pédagogique ? L'étude proposée est amenée à être approfondie à l'avenir et vise à fournir des pistes de réflexion.

2. L'émergence des dispositifs communicationnels du web 2.0

Wolton (2000) explique la raison du grand succès de ce nouveau média qui forme à l'aube du XXIème siècle le principal support de communication:

Il s'agit, dans l'ensemble, de modifier les relations humaines et sociales [...]. Les dimensions psychologiques sont, en effet, essentielles dans l'attraction pour les nouvelles techniques. Elles sont le symbole de la liberté et de la capacité à maîtriser le temps et l'espace. Trois mots sont essentiels pour comprendre le succès des nouvelles techniques : autonomie, maîtrise et vitesse [...]. (Wolton 2000 : 87).

Ces progrès technologiques ne sont pas sans conséquence pour la didactique des langues. Enfin, à l'instar de Tomé (2009), nous considérons que le web 2.0 « *est devenu un concept à la mode du fait de son large potentiel didactique, dans la mesure où il favorise la communication, la collaboration, les échanges ouverts et le partage de connaissances* » en transformant les rôles et compétences ; ce qui change le modèle classique de transmission du savoir dans l'enseignement des langues.

2.1. Dimension participative du web 2.0

La publication sur le web 2.0 est une nouvelle chance sociale, accessible à tous. De ce fait, l'interaction entre internautes est libre. Ainsi, tout internaute dispose de la possibilité de réagir aux publications des autres ; une possibilité technique et à la fois une fonction sociale.

2.2. Dimension sociale du web 2.0

La caractéristique la plus connue du web 2.0 est sa dimension sociale qui s'est développée ces dernières années. Il est possible à chaque internaute de rendre public et de socialiser ses productions. Cette socialisation des productions peut offrir selon Mangenot (2002) des avantages d'ordre social, affectif, cognitif et métacognitif. De ce fait, la production langagière de l'apprenant est rendue visible car cet écrit peut être lu, commenté et corrigé par les autres. Les apprenants réaffirment leur identité, comme l'atteste Turkle (1999 cité par Anis 1999 : 83) de la façon suivante :

Quand nous traversons l'écran pour rejoindre une communauté virtuelle, nous reconstruisons nos identités de l'autre côté du miroir et ce phénomène de reconstruction d'identité prend toute son importance quand il s'agit d'une communauté d'apprentissage.

3. Nouveaux espaces de communication et de discours

Le premier critère proposé par toutes les études de la CMO est celui de la « *temporalité des échanges* » (Crystal 2001). Ainsi, Mangenot (2002) propose quatre critères qui influent sur les pratiques langagières et donc sur l'apprentissage pour différencier ces canaux permettant la communication sur Internet : (i) une communication en temps réel ou en temps différé, (ii) la

présence plus ou moins grande d'une dimension graphique, (iii) la possibilité plus ou moins grande d'exprimer du non-verbal, (iv) le but principal du canal. Nous nous basons sur ces critères mentionnés pour présenter dans le tableau suivant d'une façon générale une catégorisation axée sur les spécificités techniques du web 2.0 :

La communication numérique synchrone	La communication numérique asynchrone
Le clavardage La visioconférence Le monde virtuel textuel	Le courrier électronique Le forum Le blogue Le réseau social Flux RSS, liste de diffusion Le wiki et outils de collaboration

Tableau 1 : Les différentes catégories de la communication numérique.

L'originalité de ces dispositifs est de présenter de nombreuses caractéristiques innovantes du point de vue conversationnel et langagier en reposant sur des techniques différenciées tout en faisant appel à une vieille technologie qui est l'écriture. Cette évolution de la communication, par le biais de l'écrit, a pris différentes formes et s'est matérialisée à travers différents médias intéressant des chercheurs notamment en didactique des langues (Mangenot 2007 ; Springer 2009).

3.1. Corpus discursif d'une nouvelle réalité communicative

Dans ce contexte, l'étude des pratiques langagières sur les dispositifs numériques permet aux chercheurs en sciences du langage de confronter les théories développées autour de formes traditionnelles linguistiques à une nouvelle réalité communicative qui est instrumentalisée. Par ailleurs, l'on remarque que ces dispositifs s'associent à des changements linguistiques considérables. L'étude de nos données recueillies confirme que les productions langagières écrites des apprenants de FLE peuvent être révélatrices de nombreux faits linguistiques et didactiques, tout en étant plus facilement accessibles pour le chercheur qui analyse la nature de cet écrit interactif.

3.2. Les différentes terminologies

Degache & Mangenot (2007) précisent qu'en dépit de dynamisme de ce domaine, la recherche s'est encore peu intéressée à ce champ d'étude. Dans le champ de recherches francophones des sciences du langage, le linguiste Jacques Anis (1999) a ouvert la voie à l'analyse du « *langage électronique* » produit au sein de la « *communication électronique* ». D'autres chercheurs proposent une vaste gamme de variantes terminologiques pour décrire les phénomènes

d'analyse linguistico-informatique de ce type de discours produits au sein de la communication numérique. En témoignent les notions suivantes : texte sur écran d'ordinateur (CECR 2001), pratiques cyber communicationnelles (Mondada 1999), écrit hypertextuel (Laudouar 2003), communication médiée par ordinateur (Panckhurst 2006), écriture à plusieurs main (Springer & Koenig-Wisniewska 2007), etc.

4. Communication Médiée par Ordinateur (CMO)

La CMO désigne l'ensemble des modalités de communication entre deux personnes ou plusieurs, via l'ordinateur. Soulignons que nous utilisons le terme *médié* à l'instar de Panckhurst (2006) dans ce sens :

Quand l'ordinateur est utilisé pour le courriel, les forums de discussion et les chats en tant qu'outil permettant la communication entre individus, il devient un véritable médiateur ; son utilisation modifie notre discours et ainsi notre façon de communiquer avec autrui. Emerge alors un nouveau « genre de discours », le discours électronique médié « DEM ». Le DEM contient des marques linguistiques et extra-linguistiques qui lui sont propres et il entre dans le cadre plus global de la « communication médiée par ordinateur » (CMO) (Panckhurst 2006 : 345).

L'intérêt de la CMO pour l'enseignement/apprentissage des langues a été montré par de nombreuses recherches. Lamy & Hampel (2007) soulignent que la CMO permet la mise en œuvre de nombreux dispositifs pédagogiques et de nouveaux scénarios d'apprentissage en facilitant une interaction plus large entre un nombre croissant de locuteurs.

4.1. Analyse de Discours Médié par Ordinateur (ADMO)

Pour l'analyse de notre corpus s'agissant de l'analyse du discours médié par ordinateur, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Herring (2004) qui affirme en effet que « *toute analyse de comportement en ligne qui se fonde sur des observations empiriques textuelles est de l'analyse de discours médié par ordinateur* ». En effet, l'interdisciplinarité de l'ADMO applique à la CMO des méthodes empruntées aux autres disciplines comme la linguistique, la communication, la rhétorique et la pragmatique.

5. Constitution du corpus et approche méthodologique

5.1. Présentation

Nous avons constitué deux corpus d'échanges à distance : les locuteurs natifs et les apprenants de FLE. Le premier corpus nous sert de corpus d'observa-

tion et nous permet de dresser une typologie du langage écrit numérique. Notre analyse didactique et linguistique porte sur le deuxième corpus de 22 apprenants issus de deux groupes distincts, engagés dans une communication exolingue interculturelle sur un réseau social. L'ensemble des deux corpus représente un total de 2468 messages échangés sur les dispositifs communicationnels du web 2.0 que nous résumons ainsi :

Corpus	Dispositifs de communication	Nombre de messages analysés
Corpus des locuteurs natifs (corpus d'observation)	Salons de clavardage <i>Skyrock</i> Forums de discussion : <i>Au féminin, TF1</i>	1150
Echange exolingue pédagogique entre apprenants de FLE	Réseau social <i>Facebook</i>	1318

Tableau 2 : Statistique des corpus d'étude.

Nous étudions les comportements discursifs lors des échanges en nous basant sur l'ADMO qui permet d'étudier en détail l'émergence de catégorie d'analyse en combinant des démarches quantitatives et qualitatives. En nous situant dans un cadre socio-constructiviste et interactionnel, nous considérons que l'apprentissage a lieu lorsque les apprenants sont engagés dans des activités sociales qui favorisent la co-construction du savoir, ces activités sociales étant conduites grâce à la manipulation partagée d'artefacts cognitifs. Nous nous focalisons sur le rôle des interactions multiples dont nous trouvons une trace dans les productions langagières écrites. Ainsi, nous analysons les échanges entre apprenants à partir de l'analyse qualitative et quantitative des interactions écrites dans la même approche interactionnelle que Kerbrat-Orecchioni (1998 : 33), « *tout discours est une construction collective et communiquer revient à mettre en commun ce qui ne l'est pas d'emblée* ». Dans cet article, nous nous limiterons aux phénomènes discursifs présents dans les interactions écrites du corpus des apprenants de FLE sur le réseau social Facebook.

5.2. Le public de la CMO pédagogique

Le groupe composé de 22 apprenants de FLE est l'aboutissement d'une mise en place d'un partenariat ; un groupe de 13 étudiants de domaine divers d'étude en sciences humaines qui entre en contact avec neuf lycéennes polonaises du niveau B2. Nous inscrivons ce corpus d'étude, dans le cadre de la communication exolingue car elle s'établit entre des personnes ayant des langues maternelles et des cultures différentes. En l'occurrence, l'on peut considérer compte tenu de la conscience des participants « [...] *d'être dans un espace réunissant des individus dotés de compétences linguistiques globalement asymé-*

triques, que la majorité des échanges est de nature exolingue » (Degache & Mangenet 2007 : 93). Sans contrainte pédagogique, les apprenants-participants à la CMO envoient leurs messages librement et aisément. Ce sont les participants qui décident de la fréquence des messages, de réagir au billet de leur choix, aux modalités de correction et d'autocorrection, etc. Sans exception, tous les participants sont familiers de la CMO qu'ils utilisent à des fins personnelles. L'intérêt d'un tel public est double : il a relativement bien intégré la démarche de ce réseau social et connaît d'autres dispositifs communicationnels du web 2.0. Ayant un but communicatif, ils ont participé à ce projet collectif authentique dans le souhait de développer leurs compétences communicatives et d'interaction « *dans l'action* » et « *par l'action* ». A la suite de Springer (2009) et Puren (2009), nous estimons que cette pédagogie de projet constitue une excellente manière de la mise en œuvre d'une perspective actionnelle.

5.2. Tâche pédagogique communicative à l'ère du web 2.0

Nous avons utilisé pour notre expérimentation le réseau social Facebook, une composante du web 2.0, qui présente toutes les caractéristiques communautaires et interactives, à moindre frais, pour une visée pédagogique. Dans le contexte de l'émergence du web 2.0, nous pouvons penser à l'instar d'Ellis (2003) à la nécessité de proposer des tâches présentant une « *authenticité interactionnelle* » basée sur la négociation du sens. La consigne appelée notamment instruction joue un rôle important étant le premier discours auquel les participants sont confrontés. La consigne engage les apprenants à travailler la langue et incitent au recul réflexif sur le plan linguistique, culturel et paralinguistique. Par conséquent, nous avons conçu des micro-tâches dans la mesure où les consignes permettent aux apprenants-participants d'enclencher des processus visant à tendre vers les objectifs fixés du développement de compétences langagières en utilisant la langue apprise dans une situation de communication stimulante et proche de la vie réelle. Ces consignes doivent engendrer une intention commune d'interactions verbales et une négociation de sens entre les différents participants. Afin d'inciter les apprenants à participer à la CMO et en tenant compte de leur niveau linguistique (B2), nous avons conçu des micro-tâches. Dans une perspective actionnelle, les micro-tâches proposées ont comporté des thématiques culturelles, de vocabulaire et d'expression écrite présentant rigoureusement comme objectifs d'aider à développer les connaissances des éléments culturels à travers cet échange sur le réseau social. En outre, compte tenu des caractéristiques multimodales de cet artefact numérique, nous avons conçu des billets multimodaux. Différents artefacts techniques de ce réseau social donnent une réalité à cette CMO exolingue : les apprenants possèdent leur page personnelle sur ce réseau, ils sont identifiés par leur pseudo qui est dans la majorité des cas, leur prénom accompagné d'une photo et un profil. Nous repérons un ensemble de « *micro compétences interculturelles qui donnent*

une réelle consistance à la compétence interculturelle » (Springer 2009 : 523) que cette interaction écrite permet de développer chez l'apprenant.

5.3. Caractère public de l'écriture : entrer en contact par adressage au groupe

Les structures des énoncés utilisées par les apprenants montrent qu'ils sont dans le domaine de la communication à des tiers. Ils sont conscients d'être lus et commencent leur contribution en saluant les autres participants. Ils s'adressent au groupe dès le premier échange comme en témoigne ces exemples :

- Sarah : Bonjour, je me présente, Vous voyez je suis Sarah, j'habite en france je fais des études à l'université, je suis contente de vous parler ici ! enchantée ♥
- Basia : Si nous deja parlons de la meteo, en Pologne, a Poznan, il ne pleut pas. Il fait assez beau. Je suis Basia (comme vous voyez) et je vais au lycee. j'adore parler et apprendre le francais, ce une magnifique.

Ces exemples montrent que nous ne sommes pas en classe de langue avec des formules standardisées et neutres et les apprenants cherchent à créer une communication réelle sociale. Nous évoquons avec Springer (2009 : 524), « *ces exemples montrent également la variété et l'inventivité des élèves locuteurs. En classe de FLE, cette expressivité serait impossible, écrasée par la mise en place de l'acte de parole sans faute !* ». Certains apprenants s'adressent au groupe en poursuivant le fil de la conversation entamée et ensuite créent une reformulation renforcée par l'usage des émoticônes comme :

- Marta : aujourd'hui en Poznań il y a aussi tres jolie! nous avons un temp magnifique parce que nous avons un bel automne! tout est doré jaune orange et rouge. et le soleil ♥ c'est la meilleure vue :) Salut à tous!
- Hirondelle : Bonjour tout le monde!je me présente; je suis Hirondelle. je fais mes études en France!contente de pouvoir discuter avec vous !! et bon anniversaire à la tante de Marta :) j'ai suivi vos paroles et j'ai appris comment je peux faire ♥ ;)

Ces échanges interculturels peuvent ainsi favoriser les séquences de co-construction de compétences d'interaction et d'action. Les apprenants construisent de manière collective une compétence interculturelle dans l'espace pédagogique créé sur le réseau social et dans le cadre d'une communauté développée avec leurs contributions.

5.4. La dimension émotionnelle de la CMO

Afin d'analyser les aspects socio-affectifs des interactions écrites de la CMO pédagogique, nous nous sommes focalisée sur la présence ou non des marqueurs d'identité et sur « *l'identité déclarative* » (Perea 2010), sur les informations données sur l'identité à savoir qui je suis, ce que je fais, ce que je ressens, etc. Nous avons repéré les marques d'expression d'un sentiment,

marques verbales et non-verbales. Les exemples de ce type d'échange sont nombreux. En témoigne l'exemple suivant :

- Nathalie : Marta, sorrrry !!!!!j'étais en train de lire le chocolat que j'adooooooooore ! mais, je voulais te dire ke je suis étonnée; tu parles très bien français ! ! ! !
- Marta : ooooooooooh merci ! oui j'apprends francais pendant 3ans !

Notre analyse fait ressortir que les apprenants de FLE ont un comportement langagier identique à celui des locuteurs natifs lorsqu'il s'agit des aspects socio-affectifs dans une CMO. En effet, faire de la CMO avec de l'écrit pose problème car une grande partie du matériau sémiotique présent dans la communication face à face disparaît : le paraverbal et le non-verbal, etc. Cela dit, l'omniprésence des pictogrammes combinant des signes de ponctuation représentant des mimiques faciales comme le sourire, le clin d'œil ou la tristesse. Crystal (2001 : 39) considère que les émoticônes sont un des traits les plus caractéristiques du langage Internet. Cela dit, dans une situation de l'interaction numérique, l'expression des émotions est problématique. Selon Lamy & Hampel (2007), « *il existe un déficit socio-affectif qu'il est important de compenser* ». Les émoticônes sont considérés comme un moyen très répandu de pallier l'absence du verbal et du paraverbal dans une situation de communication numérique.

5.5. L'appartenance à une communauté numérique

Notre double corpus permet de constater que la notion de groupe est fondamentale dans les dispositifs du web 2.0 comme celle qui existe déjà en présentiel, mais elle est redéfinie par la distance et le contexte spécifique de l'échange. Herring (2004) évoque la notion de communauté virtuelle, Develotte et Mangenot (2004) parle de l'établissement des liens sociaux dans une communauté virtuelle tandis que Springer (2009) évoque la communauté d'apprenants.

6. CMO et développement des compétences langagières

Partant du principe que la CMO est déterminée par l'interaction sociale, nous avons examiné que les dispositifs du web 2.0 apparaissent bien plus qu'un simple moyen de communication ; ces environnements sont des lieux discursifs d'une *sociabilité* où se créent des liens sociaux. L'engagement et la participation à un échange réel joue un rôle important dans l'apprentissage.

6.1. Agir interculturel ensemble

Des objectifs sociaux et pragmatiques à savoir prendre le contact, échanger et interagir, coopérer, lire des points de vue des autres, négocier, transmettre

et partager des savoirs, nous ont guidés dans la conception des tâches. Des objectifs interculturels sont notamment visés : faire connaissance avec des autres, découvrir des éléments culturels. Des objectifs linguistiques sont établis : compréhension et production écrite, donner son avis, poser des questions, mobiliser le lexique. Dans l'analyse de notre corpus, nous avons repéré des éléments correspondant à la compétence interculturelle. Les apprenants ont développé la capacité d'entrer en contact et ont pu établir une relation interpersonnelle avec leurs interlocuteurs :

- Nathalie :Merci à toi Marta, je n'imaginai pas que c'est facile comme ça!! ♥ Alex t'en as profité aussi?!! :)) ♥ Marta t'es polonaise ?
- Néguin : salut les filles !! c'est drôle ce que vous dites!je partage l'idée de Nathalie : Marta, tu parles très bien français !
- Sarah : c'est toi que vous répétez voyage voyage ??!
- Nathalie :1 chanson française, de Desireless!!voyage voyage plus loin que la nuit et le jour !!!!! année 80 ;) c'est connu ça voyage voyage

Pour finir sur ce point, il apparaît clairement que notre expérimentation a parfaitement joué son rôle et les apprenants ont pu développer de façon collective des aptitudes interculturelles. Ils sont motivés et s'encouragent avec un niveau positif élevé de sympathie. Comme nous avons constaté à travers quelques exemples du corpus, ils utilisent différentes stratégies communicatives pour maintenir la relation en montrant par exemple leur grand intérêt aux commentaires des autres. A l'instar de Springer (2009), nous pouvons regretter que le CECR privilégie la compétence langagière au détriment de la compétence interculturelle.

6.2. Motivation de l'apprenant

Ces dispositifs communicationnels sociaux peuvent amener les apprenants de FLE à utiliser la langue dans sa dimension sociale, à constituer une communauté numérique d'apprentissage qui participe à un processus social visant à une co-construction des compétences linguistiques et sociolinguistiques comme en témoigne l'exemple suivant :

- Cecylia : Ouiiiii >.<i hahahahahaha ;D je suis très heureuse ^_^
- Sarah : pourquoi tu es heureuse ?????????????? :))
- Cecylia : Parce que maintenant je sais que je peux écrire quelque chose en français et sans erreurs quand je parle avec la France ;D XD

L'apprenant engagé dans la réalisation de la tâche pédagogique sur le réseau social du web 2.0 communique avec d'autres apprenants de FLE dans un cadre réel, hors des murs de la classe et exprime sa joie. En effet, l'apprentissage est un processus sociocognitif qui dépend des événements langagiers vécus par l'apprenant (Mattey 1996 : 2). Nous avons remarqué que les variables sociale et cognitive influencent directement la motivation car l'apprenant dans l'interactivité avec les autres francophones comprend le sens de la pratique de la langue, c'est-à-dire apprendre pour communiquer.

7. Conclusion

Dans les analyses qui ont précédé, nous avons souligné un aspect propre à l'écrit produit lors de la CMO qui consiste à pallier les problèmes que pose une communication à base textuelle et à distance. Le phénomène de *reconstruction d'identité* prend son importance car le rôle joué par les apprenants influe directement sur les pratiques langagières. Dans le cadre de la CMO pédagogique exolingue interculturelle, l'apprenant multiplie ses rôles : auteur ou co-auteur de commentaire, commentateur, relecteur et correcteur de ses propres commentaires, modérateurs lors des négociations interculturelles, etc. En vue de ce qui précède, l'évolution et la diffusion des dispositifs de web 2.0 ont des conséquences importantes sur les comportements communicatifs des locuteurs et par ce biais sur leur conscience métalangagière. Ces échanges communicatifs sont caractérisés par une pluralité et une diversité de phénomènes remarquables. En règle générale, la présence des émoticônes est traitée dans la perspective de la pragmatique énonciative ; il s'agit de substituts aux éléments non verbaux dans la communication écrite numérique. L'étude de nos données montre que les interactions numériques représentent des caractéristiques d'une conversation en face à face et les interactants sont parvenus à trouver des palliatifs à la distance qui les sépare. Nous sommes d'accord avec Springer (2009) qui évoque la présence importante des émoticônes dans ces attitudes de socialisation permettant de marquer l'intérêt à l'autre. Enfin, la banalisation récente d'usage du web 2.0 a favorisé l'émergence d'un écrit spécifique, interactif et de style informel influencé par le médium sur le discours et l'énonciation². Le tableau suivant permet d'établir une comparaison entre l'écrit produit lors de la CMO par les locuteurs natifs et par les apprenants :

CMO des locuteurs natifs	CMO des apprenants de FLE
Grande présence de différents procédés de néographie dans les énoncés	Peu de présence de néologie, Énoncés classiques structurés
Omission de signes de ponctuation, Les émoticônes remplacent les signes de ponctuation	Ponctuation quasi respecté Les émoticônes remplacent les signes de ponctuation
Omniprésence des émoticônes	Omniprésence des émoticônes

Tableau 3 : Comparaison des caractéristiques du français écrit numérique.

Celle-ci est éclairante à plus d'un titre : similitudes concernant l'emploi d'émoticônes, des procédés néographiques, les différences apparaissent

² L'énonciation telle qu'elle est définie par Benveniste (1974) : « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, Emile (1974), *Problème de linguistique générale*, Paris : Gallimard, p. 80).

pour les apprenants de FLE, marqués par un apprentissage classique de la langue. Par ailleurs, les résultats de notre recherche font ressortir que dans les dispositifs du web 2.0 avec une approche actionnelle-interactionnelle et en fournissant des tâches *pédagogiques authentiques*, les dispositifs interactifs peuvent devenir un lieu d'apprentissage de langue en favorisant la constitution d'une communauté numérique. Les apprenants de FLE ont développé une compétence plurielle tant communicationnelle qu'actionnelle car comme le rappellent Brassac & Gregori (2000 : 5) « *les actions doivent être considérées comme contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles* ». Nous avons constaté qu'une telle approche est la source d'une importante motivation pour les apprenants qui utilisent la langue dans une situation réelle d'interaction sociale réelle. Enfin, la croissante accessibilité du web 2.0 et l'expansion de ses dispositifs de la CMO peuvent être considérées en tant qu'opportunités pour l'apprentissage des compétences communicatives langagières et interculturelles s'inscrivant dans la perspective actionnelle.

Références bibliographiques

- Anis, Jacques (1999), « Chats et usages graphiques », in J. Anis, éd., *Internet, communication et langue française*, Paris : Hermes, pp.71- 90.
- Brassac Christian & Gregori, Nicolas (2000), « Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique », *Studia Romantica Posnaniensia*, n° 25/26, pp. 55-66.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre Européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Crystal, David (2001), *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Degache, Christian & Mangenot, François (2007), « Les échanges exolingues via Internet : nouveau terrain d'exploration en didactique des langues », *Lidil*, n° 36, pp. 5-22.
- Develotte, Christine & Mangenot, François (2004), « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs*, vol 2, n° 3, pp.309-333.
- Ellis, Rod (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Perea, François (2010), « L'identité numérique : de la cité à l'écran. Quelques aspects de la représentation de soi dans l'espace numérique », *Les enjeux de l'information et de la communication*, n°1, Grenoble : GERSEC, pp.144-159.
- Herring, Susan (2004), « Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior », in S.-A, Barab, R. Kling, J.-H, Gray, éd., *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, New York: Cambridge University Press, pp. 338-376.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1998), *Les interactions verbales : Tome 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris : Armand Colin.
- Kern, Richard, Ware, Paige, & Warschauer, Marc (2004), Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research, *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 24, New York: Cambridge University Press, pp. 243-260.
- Lamy, Marie-Noelle & Hampel, Regine (2007), *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Laudouar, Janique (2003). « Désir de s'exposer, désir d'écrire », *Les Dossiers de l'ingénierie éducative: Publier en ligne aujourd'hui*, Paris: SCEREN/CNDP, n° 45, pp. 64-67.
Disponible en : <http://webprod.cndp.fr/archivage/valid/54656/54656-7748-7732.pdf>

- Mangenot, François (2002), « Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire? », *Enjeux*, n°54, , Facultés universitaires de Namur : CEDOCEF, pp.166-182.
- Mangenot, François (2007), « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment? », in J. Gerbault, éd., *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, Paris : L'Harmattan, pp.105-120.
- Mattey, Marinette (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Bern : Peter Lang.
- Mondada, Lorenza (1999), « L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions », *Langage et société*, vol. 89. pp. 9-36.
- Panckhurst, Rachel (2006), « le discours électronique médié : bilan et perspectives », in A. Piolat, éd., *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*, pp.345-365.
- Puren, Christian (2009), « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *APLV-Langues Modernes*.
- Springer, Claude & Koenig-Wiśniewska, Anna (2007), « Du journal intime aux réseaux sociaux », *Le Français dans le monde*, n° 351, Paris : CLE international, pp. 23-32.
- Springer, Claude (2009), « Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les environnements numériques sociaux ». Disponible en : <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/springer.pdf>
- Tomé, Mario (2009), « Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une Langue Etrangère », *Synergies Espagne*, n° 2, pp. 261-279.
- Wolton, Dominique (2000), *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris : Flammarion.

IV. Autour de la progression des compétences en classe de langue

Quelle progression en termes de compétences grammaticales pour les niveaux avancés ?

La recherche proposée concerne l'enseignement du français en tant que langue étrangère (FLE) et plus précisément l'enseignement de la grammaire française à des locuteurs dits indépendants et expérimentés (niveaux B2, C1 et C2 d'après le Cadre européen commun de référence). On s'interrogera sur la pertinence d'une progression grammaticale pour les niveaux concernés. Ainsi, dans ce travail exploratoire, après avoir délimité le cadre conceptuel et méthodologique, il s'agira d'analyser cette progression grammaticale à travers un corpus de manuels de FLE et de voir comment sur le terrain de l'enseignement/apprentissage les priorités en termes de compétences grammaticales s'organisent.

1. Introduction

Depuis les années 2000, à la suite de l'élaboration et de la diffusion du *Cadre européen commun de référence (CECR)*, un renouveau en didactique des langues a été observé, tant d'un point de vue de la didactique générale, des pratiques de classe, du matériel didactique conçu qu'au niveau de la didactique de la grammaire. Alors que cette dernière avait été délaissée depuis les années 80, un regain d'intérêt semble se manifester ces dernières années, comme le souligne Beacco :

la « question de la grammaire » dans l'enseignement des langues dites étrangères est aussi revisitée dans la perspective de l'éducation plurilingue et dans celle de l'autonomisation des apprentissages, qui ont l'une et l'autre vocation à réorganiser les conceptions de l'enseignement et donc celles des activités grammaticales (Beacco 2010 : 9-10).

Quant à la notion de progression, comme bon nombre de didacticiens, nous sommes également d'avis qu'elle est « centrale en didactique des langues, comme toutes les autres disciplines ou matières faisant l'objet d'un enseignement / apprentissage » (Porquier 2000 : 87). Cela peut s'expliquer par le fait que :

elle se situe à l'interface du théorique et du pédagogique ; difficulté empirique, concrètement rencontrée sur le terrain par l'enseignant confronté à des choix, à une logique de l'action, la progression le place face aux contraintes institutionnelles telles que l'existence d'Instructions officielles, de programmes, de manuels et de toutes sortes de référentiels ; mais bien évidemment, toute réflexion minimale sur la progression amène à l'idée que choisir telle ou telle entrée au détriment de telle autre, privilégier tel cheminement plutôt que tel autre, met en question la consistance de l'objet à enseigner, brise sa « naturalité » et interroge donc, si peu que ce soit, la rationalité disciplinaire tout entière (Chiss 2000 : 67-68).

Personnellement, nous partageons d'autant cette position que nous adopterons dans cet article une posture triple, celle de la linguiste, didacticienne et enseignante de français, se souciant des questions de syntaxe et sémantique au niveau linguistique, de transposition au niveau de la didactique de la grammaire et de mise en œuvre dans les classes en tant qu'enseignante de français langue étrangère (dorénavant FLE)¹.

C'est donc en toute logique que la progression est au cœur des préoccupations des enseignants de langues et des didacticiens (Nonnon 2010). Cette réflexion sur la notion de progression revient d'ailleurs très régulièrement dans la littérature ; en témoignent des numéros de revue consacrés régulièrement à celle-ci². Dans le présent article, nous proposons de réfléchir plus précisément à la notion de progression au niveau des compétences linguistiques, plus spécifiquement grammaticales. La recherche proposée concerne l'enseignement du FLE et plus précisément l'enseignement de la grammaire à des niveaux dits avancés, soit à des utilisateurs indépendants et expérimentés. Les niveaux étudiés seront les niveaux B2, C1 et C2. Il s'agira alors de s'interroger sur la pertinence d'une progression grammaticale pour les niveaux concernés. Ainsi, plusieurs questions se posent. En voici quelques unes, de manière non exhaustive et sachant que ce travail exploratoire ne permettra pas de répondre à toutes : faire ou ne pas faire de grammaire aux niveaux avancés ? Comment faire de la grammaire ? Qu'en pensent les apprenants ? Les enseignants ? Les institutions ? Que révèlent les manuels ? Comment le travail sur la langue s'organise-t-il dans les classes, dans les manuels ? etc.

Ainsi dans une première partie, on s'attachera à définir la progression en termes de compétences grammaticales et on reviendra sur quelques points théoriques soulevés par la problématique. Dans un deuxième temps, à partir d'une analyse de manuels élaborés pour l'enseignement du français en tant que langue étrangère³, on observera la progression des compétences

¹ Actuellement, au centre de langues de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, avec un public avancé ; classes entre autres étudiées pour la recherche présentée ici.

² Numéros de revues sur la progression : *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, n° 16, 1974 ; *ELA*, n° 98, 1995 ; *Notions en Questions*, « La notion de progression », n° 3, 2000 ; *Repères*, n° 41, 2010 ; *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures », n° 49, 2011.

³ Le corpus étudié et la méthodologie adoptée seront précisés dans cette partie.

grammaticales proposée pour ces apprenants avancés. Dans la troisième partie, nourrie entre autres d'une enquête réalisée⁴ auprès d'étudiants de centres de langues universitaires⁵, on verra comment organiser les priorités en termes de compétences grammaticales en donnant quelques pistes de réflexion et propositions didactiques.

2. Quelques réflexions théoriques au sujet de la progression grammaticale pour les niveaux avancés

Dans cette partie théorique, le but poursuivi est de mettre en avant quelques points soulevés par des lectures au niveau de la progression grammaticale pour les niveaux avancés et ce dans la perspective d'une recherche-action, sachant que les éléments présentés sont davantage destinés à la réflexion des enseignants.

2.1. Définition de la progression

Si l'on rencontre dans la littérature divers termes utilisés comme synonymes de *progression*, à savoir *curriculum*, *syllabus*, *programme*⁶, on retiendra ici celui de *progression*, définie par Galisson & Coste comme suit :

Toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relatives : – au choix des éléments à enseigner ou à privilégier dans l'enseignement, – et à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés (1976 : 446).

Par ailleurs, comme le rappelle Porquier, plusieurs sens sont à prendre en compte :

D'une part, parce que ce terme peut référer soit premièrement à un procès, donc un processus, un parcours dans le temps (*progresser* signifie *avancer*) selon une évolution positive (*pro-gresser*, faire des progrès) ; soit deuxièmement à un agencement et une ordonnance d'étapes et de contenus (savoir, savoir-faire), préalablement organisés et planifiés dans le temps selon un plan ou un programme. [...] Le premier sens paraît alors renvoyer pour l'essentiel à l'apprenant (celui qui progresse), alors que le second renvoie à un processus et à un résultat (l'agencement, la structure, l'organisation d'un programme, d'un cursus, et d'un itinéraire d'enseignement / apprentissage), dont l'apprenant n'est pas l'auteur, ou du moins le principal agent (2000 : 88).

⁴ Cette enquête est en cours et se poursuit actuellement.

⁵ Etant donné que les niveaux B2 à C2 y sont souvent assez bien représentés – sans être les seuls enseignés.

⁶ Pour ces distinctions, voir le chapitre 12 de l'ouvrage de Borg, S. (2001), *La notion de progression*, Paris : Didier et l'article de Coste, D. (2011), « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 49, pp. 16-22.

Vu le public concerné, nous nous situerons davantage au niveau du premier sens avancé par Porquier, soit en termes de processus, sans négliger toutefois le second sens.

2.2. Progression d'enseignement et progression d'apprentissage

Les définitions montrent que l'on se place plus souvent du côté de la progression d'enseignement, dite aussi pédagogique. En effet, en tant qu'enseignant, on tente d'organiser au mieux l'enseignement dans un but d'assurer les progrès de nos élèves. A l'instar de Besse & Porquier (1984 : 150), il est toutefois important de distinguer la progression d'enseignement de la progression d'apprentissage, et ce sans négliger la progression d'apprentissage, tournée davantage vers le processus d'apprentissage, en prenant en compte les difficultés des apprenants, les « trajectoires d'apprenants » (Porquier 1995). Cela est d'autant plus vrai pour les niveaux avancés en grammaire, étant donné que l'apprentissage se fait souvent en dehors de toute institution, plutôt en autonomie, en auto-apprentissage, parfois en milieu naturel. A moins que l'on ait affaire à une « acquisition mixte, combinant en simultanéité et/ou en successivité des modalités d'appropriation relevant du « guidé » et du « naturel » (Porquier 2000 : 95). Pour les avancés, cela peut également relever de cas de réapprentissage d'une langue (Porquier 1995 : 99).

2.3. Recherches en acquisition de la grammaire

Ce rappel de l'importance de la progression d'apprentissage permet de faire la transition avec la prise en compte des avancées des recherches en acquisition de la grammaire. Ont été repris ici quelques points – qu'il convient pour certains d'envisager avec prudence – de la synthèse de Beacco (2010 : 220-230), s'appuyant sur Véronique (2009), au sujet des implications des recherches en acquisition pour l'élaboration des progressions. Ces recherches ont permis d'argumenter des constats, certains déjà établis depuis des années : entre autres sur l'efficacité des activités métalinguistiques et réflexives dans l'apprentissage lorsque l'apprenant est actif (Beacco 2010 : 221), les erreurs comme constitutives de l'apprentissage ; on note également des avancées en termes d'ordre de progression, mais moins sur « ce qui est plus ou moins « difficile » à apprendre dans l'absolu » (*ibid.*, 222) ; par ailleurs, il semble difficile de se prononcer sur la durée nécessaire pour l'acquisition d'un point, ou encore sur le rythme d'acquisition (*ibid.*, 226-227).

2.4. Autres points à prendre en compte

Il est également important de poursuivre une réflexion autour des styles et des stratégies d'apprentissage⁷, cela aussi bien dans le cadre des classes de

⁷ Certains travaux montrent leur spécificité aux niveaux avancés (cf. Porquier 2011 : 315).

langue qu'en autonomie, en relation avec un centre de ressources, comme le suggère Coste avec l'exemple de l'apprentissage d'une troisième langue (Coste 1995 : 80).

D'autre part, le « renforcement d'une conscience linguistique » permettant la « construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle » (*ibid.*, 71) semble productif pour progresser en grammaire. De la même manière, Beacco parle de « réflexivité grammaticale » s'inscrivant dans la perspective plurilingue avec « un retour des activités grammaticales, sous les aspects d'approches réflexives contrastives et comparatives » (Beacco 2010 : 107). Cela avait déjà été exemplifié par Besse et Porquier, parlant de « sentiment linguistique » (1984 : 112).

Pour tout enseignant, la question des critères pour établir des progressions est aussi incontournable. En reprenant Besse et Porquier, voici quelques critères à prendre en compte :

1. Le plus ancien qui oppose le simple au complexe, ou le facile au difficile [...] ;
2. Le critère statistique de fréquence et de répartition conduit à des progressions sensiblement différentes (*être* et *avoir*, par exemple, seront introduits avant *marcher* ou *parler*, en dépit de leur complexité morpho-syntaxique apparente [...] (cf. *Français fondamental*) ;
3. Le critère de contrastivité, qu'il conduise à présenter en premier ce qui est le plus semblable dans les deux langues, ou au contraire ce qui est le plus dissemblable [...] ;
4. Le critère de « productivité » morpho-lexicale (*avoir* est plus productif qu'*aimer* parce qu'il sert à former ses temps composés) ou sémantique (1984 : 150-152).

Par ailleurs, le *CECR* et les *Référentiels pour le français*⁸ ont également largement contribué à renouveler la réflexion en termes de progression. Ainsi, il est rappelé dans le *CECR* l'importance des facteurs linguistiques pour réaliser une tâche avec succès, à savoir « le niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant » (2001 : 124), même s'il n'est pas forcément aisé de penser en termes de progression grammaticale dans une perspective par tâche (Beacco 2010 : 64). D'autre part, même si le *CECR* et les *Référentiels pour le français* ne proposent pas de progression en tant que telle (*Référentiel niveau B1*, 2011 : 10) au sens de proposition d'étapes dans la présentation des faits grammaticaux, de nombreux outils sont fournis autant pour les institutions et les enseignants (*CECR* et *Référentiels*)⁹ que pour les apprenants (grille d'auto-évaluation, portfolio), leur permettant ainsi de les

⁸ Les *Référentiels pour le français* ont été édités à ce jour pour les niveaux A1.1, A1, A2, B1 et B2, le niveau B2 ayant été le premier à paraître en 2004. Référence du B2 à titre d'exemple : Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004), *Niveau B2 pour le français, un référentiel : utilisateur-apprenant indépendant*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Paris : Didier.

⁹ Le *CECR* avec les échelles de niveaux et les descripteurs en termes de compétences ; les *Référentiels pour le français* en termes de contenus d'enseignement avec les inventaires de formes mis en relation avec les fonctions langagières et les notions.

aider à progresser en auto-évaluant leurs progrès, ce qui est bien l'objectif final de l'établissement d'une quelconque progression¹⁰.

Après ces quelques réflexions théoriques, et même si « la notion de progression semble être à la fois une nécessité et un idéal » (Cuq 2003 : 205), ou se situer entre « arbitraire et utopie raisonnable » comme le rappelle Cicurel, qui se demande si « le principe d'une progression raisonnée ne se heurte pas à « sa mise en discours » dans l'instance effective de la communication en classe et, plus généralement, si l'objet-langue lui-même ne constitue pas un obstacle immanent à la mise en place d'une progression stricte » (Cicurel 2000 : 103), nous allons voir comment la progression grammaticale se réalise dans les manuels de FLE visant les niveaux avancés, soit de B2 à C2.

3. Quelle progression grammaticale pour les avancés observée dans les manuels ?

Le corpus analysé regroupe aussi bien des méthodes de français général pour les niveaux B2 à C2¹¹ que des outils complémentaires¹². D'un point de vue méthodologique, l'intérêt porté à la notion de progression nous a conduite à l'observation de l'agencement en étapes et de la répartition des contenus dans les méthodes sélectionnées. Quant aux outils complémentaires, ils nous ont permis de compléter l'analyse – au niveau de la démarche par exemple, mais pas d'observer réellement la progression, ces derniers étant souvent conçus comme des modules indépendants.

Remarque liminaire

Beaucoup de méthodes de FLE s'arrêtent au niveau B1 et les outils spécifiques se raréfient également au-delà de ce niveau. Par ailleurs, si quelques méthodes proposent un niveau B2, il faut préciser que l'on observe une quasi-absence de méthodes de FLE au-delà du niveau B2 puisqu'il n'en existe qu'une pour les niveaux C1 et C2, à savoir *Alter ego 5, niveaux C1 et C2*. Sinon il faut se tourner vers les outils complémentaires, également moins nombreux que pour les niveaux inférieurs.

¹⁰ Pour plus de détails, voir Robert, J.-P. & Rosen, E. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Ophrys, pp. 225-227.

¹¹ Méthodes analysées : *Alter ego 4, niveau B2 ; Alter ego 5, niveau C1-C2 ; Echo B2 ; Le nouvel édito B2*. Il s'agissait de choisir une méthode récente par éditeur pour le niveau B2, afin de garantir la représentativité du corpus. Ont été analysés les livres de l'élève, les cahiers d'exercices et les guides pédagogiques.

¹² Outils complémentaires analysés : manuels de préparation aux certifications, comme le TCF, le Tef, le Delf, Dalf ; les collections *Activités pour le CECR* et *Compétences*, éditées par CLE International ; d'autres manuels comme *Expression et style*, édité aux PUG, *Rédiger un texte académique*, édité par Ophrys.

3.1. Travail de la grammaire au compte-gouttes au-delà du niveau B2

L'observation du corpus montre que la grammaire est explicitement travaillée jusqu'au niveau B2 avec des objectifs linguistiques spécifiés pour chaque unité¹³. Ensuite, aux niveaux C1 et C2, les points linguistiques sont travaillés de manière non systématique, au compte-gouttes, aussi bien dans la méthode *Alter ego 5* axée dans le livre de l'élève sur la méthodologie de l'écrit et de l'oral, sur les écrits académiques¹⁴, que dans les outils complémentaires¹⁵. Il y a seulement dans le cahier de perfectionnement de *Alter ego 5* une entrée « Grammaire », qui fait le lien entre le dossier thématique et le travail sur la langue, sachant qu'aucune liste des points grammaticaux traités n'est présente dans ce cahier ; il faut donc lister les points un à un pour avoir une vue d'ensemble. On constate donc que pour les niveaux C1 et C2, le travail sur la langue se situe principalement au niveau méthodologique, dans la perspective des exigences académiques et non au niveau de la langue à proprement parlé. Ainsi, cela inscrit davantage les manuels pour avancés dans la lignée du français sur objectif universitaire (FOU)¹⁶, le lien avec la maîtrise de la langue étant soit inexistant soit peu systématique voire flou. Cette centration avait déjà été observée dans le manuel *Panorama 4* et soulignée par Courtillon (2003 : 79) qui parlait de méta-savoirs.

3.2. Une progression grammaticale modulable, à la carte

Au niveau de la progression grammaticale en tant que telle, en complétant l'analyse des livres de l'élève et des cahiers d'exercices par les guides pédagogiques, il ressort que l'idée de modules ou d'unités indépendantes prédomine et donc qu'aucune progression, qu'elle soit grammaticale, fonctionnelle ou thématique n'est envisagée dans ces méthodes. On constate que l'ordre d'agencement des contenus est arbitraire et que la consultation de ces méthodes est prévue comme une utilisation à la carte en fonction des besoins, des lacunes de chacun. A ce propos, l'introduction du *Nouvel édito* illustre cette tendance :

Dans la mesure où il n'y a pas de progression d'une unité à l'autre, l'ordre des unités peut être modifié en fonction des besoins ou des intérêts de chacun. De même, l'enseignant est libre de naviguer à l'intérieur d'une unité¹⁷.

¹³ Dans *Alter ego B2* : entrée « objectifs grammaticaux » ; dans *Echo B2* « Grammaire de phrases et grammaire de textes » ; dans *Le nouvel édito B2* « Grammaire et vocabulaire ».

¹⁴ Dans *Alter ego 5* : entrée « Techniques pour » ; par exemple : « Techniques pour faire un synthèse de documents écrits », p. 114.

¹⁵ Observation de quelques rares activités centrées sur la langue : par exemple sur les connecteurs logiques pour la préparation du Dalf (*Réussir le Dalf, niveaux C1 et C2*, édité par Didier, activité 6, p. 16-17).

¹⁶ Voir par exemple le manuel de FOU paru récemment : Mangiante, J.-M. & Parpette, Ch. (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble : PUG.

¹⁷ Brillant C., Bazou V., Racine R. & Schenker J.-C., (2010), *Le nouvel édito, niveau B2, guide pédagogique*, Paris : Didier, p. 3.

Et pourtant dans l'avant-propos du livre de l'élève, ce point n'est pas évoqué et l'inverse est même écrit ; on peut en effet lire : « La grammaire est traitée de manière systématique et progressive, passant de la découverte (échauffement) au réemploi (entraînement) »¹⁸. Peut-être le mot *progressive* est-il entendu ici au sens de démarche, et non d'organisation des contenus ? Si l'ordre semble ne pas non plus avoir d'importance pour les niveaux B2, peut-être est-ce parce que l'on se préoccupe davantage des contenus à enseigner¹⁹.

3.3. Quelle approche de la grammaire ?

D'un point de vue méthodologique, afin de pouvoir comparer les méthodes de FLE, on a sélectionné un point linguistique susceptible d'être travaillé aux niveaux analysés, à savoir les connecteurs logiques et plus précisément l'expression de la conséquence²⁰. Dans le corpus analysé, l'approche de la grammaire se fait généralement de manière inductive et explicite, sachant que le travail sur la langue est plus ou moins cloisonné et a plus ou moins de rapports directs ou artificiels avec les exercices, la tâche ou le projet à réaliser²¹.

La démarche inductive proposée, avec les étapes de repérage, de conceptualisation et de systématisation en situation de communication²², ne comporte pas toujours de phase de repérage (*Alter ego 4* et *Alter ego 5*). Et si cette étape est présente, elle est parfois trop rapide. Elle peut être introduite à partir de quelques phrases décontextualisées (*Le nouvel édito*) ou s'effectuer de manière organisée à partir d'un texte support (*Echo B2*).

Quant à la phase de conceptualisation, observée dans toutes les méthodes sauf dans *Alter ego 5*, elle se réalise à l'aide d'exercices d'appariement, de tableaux à compléter ; les règles sont ensuite explicitées dans un encadré, un tableau ou dans le précis grammatical avec un renvoi à la fin du livre.

Pour ce qui est des exercices, ils restent la plupart du temps traditionnels (exercices structuraux) ou totalement décontextualisés (phrases isolées). Certains sont davantage reliés à la tâche, à la thématique, au point linguistique travaillé²³. La démarche la plus complète se retrouve dans

¹⁸ Brillant C., Bazou V., Racine R. & Schenker J.-C., (2010), *Le nouvel édito, niveau B2*, Paris : Didier, p. 3.

¹⁹ Pour les contenus à enseigner, se reporter aux tableaux de contenus des méthodes analysées et voir le tableau en annexe précisant les points linguistiques à travailler en classe pour les niveaux B2 à C2.

²⁰ Pour *Alter ego 4*, dossier 3, pp. 48-49 ; *Alter ego 5*, dossier 8, *Cahier de perfectionnement*, dossier 8, pp. 61-63 ; *Echo B2*, leçon 6, pp. 56-63 ; *Le nouvel édito*, unité 6, pp. 114-115.

²¹ Sur l'ensemble des méthodes analysées, un lien permanent avec les objectifs grammaticaux a pu être observé dans la leçon 6 d'*Echo B2*, méthode où ce lien est le plus explicite et le plus systématique.

²² Cf. Courtyllon 2003 ; Laurens 2003, 2012.

²³ Exemples : dans *Alter ego 4*, n° 6, p. 49 : « Vous venez d'emménager dans une maison écologique très sophistiquée. Vous écrivez dans une lettre à un(e) ami(e) vos

Echo B2. Elle est explicitée et détaillée dans le guide pédagogique de cette façon :

observation d'un texte représentatif du savoir-faire à acquérir ; lecture d'un encadré qui détaille les éléments linguistiques ou le savoir-faire discursif ; exercices portant sur les points qui viennent d'être dégagés ; production guidée (mise en texte) à partir d'éléments linguistiques ou de notes qu'il s'agit de rédiger (2010 : 14).

4. Quelques pistes en termes de progression grammaticale pour les niveaux avancés

Pour clore cette étude, quelques pistes vont être proposées. Certaines d'ordre général relèvent de la didactique (voir 4.1), tandis que d'autres plus pratiques sont d'ordre pédagogique pour la classe de français (voir 4.2). La prudence doit également être de mise, étant donné qu'en théorie, tous les contenus grammaticaux se répartissent entre les premiers niveaux et le niveau B2. Nous pouvons donc nous interroger sur la pertinence de faire de la grammaire, du sens d'une quelconque progression grammaticale au-delà du niveau B2, sachant que, comme on l'a déjà mentionné, l'apprentissage est souvent non institutionnel pour ces niveaux et a davantage lieu en autonomie.

Remarque liminaire

Avant de voir quelle progression grammaticale proposer pour les niveaux avancés, il paraissait toutefois nécessaire de se demander si l'apprentissage de la grammaire reflète un réel besoin, une réelle demande chez les apprenants. Cet élément a pu être confirmé par une enquête auprès d'étudiants de centres de langues²⁴, les personnes interrogées ayant massivement répondu oui à la question : « Pensez-vous avoir besoin de travailler encore la grammaire ? » ; la « nécessité d'améliorer aussi la compétence de production linguistique » avait également été soulignée par Courtillon (2003 : 79-80).

joies et vos déboires (expliquez-en les causes et les conséquences) ; dans *Echo B2*, n° 6, p. 59 : « A l'aide des notes suivantes, rédigez ou exposez oralement les conséquences de l'exploitation excessive des nappes souterraines d'eau et leur pollution ».

²⁴ Une enquête auprès d'apprenants de trois centres de langues (privés et publics : un centre de langues privé à Paris et deux centres universitaires, à Clermont-Ferrand et à Paris) a été menée entre mai et septembre 2011 et a permis de recueillir environ 150 questionnaires à ce jour. Cette enquête reste en cours et sera amenée à être complétée par une enquête auprès des enseignants (dans les mêmes centres de langues et auprès d'autres).

4.1. Pistes générales pour la progression grammaticale aux niveaux avancés

Depuis longtemps maintenant, il est admis que la progression n'est plus linéaire et cumulative²⁵, mais davantage envisagée comme spiralaire avec des retours en arrière, des approfondissements possibles, vu les difficultés de compatibilité entre progression notionnelle-fonctionnelle et progression grammaticale et les flux de données authentiques bousculant toute idée d'organisation. Il semble donc plus opérationnel à la suite de Borg (2001) de compléter ces premières approches et d'adopter un cadre d'analyse polycentrique avec différentes centrations (sur l'enseignant, l'enseigné, le dispositif, la matière à enseigner, la méthode) et de proposer des curriculum multidimensionnels, des dispositifs modulaires²⁶ suggérés par Leblanc (1995) lors d'études en contexte canadien.

Il semble important de développer la réflexivité linguistique, la réflexivité contrastive (cf. Besse & Porquier 1984 ; Coste 1995 ; Beacco 2010) en impliquant pleinement les apprenants dans ce processus et en mettant en place des démarches cognitives facilitant ce travail de réflexivité dans plusieurs langues, c'est-à-dire en travaillant l'économie et la transversalité entre les langues dans une perspective plurilingue (Coste 1995 et 2000). Pour ce faire, voici quelques pistes que l'on propose :

- mettre en place une démarche centrée sur la grammaire du sens en dégageant les valeurs sémantiques à partir de corpus textuels – pas uniquement à partir de phrases simples isolées – à l'instar des travaux de Charaudeau (1992) et De Salins (1996), faire correspondre les fonctions langagières (Bérard & Lavenne 1991) aux formes linguistiques. Ainsi, il semble plus qu'opportun de proposer un véritable travail sur la langue et ce en suivant une démarche inductive et explicite, de manière construite, systématique et progressive selon les trois étapes suivantes : la phase de *repérage* qui est l'occasion de « constituer un corpus d'exemples, [de] relever les indices pour découvrir les règles d'usage de la langue » ; la phase de *conceptualisation* qui permet d'« analyser le corpus d'exemples et [de] formuler une règle en confrontant ses résultats » et celle de *systématisation* qui a pour but

²⁵ Voir l'entrée *Progression* dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Cuq, pp. 204-205.

²⁶ Voir l'article de Leblanc, R. (1995), « Le curriculum multidimensionnel : questions d'implémentations », *ELA*, n° 98, pp. 23-33. Cette étude s'appuyant sur le contexte canadien et d'après le concept élaboré par Stern (1983) met en avant quatre syllabus qui composent ce curriculum multidimensionnel : « un syllabus Communicatif/expérientiel, un syllabus Langue, un syllabus Culture et un syllabus Formation langagière générale – qui doivent être intégrés pour former un ensemble à la foi riche et cohérent » (24). Cette orientation multidimensionnelle et modulaire est également présente dans Coste (1995 : 82).

de « fixer les structures conceptualisées, [d']automatiser / [de] s'approprier les éléments langagiers de la situation de communication du document déclencheur en vue de pouvoir les réutiliser dans la tâche finale » (Laurens 2012 : 71-72). Cette approche intégrée de la grammaire s'appuie sur des supports textuels authentiques de préférence ou fabriqués, sans perdre de vue le lien²⁷ entre compétences de communication et compétences grammaticales, en s'efforçant de toujours relier la grammaire à la réalisation des tâches, des projets et tout en proposant une pratique de la langue en situation de communication (cf. De Salins 1997, Lemeunier et al. 2010). Et à l'instar de Garnier et Savage (2011), proposer une démarche allant au-delà de la grammaire de phrases, trop souvent privilégiée dans l'enseignement de la grammaire en FLE, davantage ciblée sur la grammaire des textes²⁸ permettant ainsi de mettre en place une progression discursive, évoquée par Courtillon (2003 : 101).

- faire prendre conscience aux apprenants des moyens mnémotechniques qu'ils pourraient utiliser ou revenir ensemble sur ceux qu'ils utilisent déjà et les autres possibles, pour améliorer leurs compétences grammaticales. Ainsi, lors de l'enquête, à la question à propos des « astuces », des « petits trucs » leur ayant permis d'apprendre la grammaire française, les personnes interrogées ont répondu de manière assez diverse. En voici quelques exemples : lire de la littérature, des revues, s'informer sur internet ; parler et écouter les Français ; écrire des mails, des textes argumentatifs, etc. ; écouter la télé, la radio ; noter les expressions rencontrées en se faisant par exemple des pense-bêtes en couleurs ; apprendre par cœur ; répéter les règles et faire des exercices de grammaire ; consulter les grammaires et pratiquer la grammaire ; faire le lien avec les mots français présents dans la langue maternelle²⁹ ; réfléchir aux proximités linguistiques avec la langue maternelle ou avec les langues du répertoire linguistique³⁰.

²⁷ Un exemple de manuel de FOS où ce lien est très cohérent et maintenu tout au long des séquences : Fassier, T. & Talavera-Goy, S. (2008), *Le français des médecins, 40 vidéos pour communiquer à l'hôpital*, Grenoble : PUG. Dans l'introduction est mentionné : « La grammaire est étudiée en fonction des situations dans lesquelles elle apparaît. En complément des exercices, des encadrés de rappel sont proposés en fin de chapitre pour permettre une révision rapide. Ils ne dispensent pas d'une étude complémentaire à partir d'un ouvrage général » (p.6).

²⁸ Nous pouvons voir, dans le manuel de Garnier & Savage intitulé *Rédiger un texte académique en français*, l'articulation particulièrement réussie entre le français sur objectif universitaire et le travail sur les compétences langagières (le premier exclut souvent le second, ce qui nous semble dommageable pour les publics avancés, étant donné qu'ils ont la plupart du temps un besoin permanent d'améliorer leur compétences linguistiques).

²⁹ Exemple donné par un Russe.

³⁰ Exemple donné par un Croate ayant appris l'italien avant de commencer l'apprentissage du français.

Travailler également et faciliter la mise en place de l'autonomie dans l'apprentissage, l'apprendre à apprendre, et cela en lien avec des centres de ressources (Coste 1995), des services multimédias, d'autant que les apprenants de niveau avancé sont souvent dans un processus d'apprentissage non guidé, non institutionnel.

4.2. Pistes pour la classe en termes de progression grammaticale pour les avancés

Quelques pistes concrètes peuvent en outre être proposées pour la classe. Pour cela, repartons des « fils conducteurs [qui] permettraient de réaliser un programme apte à faire acquérir une compétence de communication de haut niveau » (Courtyllon 2003 : 80), à savoir – « le premier me paraît être relatif à la « progression » : comment choisir les textes ? selon quels critères ? – le second consisterait à développer ce qu'on peut appeler des « savoir-faire avancés » : savoir lire, savoir écrire, savoir s'exprimer oralement » (*ibid.*). Courtyllon détaille ensuite ces points (*ibid.*, 77-101) en proposant une « progression discursive » et en insistant sur une « pédagogie ménageant le passage de la compétence de compréhension à la compétence de production » (*ibid.*, 101). Pour organiser une progression discursive, Cicurel (2000 : 108) souligne une difficulté de taille, celle du choix des textes.

Pour ce qui est de la stricte progression des points linguistiques, nous souhaiterions apporter quelques éléments de réponse, étant donné que « la mise en œuvre de progressions en langue repose en bonne partie sur le principe d'inventaire (le principe de *sélection*) » (Porquier 2000 : 91), d'où ces propositions en termes de points de grammaire à étudier pour les niveaux concernés, l'organisation de ces contenus se faisant souvent par modules indépendants, comme nous l'avons vu précédemment. Pour la sélection des points linguistiques à travailler, le cadre proposé par les *Référentiels pour le français* permet de synthétiser les objectifs linguistiques par niveaux, respectivement pour le B2, le C1 et le C2 (cf. listes par niveaux en annexe). Par ailleurs, lors de nos enquêtes auprès d'apprenants, on a pu relever cinq points qui semblent prioritaires pour les apprenants de niveau avancé, disons de niveaux B2-C1, à savoir : le subjonctif, les temps du passé et la concordance des temps, le conditionnel, les connecteurs et les prépositions³¹. Ces points peuvent fournir des indications générales mais ne sont bien sûr ni généralisables ni valables pour chaque groupe, chacun ayant des besoins précis, les niveaux avancés tout particulièrement.

Quant à des exemples concrets d'activités pouvant être utilisés dans les classes, se reporter à des manuels de FLE³² adaptés à ces niveaux, à des outils

³¹ L'enquête en cours permettra d'affiner ces résultats et de proposer prochainement des résultats chiffrés.

³² A titre d'exemples : *Rédiger un texte académique en français, niveau B2 à C1* de Garnier & Savage ; *Expression et style, français de perfectionnement, B2-C1* de Chovelon & Barthe ;

utilisés davantage en français langue maternelle (souvent utilisés pour les niveaux avancés), aux exemples d'activités présentés dans Bruley-Meszaros 2005. Nous aimerions également présenter ici à titre illustratif une expérimentation – en insistant sur la démarche générale pédagogique – proposée pour un cours de deux heures durant un semestre, destiné à relier l'amélioration des compétences communicatives au perfectionnement de la langue française. La démarche proposée s'appuie sur Courtillon (2003) et Laurens (2003, 2012) et comporte cinq étapes comme suit :

- un *remue-ménages* à l'oral en classe permettant d'échanger sur des exemples problématiques par rapport au point linguistique travaillé ; les exemples sont préparés par quelques étudiants à la maison (étape 1) ;
- une observation du point de langue à partir de documents authentiques, de documents fabriqués ou d'écrits rédigés par les étudiants eux-mêmes avec la mise en place des phases de *repérage* des formes et de *conceptualisation* des règles (avec des questions orales ou écrites, dans l'optique des exercices de conceptualisation de Besse, 1974) (étapes 2 et 3) ;
- des activités de *systématisation* en contexte, à l'oral et à l'écrit en proposant des exercices conçus ou des exercices extraits de manuels (étape 4) ;
- un *réemploi libre* : une tâche finale à proposer à chaque cours et un projet à réaliser tout au long du semestre, à l'oral et/ou à l'écrit (étape 5).

5. Conclusion

A cette étape de la recherche, il est important de dire qu'il s'agissait dans cet article d'une réflexion à titre exploratoire, que nous souhaitons poursuivre et approfondir. Les enquêtes encore en cours sont à élargir auprès des enseignants, dans d'autres institutions, et les pistes de réflexion encore nombreuses.

Le cas des avancés montre bien les limites d'une réflexion sur la progression et révèle cette contradiction de la progression qui est nécessaire et pourtant souvent illusoire. Y a-t-il vraiment un sens à réfléchir à la progression grammaticale pour les niveaux avancés, d'autant que beaucoup d'entre eux perfectionneront leur langue souvent loin des institutions, en autonomie ? Il conviendrait sans doute d'appréhender la progression davantage dans le sens de processus d'apprentissage et de progrès pour l'apprenant lui-même et moins en termes d'agencement d'étapes. En d'autres termes, il faudrait approfondir davantage au niveau des progressions d'apprentissage que d'enseignement. A ce propos, il serait opportun de poursuivre à l'avenir les pistes soulevées par Porquier :

Le décloisonnement entre morphologie, syntaxe, lexique et même phonétique, opéré ou suggéré par des apprenants, contribue à modifier ou à affiner les grammaires pédagogiques, accoutumées à cloisonner en domaines ces composantes imbriquées de la langue, imbriquées dans l'apprentissage même (2011 : 313).

Continuer également à réfléchir à la question de la motivation des apprenants pour qu'ils restent pleinement impliqués dans l'amélioration de leurs compétences linguistiques, si tel est leur souhait, interroger des apprenants expérimentés sur les moyens mnémotechniques mis en œuvre dans leur apprentissage, etc. Et même si l'on en n'ignore pas les limites, poursuivre la réflexion au sujet de la progression grammaticale pour les niveaux avancés qui reste une des préoccupations prégnantes chez les enseignants, pour qui cette problématique reste d'actualité afin de répondre au mieux aux besoins de leurs apprenants. Et ce d'autant plus que les manuels sont peu nombreux pour ces niveaux, de même que les réflexions.

Références bibliographiques

- Beacco, Jean-Claude (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.
- Beacco, Jean-Claude, Blin, Béatrice, Houles, Emmanuelle, Lepage, Sylvie & Riba, Patrick (2011), *Niveau B1 pour le français, un référentiel : utilisateur-apprenant indépendant, niveau seuil*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Paris : Didier.
- Bérard, Evelyne & Lavenne, Christian (1989), *Grammaire utile du français : mode d'emploi*, Paris : Didier/Hatier.
- Besse, Henri & Porquier, Rémy (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Crédif/Hatier.
- Besse, Henri (1974), « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du CREDIF*, n°2, Nouvelle série, Paris : Didier, pp. 38-44.
- Borg, Serge (2001), *La notion de progression*, Paris : Didier.
- Bruley-Meszaros, Cécile (2005), « Le français comme langue d'intégration pour les étudiants non-francophones de Sciences Po », *Synergies Pologne, L'Europe des Langues et des cultures*, n° 2, tome 1 Didactologie des langues-cultures : Gerflint, pp. 169-174 [accessible en ligne].
- Charaudeau, Patrick (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette.
- Chiss, Jean-Louis (2000), « La progression : un problème typiquement didactique », in D. Coste & D. Véronique, coord., *La notion de progression, Notions en Questions*, n° 3, Lyon : ENS éditions, pp. 67-80.
- Cicurel, Francine (2000), « La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable », in D. Coste & D. Véronique, coord., *La notion de progression, Notions en Questions*, n° 3, Lyon : ENS éditions, pp. 103-117.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Coste, Daniel (1995), « Curriculum et pluralité », *ELA*, n° 98, pp. 68-84.
- Courtillon, Janine (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- Cuq, Jean-Pierre (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Asdifle / CLE International.

- De Salins, Geneviève-Dominique (1996), *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Paris : Didier/Hatier.
- De Salins, Geneviève-Dominique & Santomauro, Adriana (1997), *Cours de grammaire française, activités niveaux 1 & 2*, Paris : Didier/Hatier.
- Galisson, Robert & Coste, Daniel (dir.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- Garnier, Sylvie & Savage, Alain D. (2011), *Rédiger un texte académique en français*, Paris : Ophrys.
- Laurens, Véronique (2012), « Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique », *Le français aujourd'hui*, n° 176, pp. 59-75.
- Laurens, Véronique (2003), *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*, Mémoire de DEA, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- Lemeunier, Valérie et al. (2010), *En jeux, Activités orales pour favoriser l'apprentissage du français*, Cayenne : Scérén, CRDP Guyane.
- Nonnon, Elisabeth (2010), « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères*, n° 41, pp. 5-34.
- Porquier, Rémy (2011), « L'apprentissage autour de la grammaire », in V. Braun Dahlet, coord., *Ciências da linguagem e didática das línguas*, São Paulo : Humanitas / Fapesp, pp. 307-319.
- Porquier, Rémy (2000), « La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes », in D. Coste & D. Véronique, coord., *La notion de progression, Notions en Questions*, n° 3, Lyon : ENS éditions, pp. 87-101.
- Porquier, Rémy (1995), « Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours », *ELA*, n° 98, pp. 92-102.
- Robert, Jean-Pierre & Rosen, Evelyne (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys.
- Véronique, Daniel (dir.) (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier.

Annexe

B2	CI	C2
Utilisateur indépendant (niveau avancé)	Utilisateur expérimenté	Utilisateur expert
Connecteurs Degrés d'intensité Discours indirect Emplois et valeurs particuliers des temps du passé (1) Expression du but, de la condition, de la restric- tion, de l'hypothèse, de la cause, de la conséquence, de l'opposition, de la concession, de la compa- raison (2) Forme impersonnelle Forme passive Forme pronominale Gérondif et le participe présent Infinitif passé Mise en relief Négations particulières Place de l'adjectif Pronoms relatifs composés Termes de reprise Valeurs du conditionnel Valeurs du subjonctif	Adjectif verbal/participe Présent / gérondif Emploi et valeurs particu- liers des temps du passé (2) <i>ne</i> explétif Mise en valeur de l'énoncé et nominalisation Participe passé des verbes transitifs et intransitifs Présentation objective des faits: vérité, doute, possibilité Raisonnement logique (cause, conséquence, éduction, induction, hypothèse / vérification) (3)... Relations anaphoriques (2) Subjonctif imparfait et plus-que-parfait Succession des argu- ments : énumération, raisonnement par opposi- tion ou concession	Cohérence textuelle et progression de l'information Mise en valeur des mots et des idées

Extrait du tableau 77 : Structures d'énoncés et catégories morpho-syntaxiques – du niveau B2 au niveau C2³³

³³ Beacco, J.-Cl., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004), *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant)*. *Textes et références*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Paris, Didier, p. 115-116.

La progression et son évaluation chez les publics migrants faiblement scolarisés (niveau A1.1) Cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris

Ce travail a pour objectif de présenter dans un premier temps le portfolio de la Mairie de Paris Mon livret d'apprentissage du français, destiné à la fois au public FLE (niveaux A1-B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues) et au public migrant peu et non scolarisé (niveau A1.1 du CECR) et de le situer par rapport aux autres portfolios (Portfolio Européen des Langues et portfolios des manuels) afin de montrer sa spécificité. Ensuite, dans un second temps, nous verrons comment les programmes ont été retravaillés et la progression a été réorganisée par une équipe pédagogique pour assurer la cohérence avec ce portfolio.

1. Introduction

Ce travail se propose d'une part de présenter les outils pédagogiques développés à la Mairie de Paris (notamment le portfolio *Mon livret d'apprentissage du français*) pour évaluer la progression chez les publics migrants peu ou non scolarisés et d'autre part de mener une réflexion sur les outils et programmes adoptés pour les niveaux élémentaires des Cours Municipaux d'Adultes (A1.1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues).

Les Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris sont à la fois mon lieu de travail en tant que professeur de Français Langue Etrangère et un de mes terrains de recherche en tant qu'enseignante-chercheure. Ils sont très impliqués dans la politique linguistique parisienne de l'apprentissage du français et se distinguent d'autres institutions par la mise en place d'outils, de programmes et surtout de niveaux/classes spécifiques pour les publics migrants faiblement ou non scolarisés. Hormis les classes de FLE avec 5 niveaux (A1-C1), les Cours Municipaux d'Adultes proposent également des cours spécifiques :

- Cours de Français sur Objectifs Adaptés (FOA), pour les publics non francophones faiblement scolarisés.
- Cours de Français sur Objectifs Fondamentaux (FOF) : cours d'alphabétisation pour les publics francophones¹.

¹ Dénomination de la Mairie de Paris.

La Mairie de Paris s'est dotée en 2007 d'un portfolio *Mon Livret d'Apprentissage du Français* (désormais MLAF) qui a été créé à l'instar du Portfolio européen des langues (PEL) comme un outil d'évaluation formative. L'une des spécificités du portfolio de la Mairie par rapport au PEL et aux autres portfolios est qu'il s'adresse à la fois au public FLE « classique » et au public faiblement ou non scolarisé, permettant ainsi de prendre en compte le niveau A1.1, absent de ces portfolios existants sur le marché. C'est donc un outil unique, destiné à la fois à des publics scolarisés de type FLE et à des publics peu scolarisés ou encore non scolarisés de type ALPHA.

Ainsi, dans un premier temps, je présenterai le portfolio MLAF et le situerai par rapport aux autres portfolios afin de montrer sa spécificité notamment au sujet de l'évaluation des compétences non-linguistiques (pragmatiques, cognitives et socioculturelles). Dans cette partie, pour ma comparaison, je me fonderai sur un corpus composé de trois ouvrages, *Mon livret d'apprentissage du français* de la Mairie de Paris, le *Portfolio européen des langues (15 ans et +)* et le portfolio intégré dans le manuel *Alter Ego 1*.

Ensuite, dans un second temps, à la suite de la mise en place du portfolio MLAF, je présenterai comment l'équipe pédagogique des Cours Municipaux d'Adultes a retravaillé les programmes d'enseignement et réorganisé la progression pour les niveaux élémentaires (la filière Français sur Objectifs Adaptés, niveau A1.1 du CECR) afin d'assurer la cohérence avec le portfolio.

2. Le Portfolio Européen des langues et les autres portfolios sur le marché

Le portfolio Européen des Langues ou PEL qui a été créé en 2001 par le Conseil de l'Europe à la suite du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est défini dans ce même Cadre comme « un **Portefeuille européen des langues à validité internationale**. Ce *Portfolio* permettrait aux apprenants d'apporter la preuve de leur progrès vers une compétence pluri-lingue en enregistrant toutes les sortes d'expérience d'apprentissage qu'ils ont eues dans un grand éventail de langues, progrès qui, sans cela, resterait méconnu et non certifié. L'idée est que le *Portfolio* encouragera les apprenants à faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation pour chaque langue et à l'archiver. Il sera essentiel pour la crédibilité du document que les témoignages de progrès soient apportés de façon responsable et transparente. La référence au *Cadre commun* sera garante de la validité. » (CECR 2001: 22)

Le PEL est constitué de trois parties :

- le passeport de langues (bilan des compétences et des certifications dans chacune des langues)
- la biographie langagière (auto-évaluation ; réflexion sur son apprentissage et ses objectifs)
- le dossier (documents représentatifs des travaux réalisés)

Avec ses composants, on peut dire que le PEL est un outil d'auto-évaluation qui permet aux apprenants de se rendre compte de leurs compétences linguistiques mais aussi de leur capacité à résoudre des problèmes, autrement dit, à réaliser des « tâches » de la vie quotidienne. Les apprenants réfléchissent sur leur façon d'apprendre et leurs objectifs. Par ailleurs, le Portfolio favorise aussi chez les apprenants l'autonomie, le développement des compétences interculturelles et le plurilinguisme.

En France, il y a trois PEL qui ont été validés en 2006 : *Mon Premier Portfolio 6-10 ans*, *PEL collègue* et *PEL 15 ans et +*. On trouve aussi des PEL dans d'autres pays adaptés au système éducatif du pays et validés par le Conseil de l'Europe.

Depuis quelques années, les manuels de FLE ont adopté le CECR avec ses six niveaux et également le Portfolio. Aujourd'hui, on trouve de plus en plus de manuels (comme *Alter Ego*, *Taxi*, *Scénario*, *Echo*, *Tout va bien*, etc.) qui l'ont intégré, soit comme un livret à part, soit comme des pages d'(auto-)évaluation. Les Cours Municipaux d'Adultes qui ont également adopté le CECR pour les 5 niveaux, les programmes et les contenus de ses cours ont conçu un portfolio, *Mon Livret d'Apprentissage du français*.²

3. Le portfolio *Mon livret d'apprentissage du français*

Le portfolio MLAF et son Guide de l'utilisateur destiné aux formateurs ont été conçus entre 2007 et 2010 en plusieurs étapes que j'ai suivies de très près puisque j'ai participé à l'expérimentation de MLAF et plus tard à la conception/rédaction de son Guide en tant que formatrice-relais³. Après une première rédaction/conception sur le modèle des portfolios européens par Anne Vicher, le MLAF a été expérimenté dans différentes structures, gérées directement (Cours Municipaux d'Adultes) ou indirectement (associations, Ateliers Sociolinguistiques) par la Mairie de Paris. Après cette phase d'expérimentation, il a été refondu, en collaboration avec l'équipe de pilotage, en incluant les remarques et critiques des formateurs et des apprenants qui ont participé à cette phase de janvier à juin 2008. Le Guide de l'utilisateur a été conçu entre 2009 et 2010 par Anne Vicher et Muriel Molinié en collaboration avec des formateurs-relais de la Mairie de Paris et des structures qu'elle subventionne. Le Guide se présente en deux versions : une version

² Les Cours Municipaux d'Adultes ont créé ce portfolio au titre de la mission d'ingénierie pédagogique qui leur a été dévolue par un rapport de l'Inspection générale de la Ville de Paris, en étroite collaboration avec d'autres directions de la Mairie de Paris, dont la Délégation à la Politique de la Ville et à l'Intégration (DPVI).

³ Il s'agit de trente « formateurs-relais » des Cours Municipaux d'Adultes et d'autres structures gérées par la Mairie de Paris qui ont été formés pour qu'ils assurent l'appropriation du portfolio dans les structures et qui ont participé à la réalisation de son Guide de l'utilisateur.

papier, constituée d'un Guide d'appropriation qui explique les rubriques et leur contenu et d'un Recueil d'expérimentations qui propose des scénarii pédagogiques comme pistes d'exploitation du MLAF. Le Recueil d'expérimentations dispose d'une version en ligne qui propose hormis les scénarii, des récits de pratique, d'observations et des entretiens. Le Guide prend en considération toutes les critiques qui ont été formulées par les formateurs et aussi par les apprenants lors de la phase d'expérimentation de la seconde et dernière version du portfolio.

Pour toutes ces raisons, ce portfolio peut être considéré comme un outil « progressif, collaboratif et expérimental » selon la formule utilisée par Hugues Pouyé, le coordinateur général en charge du Pôle ingénierie pédagogique des Cours Municipaux d'Adultes (Pouyé 2011 : 125).

Depuis l'adoption du CECR et d'un portfolio à la Mairie, la réflexion et l'expérimentation autour de l'utilisation de MLAF se poursuit aujourd'hui : les formateurs, en atelier ou en individuel, réfléchissent sur leurs pratiques, leurs démarches et leurs matériels. Ils en discutent également avec les autres formateurs et travaillent en équipe pour avancer dans cette réflexion et améliorer le dispositif contribuant ainsi à une harmonisation des contenus et des pratiques, notamment grâce au travail mené sur les programmes. Ces derniers ont été retravaillés par une équipe pédagogique et ont été rendus cohérents avec le CECR et le portfolio MLAF.

3.1. Les objectifs majeurs de *Mon livret d'apprentissage du français*

Les objectifs de MLAF sont exposés dès le début de l'ouvrage :

- « • Valoriser mes savoir-faire en français, acquis en formation ou dans différentes situations de ma vie quotidienne, culturelle ou professionnelle
 - Noter mes progrès en français
 - Garder une trace écrite des différents cours que j'ai suivis
 - Favoriser l'échange avec mon formateur et construire avec lui un parcours d'apprentissage cohérent
 - Me fixer un objectif d'apprentissage en fonction de mes projets
 - Prendre en considération les différentes langues et cultures que je connais
 - Faire valoir mes compétences en français auprès d'autres structures »
- (MLAF 2007 : 5)

Comme on peut le constater avec ces objectifs, le MLAF n'est pas seulement un outil d'évaluation des compétences linguistiques mais aussi un outil d'évaluation des compétences socioculturelles qui permet à la fois à l'apprenant et au formateur de construire un parcours de formation adapté. L'apprenant en tant qu'acteur de sa formation, prend conscience aussi bien de ses progrès en français que de ses connaissances et compétences antérieures. Ainsi, le public migrant peu ou non scolarisé qui est là pour acquérir des

compétences linguistiques et noter ses progrès et qui en général sous-estime ou méconnaît ses capacités, a une prise de conscience de ses savoir-faire, de son plurilinguisme et se sent valorisé et motivé.

3.2. L'utilisation de *Mon livret d'apprentissage du français en classe*

L'utilisation du livret en classe est assez souple et peut être introduit par le formateur en fonction des objectifs du cours et des besoins des apprenants. En effet, il peut être utilisé seul ou accompagné par le formateur et il peut être exploité de différentes façons dans différents moments de la formation. Pour les apprenants du niveau A1.1 et pour le public APLHA, l'accompagnement est en général nécessaire. Les apprenants remplissent certaines parties avec leur formateur au début de la formation s'ils ne maîtrisent pas encore l'écrit. Au début de l'ouvrage, Anne Vicher explique ce point :

« Qui remplit Mon livret d'apprentissage du français ?

Vous travaillerez sur ce livret **avec votre formateur**. Vous choisirez ensemble les rubriques à remplir. Quand vous aurez acquis un certain niveau de français, vous noterez seul(e) ce que vous savez faire et connaissez. » (MLAF 2007 : 5)

Le formateur peut utiliser le livret comme un déclencheur d'activité, comme un support ou comme un aboutissement du travail proposé. Il peut également faire une évaluation au début de la formation pour se rendre compte des connaissances et des capacités antérieures des apprenants, tout au long de la formation pour noter au fur et à mesure les progrès et à la fin de la formation, pour faire un bilan des compétences acquises.

3.3. L'organisation et le contenu de MLAF

Le livret est organisé en deux grandes parties :

- **la première partie** concerne l'histoire et les projets des apprenants (« Mes cours de français », « Mes langues », « Ma ligne de vie », « Mes projets »). Dans cette partie, il s'agit de réfléchir avec l'apprenant sur sa biographie langagière, de valoriser ses expériences et ses acquis et de lui faire prendre conscience de ses compétences. Il notera aussi les étapes importantes de sa vie (personnelle, scolaire ou professionnelle) avec « Ma ligne de vie » et fera le point sur ses projets et les affinera et développera avec le formateur⁴.
- **la deuxième partie** est consacrée à l'évaluation des compétences acquises (« Mes repères socioculturels », « Mes compétences », « Mes savoirs fondamentaux », « Mes savoirs grammaticaux »). Avec les rubriques « Mes compétences » et « Mes savoirs grammaticaux », il

⁴ Cf. la partie « Mes langues » dans les annexes.

s'agit plutôt de l'évaluation des compétences linguistiques et avec « Mes repères socioculturels » et « Mes savoirs fondamentaux », il s'agit d'évaluer à la fois les compétences linguistiques et non-linguistiques (socioculturelles et cognitives).

Par exemple, dans la rubrique « Mes repères socioculturels », on peut voir qu'on tient compte d'acquis extralinguistiques : « Je connais les différents moyens de transport dans ma ville », « Je sais me repérer dans un supermarché », etc.⁵

Si on regarde la rubrique « Mes savoirs fondamentaux », on trouve également l'évaluation des compétences cognitives, par exemple relatives au repérage dans l'espace graphique (« Je sais remplir un tableau à double entrée »), au repérage dans l'espace (« Je sais trouver une rue sur un plan »), au repérage dans le temps (« Je sais me servir d'un calendrier »), au raisonnement logique (« Je sais classer mes documents de cours »), à la mémoire et à l'attention (« Je peux me rappeler et dater les événements importants de ma vie »), etc.⁶

3.4. La différence et la spécificité de MLAF par rapport aux autres portfolios

Mon livret d'apprentissage du français a été conçu sur le modèle du Portfolio européen mais est différent de celui-ci et de ses dérivés sur quelques points.

3.4.1. Du point de vue des objectifs

a) Le MLAF est un **outil unique** qui s'adresse à la fois au public FLE « classique » et au public faiblement ou non scolarisé de type ALPHA. Ainsi, le MLAF inclut le **niveau A1.1** alors que le PEL et les portfolios des manuels (ici, celui de *Alter Ego*) commencent avec le niveau A1. Le caractère unique de MLAF est considéré comme un avantage par certains enseignants et apprenants de niveau A1.1 qui pensent qu'ils peuvent passer d'un niveau à un autre (du niveau A1.1, au niveau A1, voire A2) lorsqu'il y a des compétences acquises, même s'il s'agit en général de l'oral. Pour d'autres, l'outil est très épais et cela constitue un inconvénient pour le manier et s'y repérer. Ils pensent que, dans son état actuel, il n'est pas très adapté aux niveaux élémentaires (A1.1) qui maîtrisent mal ou ne maîtrisent pas l'écrit au début de la formation. Selon Hugues Pouyé, le coordinateur général, responsable du Pôle ingénierie pédagogique des Cours municipaux, le choix d'un portfolio commun aux différents types de publics permet de ne pas créer de frontière étanche entre eux et de ne pas figer ces profils. Selon lui, « la distinction traditionnellement faite entre publics francophones et publics non francophones ou publics « Alpha » et « FLE » ne traduit plus vraiment la réalité des besoins : les publics issus de pays traditionnellement marqués par la

⁵ Cf. la partie « Mes repères socioculturels » dans les annexes.

⁶ Cf. quelques pages de « Mes savoirs fondamentaux » dans les annexes.

francophonie étant de moins en moins francophones et les publics non francophones peu ou pas scolarisés, pour qui s'impose une pédagogie adaptée, empruntant nécessairement aux techniques et ressources de l'alphabétisation, étant, eux, de plus en plus nombreux. D'autre part, les cinq compétences du CECRL valorisent des aptitudes diverses dont certaines – orales notamment – peuvent être maîtrisées par des publics plutôt francophones et faiblement scolarisés, à un niveau avancé. » (Pouyé 2011 : 134)

b) Une autre spécificité de MLAF est qu'il a comme objectif d'évaluer à la fois les compétences linguistiques et **les compétences non linguistiques** (sociolinguistiques et cognitives). Pour inclure le niveau A1.1 du CECR, pendant sa conception et sa phase d'expérimentation, le portfolio a été adapté aux publics faiblement scolarisés pour qui l'acquisition des compétences cognitives et socioculturelles est indispensable. Les parties « Mes savoirs fondamentaux » et « Mes repères socioculturels » répondent à ce besoin. Il y a également, dans la rubrique « Mes compétences », une partie « Savoirs associés » qui complète chacune des cinq compétences du niveau A1.1 du CECR et qui comprend des compétences fondamentales (cognitives et linguistiques) :

- Pour la Compréhension Orale, « Je peux associer un message oral à une illustration. » (MLAF 2007 : 17)
- Pour la Compréhension Ecrite, « Je sais où commence et finit une phrase. » (MLAF 2007 : 29)
- Pour l'Expression Ecrite, « J'écris au bon endroit sur la feuille. » (MLAF 2007 : 33)

c) Le MLAF est un outil d'évaluation formative comme le PEL et les autres portfolios mais beaucoup d'enseignants de la Mairie pensent qu'il a aussi des limites. Pour eux, même si le MLAF a l'objectif de favoriser l'autonomie des apprenants, il n'est pas possible pour les niveaux élémentaires (notamment le public peu et non scolarisé) d'utiliser le portfolio sans l'accompagnement de leur formateur.

3.4.2. Du point de vue de l'organisation et du contenu

Le Portfolio européen comprend trois parties (le passeport des langues, la biographie langagière et le dossier) alors que le MLAF est organisé en deux grandes parties : une première partie, consacrée à l'histoire et aux projets des apprenants et une deuxième partie qui évalue les compétences acquises. Le MLAF peut être utilisé avec ou sans manuel comme le PEL et peut être adapté au niveau des apprenants et aux objectifs du cours. Quant au manuel *Alter Ego 1*, il contient des pages « Vers le Portfolio : comprendre pour agir » en fin de chaque dossier qui regroupe trois leçons (*Alter Ego 1* : 64). Il a également un portfolio à la fin du cahier d'exercices. Les pages intégrées dans le manuel et ce portfolio à part sont complémentaires mais dépendent du contenu et des objectifs du manuel.

La première partie de MLAF, avec ses rubriques « Mes langues », « Mes cours » et « Mes projets », correspond au passeport des langues et à une partie de la biographie langagière (« Les langues dans ma vie ») du PEL (PEL : 21-24) et respecte les principes du plurilinguisme et de l'interculturalité de celui-ci. En revanche, dans le manuel *Alter Ego 1*, on constate que ces principes ne sont pas vraiment respectés car on trouve également une biographie langagière qui évalue les compétences linguistiques mais on ne trouve aucune rubrique sur le parcours et les langues des apprenants. Sur ce point, l'apport de MLAF par rapport aux deux portfolios est d'inclure une partie « Ma ligne de vie » qui prend en compte la globalité du parcours de vie des apprenants. Pour le public migrant peu scolarisé, il est très important d'évaluer des compétences autres que linguistiques et scolaires ou encore de parler d'un parcours autre que professionnel.

Un autre apport de MLAF concerne l'évaluation des compétences non-linguistiques. Comme nous l'avons mentionné dans les objectifs (3.4.1), dans la deuxième partie de MLAF, en plus des parties « Mes compétences » et « Mes savoirs grammaticaux » où l'on évalue les compétences linguistiques, on trouve d'autres rubriques : « Mes repères socioculturels » et « Mes savoirs fondamentaux ». Ces rubriques permettent d'évaluer les compétences socio-culturelles, pragmatiques et cognitives et s'adressent aussi bien au public FLE qu'au public migrant peu ou non-scolarisé. Dans ces parties, parmi les compétences évaluées, on trouve des compétences communes à ces différents types de publics comme « Je sais trouver une rue sur un plan » (dans « Mes savoirs fondamentaux ») ou encore « Je sais me repérer dans un supermarché » (dans « Mes repères socioculturels »). En revanche, il y a des compétences non-linguistiques qui sont spécifiques au public migrant peu ou non scolarisé comme : « Je sais remplir un tableau », « Je sais me servir d'un calendrier », « Je sais classer mes documents de cours », etc.

4. *Mon livret d'apprentissage du français et les programmes d'enseignement de la filière Français sur Objectifs Adaptés (FOA) des Cours Municipaux d'Adultes*

Les cours de Français sur Objectifs Adaptés existent depuis l'année scolaire 2003-2004 et s'adressent au public migrant non francophone faiblement scolarisé de niveau A1.1. Ce sont des cours annuels de 180h et il y a trois années de cursus (FOA 1, FOA 2 et FOA 3). Leur appellation qui a évolué depuis 2003 (FLE progressif, FLE-ALPHA et enfin FOA) est spécifique aux Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris qui distinguent également ce public en fonction de sa connaissance de l'alphabet latin : FOA L désigne le public maîtrisant une langue à alphabet latin et FOA NL, le public ne maîtrisant aucune langue à alphabet latin.

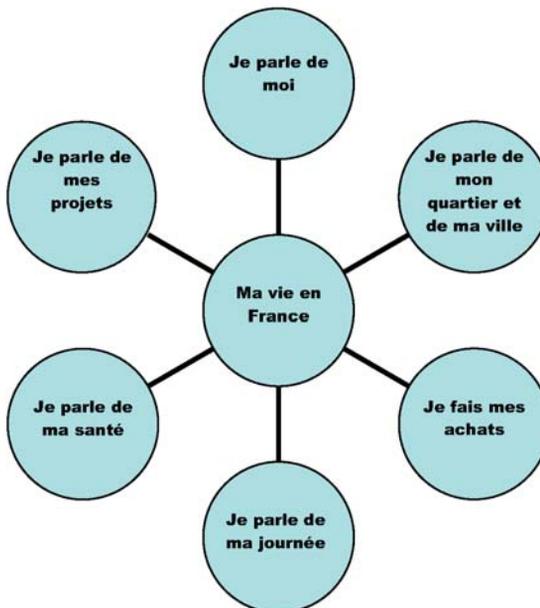
Cette distinction fine du public faiblement scolarisé ainsi que sa distinction des publics ALPHA et FLE permet aux formateurs d’avoir des classes beaucoup plus homogènes, d’adapter leur enseignement, la progression et surtout le rythme de la progression aux spécificités de chaque public.

Avec la mise en place de MLAF dans les Cours Municipaux d’Adultes à partir de cette année, les coordinateurs et une équipe de formateurs dont je faisais partie ont commencé à réfléchir pour assurer la cohérence des programmes de cette filière avec le portfolio. Les programmes qui étaient conçus après la création de la filière FOA ne correspondaient plus aux besoins des apprenants et ne satisfaisaient pas complètement les formateurs. Ils ressemblaient beaucoup trop aux programmes de FLE et ne tenaient pas tout à fait compte des compétences autres que linguistiques.

Le point de départ pour la conception et la rédaction des programmes a donc été le MLAF, son *Guide de l'utilisateur* et surtout la partie *Recueil d'expérimentations* du Guide qui propose des pistes d’exploitation du livret sous forme de scénarii pédagogiques. Nous nous sommes inspirés de ces scénarii qui concernent à la fois les compétences linguistiques et non-linguistiques et nous avons retravaillé les programmes pour réorganiser la progression pour les trois niveaux de la filière FOA.

4.1. Présentation des programmes et leur mode d'emploi

Les programmes ont été conçus sous forme de « pâquerettes » qui représentent les scénarii et les thématiques abordés pendant l’année.

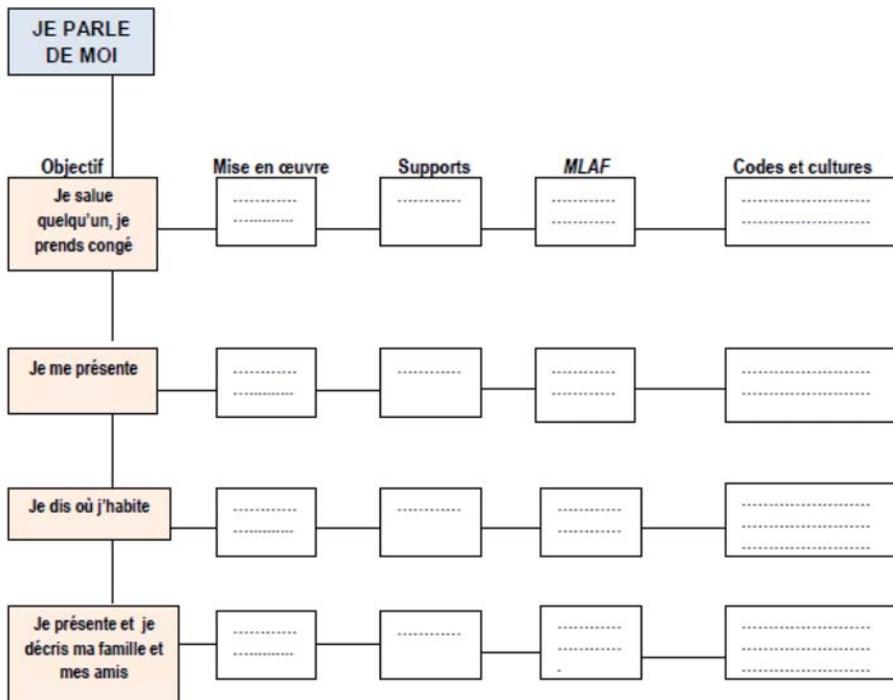


Par exemple, pour le niveau FOA 1, il y a une thématique (ou macro-scénario / macro-tâche) « Ma vie en France » qui se décline en six scenarii (micro-scénario / micro-tâche).

Le pétale au milieu représente le thème central des scenarii. Les pétales autour représentent les scenarii qui sont liés au thème central « Ma vie en France ». Même si tous les scenarii doivent être abordés par le formateur, cette progression thématique n'est pas une progression linéaire et rigide, au contraire, elle permet une certaine souplesse aux formateurs et d'avancer d'une manière circulaire et progressive en choisissant le scénario qui correspond à un moment donné aux besoins des apprenants.

Chaque scénario qui tourne autour d'un thème (ou macro-scénario) est présenté sous forme d'arborescence :

Exemple de scénario (FOA 1) :



Comme on le voit dans cet arbre, chaque scénario a plusieurs objectifs communicatifs. Pour atteindre ces objectifs, les apprenants doivent mettre en œuvre différentes activités, exercices ou tâches. Chaque objectif communicatif est associé à des objectifs socioculturels et renvoie à des pages de MLAF pour évaluer les compétences linguistiques et non-linguistiques acquises au fur et à mesure. Il y a également une suggestion de supports pédagogiques pour chaque objectif.

Les pâquerettes et les scenarii sont également accompagnés de tableaux de compétences cognitives et linguistiques :

Capacités cognitives	Exemples ⁷ : Je sais remplir un tableau. Je sais classer mes documents de cours. Je sais repérer une rue sur un plan.
Outils linguistiques	Grammaire J'identifie le singulier et le pluriel. Je sais conjuguer les verbes être et avoir au présent.
	Lexique Les professions Les nationalités La ville et les transports
	Phonétique Je reconnais si la consonne ou la voyelle finale est ou non prononcée. Je reconnais certaines formes de liaison.

Ces tableaux présentent les compétences cognitives et linguistiques à faire acquérir aux apprenants tout au long de l'année. C'est au formateur d'associer les objectifs au scénario qu'il choisira.

4.2. La progression par niveau et son évaluation

Le programme FOA 1 tourne autour d'un seul thème : « Ma vie en France ». Cela correspond à l'installation de l'apprenant dans le pays d'accueil et à sa découverte de ce nouveau pays. Le programme FOA 2 est constitué de deux thématiques : « Mon histoire » et « Ma vie sociale ». La première thématique permet à l'apprenant de parler de son pays d'origine, de son parcours et de ses acquis alors que la deuxième thématique le situe de nouveau dans son pays d'accueil et correspond à sa découverte de la vie sociale et culturelle. Quant au programme FOA 3, il correspond à une seule thématique « Mon parcours ». Elle constitue en quelque sorte la suite de la thématique « Mon histoire » du niveau FOA 2 et reprend certains de ces objectifs mais la mise en œuvre est beaucoup plus complexe.

Comme cela a été dit, il n'est pas obligatoire de suivre à la lettre la progression proposée. Pour chaque niveau, la progression est souple aussi bien pour les scenarii que pour les objectifs. L'enseignant peut tout à fait choisir les scenarii et les objectifs d'un scénario dans l'ordre qu'il souhaite.

⁷ Quelques exemples du tableau des contenus linguistiques et cognitifs des programmes de la filière Français sur Objectifs Adaptés (FOA) (niveau A1.1 du CECR) de la Mairie de Paris.

Par exemple, dans le programme FOA 1, l'enseignant peut choisir d'abord l'objectif *Je dis où j'habite* et après *Je présente et je décris ma famille et mes amis*.

Dans chaque scénario, on peut aussi remarquer que la progression par l'intermédiaire de la mise en œuvre des activités et tâches est systématiquement évaluée par le portfolio MLAF. Il y a donc un va-et-vient permanent entre la progression et l'évaluation pour chaque scénario.

5. Conclusion

Les Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris sont un terrain de recherche disposant d'un riche éventail de cours de Français Langue Etrangère, adaptés à différents types de public. Tant dans le domaine de l'évaluation et de la valorisation des trajectoires migratoires des apprenants avec le portfolio *Mon livret d'apprentissage du français* que dans le domaine de la progression formalisée dans les curricula, les spécificités des publics migrants faiblement et non scolarisés et le niveau A1.1 du CECR sont pris en compte. Toutefois, comme tout outil pédagogique, le portfolio a aussi ses limites. Comme le souligne Hugues Pouyé, « la démarche adoptée pour la production de cet outil n'est pas en tout point exemplaire mais nous pensons qu'elle peut néanmoins offrir un intérêt dans le champ de la recherche et de l'innovation pédagogique. » (Pouyé 2011 :125)

A cet effet, les Cours Municipaux d'Adultes en adoptant une démarche fondée sur l'échange entre chercheurs (Universités Paris 3, Paris 10, Cergy-Pontoise, INALCO) et formateurs, entre théories et pratiques enseignantes qui ont permis de créer ces outils, sont en train de procéder à un certain nombre de recherches-actions permettant de renforcer l'ancrage du portfolio dans les pratiques pédagogiques. Pour la mise en place du portfolio, une série d'entretiens, d'observations de classe, de rédaction de fiches pédagogiques et de journaux de bord a été menée et est en cours d'analyse. Ces recherches-actions ont également été débattues dans le cadre d'une Table Ronde organisée par Muriel Molinié et Hugues Pouyé⁸ et y a été pointée la nécessité d'une valorisation, tant sur les contenus que sur la forme du portfolio, des dimensions extralinguistiques de l'ouvrage (évaluation des compétences non-linguistiques, place du non-verbal dans les apprentissages linguistiques, recours au visuel et aux arts plastiques). Les recherches menées pointeront encore, comme ces échanges l'ont fait paraître, la nécessité du développement dans le corps enseignant d'une meilleure approche réflexive de ses pratiques, sans laquelle la démarche actionnelle, biographique, prag-

⁸ Table ronde intitulée *Valoriser les trajectoires migratoires. Intégrer les démarches portfolio aux politiques de formation et d'accès à l'emploi*, organisée le 3 février 2012 au Pavillon de l'Arsenal à Paris par Hugues Pouyé et Muriel Molinié. La version podcastée de cet échange paraîtra prochainement.

matique, créative et évolutive, sous-tendue par l'outil, risque de passer au second plan et l'outil, lui-même, être réduit à un ensemble de « recettes » vidées de leur sens.

Les résultats de ces travaux feront sûrement l'objet de publications ultérieures et contribueront, nous l'espérons, aux recherches en didactique.

Références bibliographiques

- Berthet, Annie, Hugot, Catherine, Kizirian, Véronique M., Sampsonis, Béatrix, & Waendendries, Monique (2006), *Alter ego 1 (A1)*, Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe (2001a), *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2001b) (rev. 2006), *Portfolio européen des langues, 15 ans et +*, Paris : CRDP Basse Normandie/Didier.
- Bolton, Sybille (1987), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, coll. Langues et apprentissage des langues (LAL), Paris : Hatier-CREDIF.
- Borg, Serge (2001), *La notion de progression*, coll. Studio, Didactique, Paris : Didier.
- Galisson, Robert & Coste, Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, coll. F., Paris : Hachette.
- Goullier, Francis (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et portfolios*, Paris : Didier.
- Mairie de Paris, 2007, *Mon livret d'apprentissage du français, Paris sur le français*.
- Mairie de Paris, 2007, *Mon livret d'apprentissage du français, Paris sur le français, Guide de l'utilisateur*.
- Lussier, Denise (1992), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris: Hachette.
- Noël-Jothy, Françoise & Sampsonis, Béatrix (2006), *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris : Hachette.
- Porcher, Louis (1990), *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Paris : Didier Erudition.
- Pouyé, Hugues (2011), « Accompagner les apprentissages du français en contexte plurilingue à Paris : de Mon Livret d'Apprentissage du Français à son Guide de l'utilisateur », *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures, Enjeux de formation par la recherche action* (dir. Muriel Molinié), Université Cergy-Pontoise, Encrages/Belles Lettres, pp. 125-142.
- Tagliante, Christine (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, coll. Techniques de classe : Clé International.

C. Mes savoirs fondamentaux

Mes SAVOIRS fondamentaux	
REPÉRAGE DANS L'ESPACE GRAPHIQUE	
Je me repère dans un tableau à double entrée : calendrier, menu de cantine, emploi du temps...	
Je sais me repérer dans un agenda.	
Je sais remplir un tableau à double entrée.	
Je sais présenter un écrit simple sur une feuille.	
Je sais utiliser un sommaire.	
Je sais trouver des repères dans un manuel de cours : le titre, la consigne...	
REPÉRAGE DANS L'ESPACE	
Je sais situer un objet à partir de moi : à droite/à gauche, au-dessus/en dessous, devant/derrière...	
Je sais me repérer sur un plan de quartier : gare, église, mairie...	
Je sais expliquer oralement un itinéraire à quelqu'un.	
Je peux évaluer approximativement une distance.	
Je sais trouver une rue sur un plan.	
Je comprends les notions de nord, sud, est, ouest.	
Je sais lire un plan de métro et trouver une station.	

La place de la linguistique textuelle dans l'enseignement du français langue seconde : le cas de l'école primaire au Maroc

Dans le cadre d'une récente réforme de l'école marocaine, l'approche par compétences adoptée confronte l'enseignement grammatical du FLS à la question du transfert des acquis linguistiques des élèves dans des situations de communication. En didactique du FLM, la linguistique textuelle devait permettre pour beaucoup d'enseignants d'atteindre les objectifs de cette « grammaire pour l'expression ». En didactique du FLS, c'est la grammaire de phrase qui domine bien que l'objectif de communication soit clairement affiché. C'est dans une perspective comparative que cette contribution vise à interroger la place de la linguistique textuelle dans l'enseignement de la langue en pointant les notions de transfert et de transformation des acquis en compétences réelles.

1. Introduction

Quand on s'interroge sur la progression des compétences linguistiques d'un apprenant en passant de la phrase au texte, les principes de la linguistique textuelle se trouvent en première ligne de mire. En effet, cette linguistique a cherché très tôt à mettre en avant les liens qui pourraient exister entre didactique de la phrase et didactique des textes-discours et donc à répondre aux questions relatives à la mobilisation des acquis grammaticaux de l'apprenant dans le but d'améliorer ses compétences de communication. En didactique du FLM, l'introduction dans le champ de la grammaire scolaire des éléments empruntés à la linguistique textuelle permettait à l'enseignement grammatical de remplir plus concrètement l'un des objectifs qu'on lui a assignés depuis longtemps : être une « grammaire pour l'expression », puisque d'une part, elle permettait de porter l'attention sur des phénomènes linguistiques qui ne peuvent être analysés que dans le cadre de textes, mais surtout parce qu'elle permettait d'éviter toute rupture entre les apprentissages relatifs au domaine du français, en marquant des liens entre la grammaire et les autres activités portant sur le texte. Suite à la nouvelle réforme de l'école primaire au Maroc, l'enseignement du français par les apprenants est confronté à la même problématique. En effet, la finalité de cet enseignement est clairement énoncée dans les nouveaux programmes scolaires :

Les règles de fonctionnement de la langue n'ont de signification pour l'apprenant(e) que dans la mesure où elles favorisent la compréhension et l'expression. En effet, il ne s'agit pas uniquement de faire mémoriser mécaniquement un contenu linguistique par le biais d'exercices standardisés, mais de considérer essentiellement la langue dans son fonctionnement ; de l'utiliser dans des activités adéquates à des fins communicatives et actionnelles prenant en compte les besoins des apprenant(e)s. (Ministère de l'Education Nationale 2011 : 103)

Il y a lieu pour nous de nous interroger sur la place de la linguistique textuelle dans l'enseignement du FLS au Maroc, d'abord parce que cet enseignement, dans sa nouvelle réforme, a adopté une approche par compétences qui met l'apprenant au centre des apprentissages et dont le cadre méthodologique s'inspire de la pédagogie de l'intégration. Nous reviendrons sur cette notion plus loin (cf. 2.2). La mise en pratique de cette approche implique la gestion des activités d'intégration au sein de la classe dans le but de transformer les acquis des apprenants en compétences réelles. La seconde raison tient aux problèmes d'implantation de cette linguistique textuelle en didactique du FLM où on peut observer une difficulté à rompre avec une démarche centrée sur la phrase, illustrée très clairement par les derniers programmes scolaires de 2008.

Afin d'examiner ces deux raisons, nous commencerons par une présentation succincte de la situation linguistique au Maroc et du projet de réforme de l'école marocaine, puis nous nous attacherons à interroger la place de la linguistique textuelle en didactique du FLS en nous appuyant sur l'analyse des programmes officiels et de quelques manuels scolaires utilisés en didactique du FLM et du FLS. Ce regard croisé tente d'identifier spécifiquement les obstacles à l'introduction d'une linguistique de texte dans l'enseignement du français au Maroc.

2. Le projet de réforme de l'école marocaine et la pédagogie d'intégration

2.1. La place du français dans le système scolaire marocain

La complexité de la situation linguistique au Maroc fait peser de très importants enjeux sur l'école et plus précisément sur l'enseignement des langues. L'arabe dialectal est la langue majeure qui assure l'intercompréhension dans l'ensemble du pays. Même s'il est la langue maternelle de la plupart des enfants¹, il reste pourtant à la porte de l'école. L'entrée dans l'écrit et la plupart des apprentissages se fait en effet en arabe dit « standard » ou « classique ». Bien que cet arabe ne soit pas tout à fait étranger aux enfants,

¹ L'arabe dialectal est en effet parlé et compris par tous les Marocains, à part dans certaines régions berbérophones qui sont restées unilingues.

puisque c'est la langue officielle du pays, il leur demande quand même un réel effort d'apprentissage, car les différences syntaxiques et lexicales avec l'arabe dialectal sont très importantes. La troisième langue de ce paysage linguistique est l'amazighe (ou berbère), la langue maternelle d'une partie importante de la population². Elle est d'ailleurs officiellement reconnue et enseignée à l'école depuis 2003³.

Dans ce paysage linguistique, le statut du français est flou : ce n'est ni une langue officielle, ni une langue étrangère à proprement parler. Officiellement, il est considéré comme la « langue étrangère privilégiée » et est dotée dans le concert des langues en présence au Maroc d'un rôle instrumental et culturel. Il s'impose aussi comme l'instrument de sélection scolaire, sociale et professionnelle (Benzakkour et *al.* 2000). En ce sens, on peut considérer le français comme une « langue seconde » en référence à la définition de J.-P. Cuq (1991), qui se base sur des critères essentiellement institutionnels⁴. En effet, si l'arabe est considéré comme la langue officielle du pays, le français lui dispute la fonction pratique dans des domaines vitaux comme l'administration, l'éducation et l'économie⁵.

Dans le système scolaire, la langue d'enseignement de la 1^{ère} année de l'école primaire jusqu'au baccalauréat est l'arabe. Jusqu'alors, les enseignements scientifiques étaient assurés en français. A cause de la politique d'arabisation, qui a été menée pour l'essentiel entre 1981 et 1989, le français est devenu une discipline scolaire au même titre que les autres disciplines. A l'école primaire, d'une durée de 6 ans, l'enseignement du français commence en 3^{ème} année et, depuis 2003 à partir de la 2^{ème} année. Les derniers programmes scolaires de septembre 2011 prévoient un enseignement obligatoire du français dès la 1^{ère} année. Ceci peut être interprété comme un effort politique de renforcer l'apprentissage du français devant les constats alarmants des difficultés liées à cet apprentissage et qui sont en partie dues à un déficit des modèles pédagogiques, particulièrement ceux qui concernent l'apprentissage des langues⁶.

² Cette population est estimée à près de 40% selon le dernier recensement de 2004.

³ L'amazighe est enseigné à raison de 3h par semaine dans 350 écoles. Une généralisation de cet enseignement est prévue en 2015.

⁴ Selon Cuq (1991), le français est considéré comme une langue seconde partout où, bien que langue étrangère, il est langue officielle et utilisé, à ce titre, de façon privilégiée.

⁵ Il est vrai qu'en peu de temps, le français, au Maroc, est passé du statut de langue « quasi » officielle à celui d'une langue seconde, puis, de plus en plus, à une langue « quasi » étrangère.

⁶ Une étude réalisée en 2009 sur un échantillon d'élèves à l'échelle nationale a révélé que seulement 36% des élèves du niveau 6ème maîtrisent la langue arabe et 28% la langue française (Rapport du programme national sur l'évaluation des apprentissages 2009. *Programme d'Urgence 2009-2012*).

2.2. La pédagogie de l'intégration ou l'approche par compétences de base

Selon le MEN, pour améliorer son système éducatif, l'école marocaine doit se donner pour mission de rendre les apprenants capables d'agir dans leur milieu. Il faut donc adapter les programmes scolaires de telle façon que les savoirs de base (apprendre à lire, à écrire, à compter) ne soient pas appris de manière « scolaire » mais pour faire face à des situations de la vie quotidienne. Pour cette réforme, l'enseignement de l'école primaire a adopté une approche par compétences dont le cadre méthodologique s'inspire de la pédagogie de l'intégration (Rogiers 2004, 2010).

Basée sur le principe de l'intégration des acquis, cette approche par compétences implique la gestion des activités d'intégration au sein de la classe dans le but de transformer les acquis des apprenants en compétences réelles, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes. Selon Rogiers (2010), l'intégration est le processus intériorisé mis en œuvre par un apprenant pour réaliser une tâche complexe. Les notions de complexité et d'intégration sont ainsi corrélées. Dans cette optique, parler de compétence suppose que l'on évoque des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Ces situations sont soit des situations d'apprentissage qui visent à installer des ressources, soit des situations d'intégration ou « cibles », définies par des situations-problèmes, qu'un apprenant doit pouvoir résoudre individuellement en mobilisant les ressources acquises⁷.

On sait que plusieurs facteurs ont contribué à l'élargissement de la conception initiale de l'approche par compétences, voire à son éclatement, notamment à cause du caractère polysémique que le mot « compétence » a pris. Dans le cadre de la pédagogie d'intégration, un apprenant est dit compétent lorsque non seulement, il possède certains acquis (savoirs, savoir-faire, attitudes, procédures, etc.), mais surtout quand il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée. La notion d'intégration des différentes ressources cognitives d'un apprenant fait ainsi écho à la notion, plus ancienne, de transfert des connaissances. Selon Perrenoud (2000), l'approche par compétences est une façon de revenir sur la problématique du transfert, parce qu'en réalité, les deux désignent une face du même problème : pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables et ce transfert exige, plus que la maîtrise de savoirs, leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action en cohérence avec des situations complexes auxquelles l'apprenant doit faire face.

⁷ Les situations d'intégration sont étroitement liées aux compétences à développer et donc en lien direct avec le profil de sortie de l'élève. Ces situations constituent donc pour lui l'occasion d'apprendre à développer la compétence visée et de stabiliser les ressources apprises.

Pour l'enseignement-apprentissage des langues au Maroc, cette notion d'intégration, qui est à la base même de cette réforme, suppose l'instauration de modules d'intégration où l'apprenant, acteur de son propre apprentissage, est amené à résoudre des situations complexes dans lesquelles il est censé intégrer les ressources antérieures. D'après le texte des programmes, l'enseignement du français, comme de l'arabe d'ailleurs, doit privilégier une approche méthodologique globale où l'apprenant passe par l'observation et la réflexion d'une situation communicative contextualisée, à l'analyse de cette situation selon des objectifs communicatifs et/ou linguistiques précis, pour arriver enfin à regrouper les éléments analysés en un tout intégré permettant la résolution de situations complexes. Ces tâches complexes peuvent correspondre par exemple à une situation de production d'écrit où l'élève élabore son texte et en vérifie la conformité selon un ensemble d'indicateurs.

3. La linguistique textuelle et l'intégration des acquis grammaticaux

3.1. La linguistique textuelle dans la didactique du FLM

Dans les années 80, la linguistique ouvre de nouvelles pistes pour la didactique avec l'essor des études sur le texte et le discours. Cette prise en compte de l'emploi du langage en situation de communication apparaît comme une nouvelle possibilité de tisser des liens entre l'enseignement de la langue et les activités de production orale et écrite. Mais il faudrait rappeler que ces recherches visaient tout d'abord à identifier les différents genres de texte et à en décrire les règles de structuration. Il s'agit alors de répondre en didactique à une demande sociale émergente relative à diversifier les textes érigés en objets d'enseignement. Dans le prolongement de cet enjeu, on préconise un mouvement allant « de la langue au discours » (Halté 1992), autrement dit, une démarche dans laquelle les acquis notionnels relevant du système de la langue seraient mis au service d'un travail de structuration textuelle. Halté (1992 : 30) souligne à ce propos que « la grammaire de texte [...] offre une alternative intéressante à la grammaire de phrase et des parties de discours ». Plusieurs approches en didactique du FLM ont alors proposé des démarches facilitant le transfert des acquis grammaticaux dans la structuration textuelle (Bronckart 2008). Partant de l'idée qu'il existe des faits de langue qui interviennent particulièrement dans la gestion de la cohérence textuelle, Combettes (1987) a proposé une analyse qui aboutit à l'idée que la transition de la langue au texte nécessite une démarche de « reclassement » de ces notions qui ont des statuts linguistiques différents du point de vue de l'organisation de la phrase, mais qui sont regroupés en une seule catégorie du point de vue de leur contribution à l'organisation des textes (reclassement en organisateurs, en marques anaphoriques, etc.). Dans le

contexte suisse romand, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001), se situant du point de vue de la pratique, proposent une démarche qui consiste à élaborer avec des enseignants des schèmes de leçons qualifiées de *séquences didactiques* avec deux objectifs majeurs : le premier vise à rendre l'élève conscient de l'existence de genres textuels adaptés à des situations de communication ; le second à mobiliser des savoirs grammaticaux ou des procédés organisant le genre textuel choisi pour résoudre les difficultés rencontrées lors de la production orale ou écrite de l'élève. Le manuel *S'exprimer en français* proposé par les auteurs contient plusieurs exemples de ré-exploitation de notions phrastiques au service de la maîtrise de plusieurs procédés textuels ou de pratiques discursives.

La troisième approche émane de l'équipe québécoise illustrée par la *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*, de Chartrand et al. (2010) qui propose une démarche méthodologique dans laquelle l'identification des faits de langue se fait simultanément sur des exemples de phrases et de textes et où l'analyse portera sur le rôle et le statut de ces faits de langue au sein de la phrase et du texte. Ainsi, la dimension textuelle est intégrée immédiatement dans l'enseignement proprement grammatical.

3.2. Les difficultés d'implantation

On peut déceler un consensus sur un constat d'échec de l'implantation de la linguistique textuelle dans la pratique scolaire. Comme le précise Bronckart (2008), les dimensions phrastique et textuelle demeurent largement disjointes dans les pratiques scolaires. Le transfert des savoirs grammaticaux dans les activités qui portent sur des textes reste globalement inefficace. Si ce constat n'est pas récent, il reste néanmoins encore d'actualité, puisque les derniers programmes scolaires du FLM de 2008 rejettent complètement les phénomènes ayant trait au texte et restreignent explicitement le cadre de l'analyse grammaticale à la phrase. On voit alors qu'il y a difficulté à rompre avec une démarche centrée sur la phrase, toujours considérée comme une unité indépassable de toute analyse syntaxique, alors même que la finalité énoncée de l'enseignement grammatical est l'amélioration des compétences de compréhension et d'expression.

En s'interrogeant sur les difficultés d'association entre la didactique de la phrase et de texte, Bronckart évoque l'idée que les mouvements de rénovation ayant trait à la grammaire et à l'expression ont été disjointes du point de vue de la temporalité de leur mise en œuvre, des références théoriques sollicitées, mais aussi selon les acteurs didacticiens qui y étaient impliqués. Ainsi, si certaines approches, comme celles qu'on a évoquées supra, ont apporté des éléments de réponse à l'articulation phrase-texte, d'autres approches concluent définitivement sur l'impossibilité de cette articulation. C'est le cas de Rastier (2006) qui considère que les approches de grammaire phrastique et de texte se basent sur des conceptions du langage incompatibles,

l'une relevant du paradigme « logico-grammatical » qui sous-tend les approches syntaxiques, l'autre du paradigme « rhétorique/herméneutique » seul pertinent dans l'analyse des textes.

Dans la pratique, on peut remarquer que les rénovations grammaticales ne s'appliquent pas de façon systématique et cohérente. Aspects novateurs et tradition cohabitent. Les textes officiels, les manuels ont toujours maintenu une part importante de la tradition grammaticale. C'est ainsi que grammaire de phrase et de texte ont coexisté, mais c'était, dans une première période, au détriment de la grammaire de phrase. En effet, la linguistique textuelle, qui a été explicitement « officialisée » dans les programmes scolaires de 2002, a quelque peu faussé la réflexion sur l'enseignement grammatical en renvoyant la grammaire de phrase au domaine restreint de la correction, de l'acquisition et de la maîtrise des structures syntaxiques hors contexte (Combettes et *al.* 2010). La mise au premier plan de la dimension textuelle était même à l'origine d'une interprétation erronée de la notion de grammaire de texte que certains enseignants assimilaient à une démarche grammaticale s'appuyant sur un corpus-texte. L'idée aussi de proposer des modules spécifiques sur les notions de langue identifiées comme posant problème aux élèves lors d'un travail d'écriture, dans le but d'en faciliter le transfert, a été interprétée comme une façon de « saupoudrer » les séances de lecture et d'écriture par des pépites de grammaire sans programmation préalable.

Force est alors de croire que la difficulté d'implantation de la linguistique textuelle dans la pratique est due aussi à une mauvaise lecture sur le terrain de la place de cette linguistique, confondant ainsi approche grammaticale qui s'intéresse à des faits de langue ayant trait au texte, en référence à l'approche de Combettes (1987) dont les principes ont été largement diffusés dans les programmes de 2002 et les manuels qui lui sont conformes, et finalité de l'enseignement grammatical.

Deux principes inhérents à la linguistique textuelle se trouvent ainsi dissociés : d'un côté, le fait qu'elle pose de nouveaux faits linguistiques re-catégorisés et analysés en fonction du rôle qu'ils jouent dans l'organisation d'un texte ; de l'autre côté, l'intégration des savoirs linguistiques dans l'objectif d'améliorer des compétences de compréhension et de production. De ce point de vue, on voit bien que la question d'intégration concerne tous les faits de langue et non pas seulement une catégorie spécifique de notions intitulées dans les textes officiels de 2002 « phénomènes linguistiques ayant trait au texte ». Cela permet à notre avis d'expliquer le paradoxe à peine masqué des programmes scolaires de 2008 qui, ignorant complètement les faits de la grammaire de texte, redonnent toute sa place d'antan à la grammaire de phrase qui (re)devient le cadre d'analyse par excellence. En même temps, l'objectif d'expression et de compréhension est maintenu :

« L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse,

la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple. » (2008 : 22)

Face à ce paradoxe, ce sont souvent les manuels scolaires qui tranchent. Il est alors intéressant d'observer que les solutions adoptées diffèrent⁸. Le manuel *Étude de la langue* de Cohen & Mauffrey (2009, cf. annexe 1), s'en tient au texte des programmes. Il n'y a aucune présence des faits relatifs à la linguistique textuelle, ni à la question de l'articulation avec la lecture-écriture. Par contre, le manuel *Facettes* (2010, cf. annexe 3), dans cette nouvelle édition, propose une rubrique « fonctionnement textuel » en intégrant dans l'analyse des catégories grammaticales des notions relatives au texte, par exemple les phénomènes de reprise dans la catégorie du pronom, l'emploi des temps dans la catégorie du verbe. On peut penser que ce manuel a adapté son discours aux programmes de 2008, puisque les premières éditions étaient en conformité avec les programmes de 2002 et la plupart des manuels conformes à ces derniers réservent une rubrique aux notions de la linguistique textuelle. L'un de ces exemples réussis est le manuel *La langue française, mode d'emploi* (2003, cf. annexe 2), dont les concepteurs ont eu l'intelligence de choisir une progression qui se base sur les genres textuels. Chaque unité étudie un genre de texte du point de vue de la grammaire de phrase et de la grammaire de texte et elle se termine par une situation de réinvestissement qui renvoie à la mobilisation des acquis relevant de ces deux grammaires en situation de lecture-compréhension et d'écriture. Dans ce manuel, il y a donc à la fois une prise en compte des phénomènes liés au texte, mais aussi une articulation entre la langue et la dimension textuelle qui pose les questions de transfert de tous les faits de langue, qu'ils relèvent de la grammaire de phrase ou de texte.

4. La place de la linguistique textuelle dans l'enseignement du FLS

4.1. Une absence manifeste

Au Maroc, l'héritage historique et la relation parfois affective avec la langue française ont longtemps permis de maintenir un enseignement très directement inspiré des programmes français⁹, mais sans doute avec quelques

⁸ On peut se référer aux progressions de ces manuels reproduites dans les annexes 1-4.

⁹ Jusqu'aux années 80, les professeurs français exerçant dans le cadre de la coopération ont été nombreux dans les classes marocaines et, même après, les cadres de l'enseignement et les formateurs des Centres Pédagogiques régionaux et des Écoles normales Supérieures étaient directement formés en France, ce qui a favorisé des emprunts plus ou moins directs aux programmes français conçus pour le FLM.

années de retard. Une comparaison du manuel *Mes apprentissages en français* (MAEF), cf. annexe 4, pour les élèves de 4^{ème} année paru en 2003 avec le manuel *La langue française, mode d'emploi* (LFMDE) de la même année montre un décalage qui concerne plus précisément l'attention accordée à la dimension textuelle. Notre comparaison peut paraître fallacieuse parce que le LFMDE est plutôt un bon support comparé à d'autres manuels de FLM. Mais l'examen du statut du manuel dans le contexte marocain montre que le MAEF est le résultat d'une politique de libéralisation¹⁰ de l'édition des manuels scolaires survenue depuis 2002 et qui a permis une certaine ouverture à la diversité des supports, des textes qui mettent en avant l'environnement culturel francophone du Maroc. Ce manuel a donc l'avantage de proposer pour la lecture, des textes documentaires et de la poésie et une certaine variété dans les types d'écrits proposés dans la partie « expression écrite ». Cependant, cette apparente diversité masque à peine la pauvreté des textes proposés, souvent préfabriqués, comme dans l'exemple 1 ci-dessous (cf. annexe 5), et les activités d'écriture s'apparentent davantage à des exercices à trous qu'à de véritables situations de productions d'écrits (voir exemple 2 ; cf. annexe 6). D'ailleurs, on peut remarquer qu'il n'y a aucun lien entre ces activités de lecture et d'écriture qui se situent pourtant dans la même unité d'apprentissage.

UN JEU INTELLIGENT

Pendant les vacances de printemps, mon père nous a emmenés à la campagne chez nos grands-parents. Comme il faisait beau et qu'il n'y avait pas école, il était permis de veiller¹ un peu avec grand-père.

Tous les soirs, nous regardions papa et mon oncle jouer aux échecs. Je ne comprenais rien à ce jeu, mais mon grand-père m'a expliqué comment on pouvait bouger et ranger les pièces² sur l'échiquier³. J'ai été heureux de toucher les pions, les tours, les fous, les cavaliers, le roi et la reine.

Mon grand-père dit que c'est un jeu très ancien⁴, qui fait réfléchir et que ce sont les Arabes qui l'ont découvert.

Rahma MARRAKCHI

Exemple 1 : Manuel *Mes apprentissages en français*, 2003, p. 36.

¹⁰ Cette libéralisation est encore sommaire. Les académies choisissent entre trois exemples de manuels homologués par le MEN ; le manuel *Mes apprentissages en français* en fait partie.



Exemple 2 : Manuel *Mes apprentissages en français*, 2003, p. 37.

Quant aux activités sur la langue, elles forment un bloc séparé de leçons très sommaires en grammaire, conjugaison et orthographe et dans lesquelles la phase de découverte se fait à partir de phrases suivies d'une règle grammaticale, puis des exercices d'entraînement et d'évaluation (cf. annexe 7). Dans cet exemple présenté en annexe 7, les activités de langue sont à la suite des activités de lecture et d'écriture des annexes 5 et 6. On peut voir qu'aucun lien ne peut être établi encore une fois entre ces différentes activités. Autrement dit, il n'y a aucune présence détectée des faits linguistiques relatifs à la grammaire de texte et aucune articulation possible n'est envisagée – voire même envisageable vu la qualité des textes – entre les activités de langue et les situations de lecture-écriture.

Même s'il ne faut pas perdre de vue l'idée que le manuel peut fournir une représentation trop simple de la didactique qu'il illustre et du schéma linéaire de l'apprentissage qui le sous-entend, cette absence manifeste des faits relatifs à la linguistique de texte dans l'apprentissage du FLS ne se révèle pas uniquement à partir de l'examen de cet exemple de manuel¹¹, que nous considérons d'ailleurs comme un exemple-type. Elle caractérise assez clairement la situation de l'apprentissage des langues au Maroc tant au niveau de la pratique que de la recherche didactique. Beaucoup d'enseignants de langue vivent ce que Defays (2005) appelle une « crise pédagogique » parce qu'ils ne trouvent pas de modèle satisfaisant sur lequel ils peuvent s'appuyer. Les enseignants ont l'impression qu'on leur demande d'expérimenter plusieurs

¹¹ Le manuel doit sans doute être considéré comme « entrée en matière » dans la mise en œuvre d'une grammaire textuelle en FLS. Une appropriation de la part de l'enseignant de ses contenus est indispensable et la démarche d'apprentissage doit s'appuyer sur une analyse de genres textuels. Mais dans le contexte marocain, le manuel scolaire a un poids très fort à tel point que l'on peut certifier que la marge de manœuvre de l'enseignant dans ce travail de transposition est quasi-inexistante.

approches sans avoir le temps d'en maîtriser aucune. Nous reviendrons sur ce point dans la section suivante. Les rapports à établir entre l'étude de la langue et la communication font partie des questions qui font débat¹², mais à chaque fois, sans aucune mention des apports de la linguistique textuelle ni interrogation sur la place qu'elle peut avoir dans ces débats.

Vu le contexte de la réforme de l'école et l'importance donnée aux modules d'intégration, on peut s'attendre à ce que les nouveaux programmes suggèrent des pistes pédagogiques dans ce sens-là. Ce texte met l'accent sur l'importance de la communication et une approche du français fondée sur l'action. A travers l'usage réel et libre de la langue, « le français doit pouvoir être utilisé pour effectuer des tâches communicatives et pour mener à bien des projets débouchant sur des réalisations concrètes » (2011 : 95). Pour autant, les contenus grammaticaux à aborder dans les trois dernières années du primaire sont présentés de manière isolée et en complète dissociation avec les situations de communication suggérées. Donc si ces programmes disent clairement que les activités relatives à l'étude de la langue « doivent être conduites en lien direct avec l'expression orale et écrite et avec la compréhension orale et écrite » (*op. cit.*, p. 103), ils semblent laisser totalement à l'initiative des enseignants le problème de mise en œuvre de cette articulation en classe¹³.

4.2. Une situation de « crise pédagogique »

La situation de l'enseignement scolaire au Maroc peut être qualifiée de situation de « crise pédagogique » à bien des égards. Les enseignants ont expérimenté plusieurs approches pédagogiques sans en ressentir l'impact sur les apprentissages effectifs des élèves. Il y a un consensus général sur la baisse de niveau des apprenants marocains en français depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Nombreux sont les enseignants qui se méfient d'ailleurs de la pédagogie de l'intégration, soupçonnant une réforme de « surface » puisque les maux de l'école marocaine sont profonds, multiples et nécessitent plutôt une « refonte » en profondeur. Sans vouloir glisser sur un sujet qui dépasse notre problématique, il nous semble que notre propos illustre l'impact du décalage entre les objectifs visés dans les textes officiels et la réalité du terrain.

L'absence des principes relatifs à la linguistique textuelle dans l'enseignement-apprentissage du FLS doit être nuancée et rattachée au contexte de crise que nous avons évoqué. Nous en décrivons quelques aspects :

¹² Cf. Journée d'étude « langue-communication-informatique », 2005, Oujda.

¹³ Des tentatives pour s'inspirer de la didactique du FLE au Maroc n'ont pas été concluantes. Elles étaient confrontées à un obstacle majeur : les enseignants ne sont pas formés à cette didactique-là surtout dans le premier degré.

Émergence de la diversité textuelle

L'absence d'une approche didactique qui place la diversité des types de textes au premier plan est un premier élément de réponse. En effet, l'implantation de la linguistique textuelle nécessite une réflexion théorique en amont sur la relation langue/discours telle qu'elle a été menée en FLM, avec un développement très approfondi de la théorie de la typologie textuelle et l'importance de faire correspondre la diversité des écrits et des discours aux objectifs de communication. Cette théorie est en émergence dans le contexte marocain, elle a besoin d'être mieux développée.

Absence de démarche pédagogique spécifique au statut du FLS

L'imprécision du statut du français explique sans doute en partie les hésitations et les fréquents changements observés dans la définition des programmes et des approches didactiques, qui oscillent entre deux tendances, selon que l'on emprunte davantage à la didactique du FLM ou à la didactique du FLE. Il est vrai que pour une pédagogie du FLS (Vigner 2004), il est difficile de distinguer entre ce qui relève du FLM et ce qui relève du FLE. Il y a eu des emprunts de part et d'autre. En même temps, par rapport aux enseignements de FLM, le FLS fonde ses apprentissages sur une pratique de la langue plus que sur l'analyse des formes qui la constituent et les productions langagières qui en découlent. C'est pour cela que l'objectif de communication est prioritaire, pourtant, pour les apprentissages de la langue, les approches relèvent strictement d'une didactique de la phrase et sont complètement dissociées de situations portant sur les textes. Depuis les années 1980, les programmes font référence pour l'école primaire marocaine aux principes de l'enseignement-apprentissage du FLE. Or, s'il est vrai que pour la plupart des apprenants marocains qui débute le français à l'âge de 7-8 ans, cette langue est une langue « quasi » étrangère, les enseignants ne sont nullement formés à l'enseignement du FLE. L'un des constats partagés par l'ensemble des cadres du système éducatif est l'insuffisance de la maîtrise du français de ces mêmes enseignants, à cause de l'absence de spécialisation en français¹⁴ et le faible coefficient des épreuves de français à l'entrée des Centres pédagogiques de formation (Bourdereau 2006). Les enseignants, eux-mêmes en insécurité linguistique, adoptent des démarches pédagogiques très magistrales et se rabattent naturellement sur les apprentissages grammaticaux « classiques », complètement décontextualisés.

De la grammaire implicite à la grammaire explicite pour les trois langues arabe, français, amazighe

Ce problème de démarche pédagogique qui se pose pour l'enseignement du français apparaît clairement quand on voit que la même démarche est proposée dans les programmes 2011 pour les trois langues en présence dans le

¹⁴ Les instituteurs du premier degré au Maroc enseignent à la fois le français et l'ensemble des disciplines en arabe.

système scolaire malgré des statuts linguistiques différents. La démarche en elle-même s'appuie sur l'oral pour aller vers l'écrit. Et pour la découverte du fonctionnement de la langue, il se fait de manière implicite dans les premières années, puis explicitement dans le cadre de séquences spécifiques à partir de la 4^{ème} année. L'objectif au départ est d'amener l'apprenant, pendant les trois premières années du primaire, à extraire des régularités de manière implicite en l'exposant aux formes et aux usages de la langue. Il se construit ainsi une sorte de « grammaire intériorisée », dont l'étendue du champ d'application dépend de son degré d'expérience langagière et de la qualité de l'étayage de l'adulte. Bien entendu, on se base sur l'idée que la langue est un système qui ne peut pas être acquis indépendamment de ses situations d'usage. De cet apprentissage de nature procédurale, on passe ensuite à un apprentissage déclaratif, délibéré, dans lequel l'enseignant décrit les unités constitutives de la langue et les règles qui président à leur usage en utilisant un métalangage approprié. Si la démarche est intéressante en soi pour l'enseignement du FLS, on constate par contre un problème de transition qui pose des difficultés aux élèves. Dans le contexte marocain, les enseignants remarquent que le passage de la 2^{ème} année à la 3^{ème} pour l'arabe et de la 3^{ème} à la 4^{ème} pour le français est toujours difficile pour les élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que l'acquisition et la maîtrise simultanées de la composante discursive et de la composante linguistique posent beaucoup de difficultés à un apprenant du FLS, parce qu'à la différence d'un francophone, la contribution que peut constituer l'environnement extra-scolaire est beaucoup plus limitée, étant donné que le français est relativement peu parlé à l'extérieur. La précaution à adopter et plus prioritairement encore en FLS, consiste à mieux marquer l'existence des liens entre les aspects grammaticaux et les aspects communicatifs de la compétence langagière et là aussi, une réflexion qui s'appuie sur les principes de la linguistique textuelle ou de discours peut être un point d'appui.

5. Conclusion

Réfléchir sur la progression des compétences des apprenants de français en passant de la phrase au texte permet de « re-clarifier » l'objectif fondamental de l'enseignement d'une langue qui a trait au développement de compétences de compréhension et de production des textes et des discours. L'enseignement grammatical doit être mis au service de cet objectif. Les apports de la linguistique textuelle ont pourtant du mal à s'implanter dans la pratique scolaire en didactique du FLM et à voir le jour en didactique du FLS. Même si la nouvelle réforme de l'école marocaine met la notion d'intégration et de transformation des acquis en compétences réelles au premier plan, elle ne masque pas le paradoxe du texte officiel. Quand on sait que la maîtrise de notions grammaticales sans réflexion sur leur finalité se perd inéluctable-

ment, on peut comprendre l'absence de rentabilité des enseignements linguistiques qui ont toujours bénéficié d'un nombre d'heures conséquent dans le système scolaire marocain.

Références bibliographiques

- Benzakour, Fouzia, Gaadi, Idriss & Queffélec, Ambroise (2000), *Le français au Maroc : lexicque et contact des langues*, Bruxelles : De Boeck.
- Bourdereau, Frédéric (2006), « Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc », *Le français aujourd'hui*, n°154, pp. 25-34.
- Bronckart, Jean-Paul (2008), « Du texte à la langue, et retour : notes pour une «re-configuration» de la didactique du français », *Pratiques*, n°137-138, pp. 97-116.
- Combettes, Bernard (1987), « Types de textes et faits de langue », *Pratiques*, n°56, pp. 5-17.
- Combettes, Bernard *et al.* (2010), « Table ronde – Recherches et didactique », *Pratiques*, n°145-146, pp. 8-44.
- Chartrand, Suzanne-G., Aubin, Denis, Blain, Raymond & Simard, Claude (2010), *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, 2e éd., Montréal : Chenelière Éducation.
- Cuq, Jean-Pierre (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris : Hachette.
- Defays, Jean-Marc (2005), « Français en crise et en cause dans l'enseignement supérieur au Maroc (synthèse) », Actes des Journées d'études «Langue, Communication et Informatique» réunis par S. Belouali & K. Jaafar, Oujda, pp. 99-102.
- Dolz, Joaquim, Noverraz, Michèle & Schneuwly, Bernard (2001), *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Vol. I (5 séquences didactiques 1e – 2e), Bruxelles : De Boeck.
- Halté, Jean-François (1992), *La didactique du français*, Paris : PUF, « Que sais-je ».
- Halté, Jean-François (2008), « Le français entre rénovation et reconfiguration », *Pratiques* n°137-138, pp. 23-38.
- Perrenoud, Philippe (2000), « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », in J. Dolz & E. Ollangier, éd., *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 45-60.
- Rastier, François (2006), « Formes sémantiques et textualité », *Langages*, n°163, pp. 99-114.
- Rogiers, Xavier (2004), *L'école et l'évaluation, des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, Bruxelles : De Boeck, 2^{ème} édition.
- Rogiers, Xavier (2010), *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, Bruxelles : De Boeck, 2^{ème} édition.
- Vigner, Gérard (2004), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International.

Textes Officiels

- BO HS n°3 du 19 juin 2008. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2009), *Guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine*. Le Centre National d'Innovation Pédagogique et d'Expérimentation, Rabat.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011), *Programmes et instructions pédagogiques relatives à l'enseignement primaire*, Rabat : Direction des programmes.
- Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP, 2002.

Manuels

- Charmeux, Eveline, Grandaty, Michel, Monier-Roland, Françoise & Barou-Fret, Claudine (2003), *La langue française, mode d'emploi*, cycle 3-2^{ème} année, Toulouse : Sedrap.
- Marrakchi, Rahma, Benjelloun, Anissa, Farhani, Abdelkader, Damri, Driss & Boukhriss, Rajâa (2003), *Mes apprentissages en français*, 4^{ème} année de l'enseignement primaire, Mohammedia : Librairie nationale. Homologué par le MEN.
- Mauffrey, Annick. & Cohen, Isdey (2009), *Français, étude de la langue*. CM1-CM2, Tours : Belin.
- Schöttke, Michèle, Tournaire, François (2010), *Facettes-Français*, CM1, Paris : Hatier.

Annexe 3

S O M M A I R E

Je fais le point sur ce que j'ai appris au CE2 6



MODULE 1 Voyages au pays des légendes

LECTURE COMPRÉHENSION	FONCTIONNEMENT DU TEXTE	VOCABULAIRE	GRAMMAIRE	CONJUGAISON	ORTHOGRAPHE	ATELIER D'ÉCRITURE
1 Les Ogres 10	La ponctuation dans un texte (1) 12	L'organisation des dictionnaires 13	Les types de phrases 14	Identifier un verbe 16	Les consonnes doubles en début de mot 18	Écrire une fiche de présentation 19
2 Ulysse et le cyclope 20	Reprendre des noms dans un texte 22	L'article de dictionnaire 23	La phrase interrogative 24	L'infinitif, les groupes 26	Écrire l'infinitif des verbes du 1 ^{er} groupe 28	Écrire la suite d'un récit légendaire 29
3 Babayaga 30	Des noms pour reprendre d'autres noms 32	Des homophones 33	La phrase injonctive et exclamative 34	Des valeurs du présent de l'indicatif 36	Des lettres finales de noms féminins 38	Écrire une description 39
Poésie Un poète : Norge						40

Annexe 4

Organisation du livre

Séquences	Semaines	Thèmes	Objectifs de communication	Lecture	Lecture documentaire	Poésie	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Écriture	Expression écrite	
	1	Phase de transition					Phase de transition					
1	2	La famille et les amis	Présenter, se présenter, identifier	La famille Alans Un nouvel ami	La carte d'identité		La phrase	Avoir au présent	a / à	A - a		
	3	Cécile	Sécher et remercier	La rentrée Dans la cour de récréation		À petits pas	La ponctuation	Être au présent	est / et	i - i	Se présenter par écrit	
2	4	Faire son marché Son repas	Énumérer et compter	Le marché de mon village À goûter	La recette		La genre du nom	Le présent de l'indicatif des verbes du 1 ^{er} groupe	Les noms féminins en -e	j - j		
	5	Les jeux de société	Exprimer un désir, un souhait	La poule de Mérou Un jeu insolite		Un pas d'iche	La pluriel des noms	Aller au présent de l'indicatif	La pluriel des noms	M - m	Produire un écrit préscriptif	
3	6	Les sports (1)	Exprimer l'appartenance	La course cycliste Le professeur de gymnastique	L'affiche		Les déterminants possessifs (singulier)	Être et avoir au présent de l'indicatif	son / sont	N - n		
	7	Les sports (2)	Se réjouir dans l'espace	Questions pour un champion Au gymnase		Courir	Les déterminants possessifs (pluriel)	Les verbes pronominaux au présent	c'est / ont	O - o	Lire et produire une affiche	
89 Séquence d'évaluation et soutien individualisé / Soutien ou approfondissement						Séquence d'évaluation et soutien individualisé / Soutien ou approfondissement						
4	10	La météo	Donner un ordre	L'orage Le temps qu'il fera	La carte météo		La phrase impérative	Aller à l'impératif + verbes auxiliaires	v + s entre deux voyelles	U - u		
	11	La nature et les animaux	Donner un conseil	Le lion et le rat Le soleil du printemps		La sautelle	La phrase négative	Les verbes du 2 ^e groupe au présent de l'indicatif	f - ph	V - v - w	Produire un bulletin météo	
5	12	Les travaux des champs	Demander l'autorisation	Héloux, le poisson fantastique (1) Héloux, le poisson fantastique (2)	L'image d'une ferme		La phrase interrogative (1)	Les verbes du 2 ^e groupe au présent de l'indicatif	t - t	C - c		
	13	La ville	Comparer	La ville Les écrits dans la ville		J'ai aimé	La phrase interrogative (2)	Le futur des verbes du 1 ^{er} groupe	ge - ge	D - d	Écrire une adresse	
6	14	La société	Exprimer une invitation Accepter / refuser	Une bonne action La charte des droits de l'enfant	Un carnet de vaccination		La phrase exclamative	Le futur des verbes du 2 ^e groupe	t - t - t	B - b		
	15	La maladie	Exprimer un sentiment de pitié ou de tristesse	Le mal de gorge d'Alme Des dents pour le vie		Le crapaud	Les pronoms personnels sujets	Le verbe aller au futur	aur / auras aura / aura	S - s	Mettre en ordre des phrases	
1017 Séquence d'évaluation et soutien individualisé / Soutien ou approfondissement						Séquence d'évaluation et soutien individualisé / Soutien ou approfondissement						

Annexe 5

Lecture

OBJECTIFS

1. Chercher des informations dans un texte.
2. Enrichir son lexique autour du mot « jeu ».

AVANT DE LIRE

1. De quel jeu s'agit-il ?
2. Connais-tu d'autres jeux ?

UN JEU INTELLIGENT

Pendant les vacances de printemps, mon père nous a emmenés à la campagne chez nos grands-parents. Comme il faisait beau et qu'il n'y avait pas école, il était permis de veiller¹ un peu avec grand-père.

Tous les soirs, nous regardions papa et mon oncle jouer aux échecs. Je ne comprenais rien à ce jeu, mais mon grand-père m'a expliqué comment on pouvait bouger et ranger les pièces² sur l'échiquier³. J'ai été heureux de toucher les pions, les tours, les fous, les cavaliers, le roi et la reine.

Mon grand-père dit que c'est un jeu très ancien⁴, qui fait réfléchir et que ce sont les Arabes qui l'ont découvert.

Rahma MARRAKCHI

1. Veiller : se coucher tard dans la nuit.
 2. Les pièces : le pion, le fou, la tour... sont les pièces du jeu d'échecs.
 3. L'échiquier : la planche sur laquelle on joue.
 4. Ancien : vieux.

JE COMPRENDS

1. De quel jeu s'agit-il ?
2. Quelles sont les différentes pièces du jeu d'échecs ?
2. Pourquoi dit-on que c'est un jeu intelligent ?



Annexe 6

OBJECTIF
 Produire une recette.

Expression écrite

JE DÉCOUVRE

Liste des ingrédients :

- 250g de farine
- un sachet de levure
- un verre de lait
- un verre de sucre
- 50g de beurre
- deux œufs
- 50g de chocolat

Cake au chocolat

Liste des ustensiles :

- un saladier
- une cuillère
- un fouet
- un moule

Préparation :

- Mettre la farine dans un saladier.
- Ajouter la levure.
- Casser les œufs.
- Ajouter le sucre et le chocolat.
- Ajouter le beurre.
- Verser le lait. Mélanger.
- Verser dans un moule.
- Mettre au four et laisser cuire.

1. De combien de parties se compose la recette ?
2. Dans quelle partie trouves-tu des verbes à l'infinif ?

JE M'ENTRAÎNE

Complète les listes avec les mots suivants :
 le fouet – la farine – casser les œufs – un saladier – le moule – le sucre – la cuillère – les œufs – battre avec le fouet – mélanger – mettre dans un moule.

Liste des ingrédients :	Liste des ustensiles :	Préparation :
- le sucre	- le fouet	- casser les œufs
.....
.....

JE PRODUIS

Écris sur ton cahier les actions de cette recette.

POUR T'AIDER

mettre au four – mélanger – casser les œufs – ajouter de la farine – éplucher.

Annexe 7

Activité de langue

GRAMMAIRE

OBJECTIFS
Reconnaître
et utiliser
les déterminants
possessifs
au singulier

Je découvre et je construis

a. Je cherche mon ami.
b. Ali regarde sa montre.
c. Nous saluons notre entraîneur.
Remplace « Ali » par « tu », puis par « nous » et par « vous ».
Que remarques-tu ?
Les mots en couleur sont des déterminants possessifs.

JE REVIENS

Les déterminants possessifs au singulier :

mon, ton, son	mon ballon
ma, ta, sa	ta raquette
notre, votre, leur	votre piscine

Je m'entraîne

Recopie et souligne les déterminants possessifs.
Ma mère invite notre voisine Aïcha.
Ton frère répare sa bicyclette.
Mon père et mon frère vont à la mosquée.

Je m'évalue

Recopie et complète avec des déterminants possessifs.
À la récréation, je prends goûter dans cartable.
Mais sœur n'a pas goûter.
Le maître me dit : « Tu veux bien partager tartine avec sœur ? »

Je découvre et je construis

a. Salim est toujours le dernier. b. Brahim a un vélo rapide.
1. Remplace « Salim » par « Les coureurs ».
2. Remplace « Brahim » par « Mes amis ».
Que remarques-tu ?

JE REVIENS

Le verbe « être » au présent de l'indicatif	Je suis	Nous sommes
	Tu es	Vous êtes
	Il / Elle est	Ils / Elles sont

CONJUGAISON

OBJECTIF
Employer « être » et « avoir » au présent de l'indicatif

JE REVIENS

Le verbe « avoir » au présent de l'indicatif	J'ai	Nous avons
	Tu as	Vous avez
	Il / Elle a	Ils / Elles ont

Je m'entraîne

Recopie et complète avec « je », « l' », « tu » ou « il ».
..... ai un grand sac. Qu'est-ce que as dans ton sac ?
..... est plein de jouets.

Je m'évalue

Conjugué « être » à toutes les personnes.
Je jeune. Nous vieux.
Tu grande. Vous aimables.
Il sportif. Ils imprudents.

ORTHOGRAPHE

OBJECTIF
Ne pas confondre
« son » et « sont »

Je découvre et je construis

a. Tous les élèves sont présents aujourd'hui.
b. Chabouf et son camarade s'entraînent au stade.
Remplace « tous les élèves » par « un élève ».
Que remarques-tu ?
« sont » c'est « être » à la 3^e personne du pluriel.

JE REVIENS

« son » et « sont » se prononcent de la même façon.
L'écrit « sont » quand je peux le remplacer par « est ».

Je m'entraîne

Recopie les phrases dans lesquelles il y a « être » au présent.
Saïda et Malika sont à l'école. Omar présente son ami.
Salim et papa sont à la mosquée.

Je m'évalue

Recopie et complète avec « son » ou « sont ».
C'est la fête de l'Achoura, les enfants heureux. Ils ont des jouets neufs. Lella montre jeu d'échecs à frère Yasmine.

La progression dans les manuels scolaires syriens

En septembre 2003, deux langues vivantes obligatoires l'anglais et le français, sont introduites dans le système éducatif syrien. De nouveaux manuels basés sur une approche nouvelle pour la Syrie, l'approche communicative, sont élaborés au Centre de documentation pédagogique pour l'enseignement du français. À partir des documents, des illustrations et des textes extraits de ces manuels, nous montrons les progressions thématique, grammaticale, phonétique et lexicale suivies par les concepteurs et nous mettons l'accent également sur la progression des compétences langagières de nos apprenants.

1. Introduction

La réforme de l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire public syrien qui a eu lieu en 2003, a consisté à introduire l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère obligatoire, à partir de la classe de septième de l'enseignement de base (équivalent à la cinquième en France) et jusqu'au baccalauréat (six années d'études) et l'anglais comme 1^{ère} langue étrangère, à partir de la 1^{ère} année de l'enseignement de base et jusqu'au baccalauréat (douze années d'études). Cette réforme s'est accompagnée d'une série d'actions aux différents niveaux du système éducatif public syrien :

- élaboration et introduction de nouveaux manuels scolaires pour l'apprentissage du français, 2^{ème} langue étrangère ;
- recrutement des enseignants de français ;
- formation continue des enseignants du cycle secondaire et du corps des inspecteurs ;
- sensibilisation aux TICE (technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement) ;
- perfectionnement linguistique d'enseignants de français issus des instituts moyens de formation des professeurs, enseignants aux collèges. Nous signalons que les étudiants de ces instituts suivaient après le baccalauréat, deux années d'études et de formation initiale dans le domaine de l'enseignement du FLE. Actuellement, les facultés de péda-

gogie sont chargées de la formation initiale des enseignants des collèges et des lycées pour toutes les disciplines.

Dans cet article nous traitons en détail le projet d'élaboration des manuels scolaires confié au centre de documentation pédagogique, un organisme franco-syrien créé en 1968 pour mettre en place des stages et des séminaires, inviter des experts français en Syrie, organiser des séjours linguistiques et pédagogiques en France afin de promouvoir la langue française. Une équipe franco-syrienne a donc été chargée de concevoir le référentiel des savoirs, des savoir-faire et des contenus langagiers ainsi que les manuels scolaires fondés sur une conception didactique innovante en Syrie : l'approche communicative.

Ce manuel met en œuvre une méthodologie fondée sur l'approche communicative. L'oral et l'écrit y sont traités conjointement. Par conséquent, l'apprentissage de français portera sur les quatre compétences : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites ; la relation phonèmes-graphèmes et la grammaire étant intégrées. Ce choix méthodologique suppose que les apprenants ne soient pas des récepteurs passifs. Il implique une démarche de réflexion interactive faisant appel à la créativité des apprenants. (Guide pédagogique¹ 2003 : 6).

Ces manuels destinés au collège qui compte trois années d'études, ont été introduits en septembre 2003 et utilisés jusqu'à la fin de l'année scolaire 2011 – 2012. Une nouvelle approche, de type curriculaire, est actuellement adoptée par le Ministère de l'Éducation pour la rénovation des programmes et des manuels scolaires pour l'ensemble des matières et des niveaux du cursus. Les contenus déterminés dans les manuels analysés sont conformes aux programmes et aux objectifs généraux et spécifiques de l'enseignement du français en Syrie. Concernant les objectifs généraux ou finalités, nous citons ceux qui ont été intégrés, à la demande de la commission ministérielle de supervision.

L'apprentissage d'une langue étrangère a pour but de :

1. former les apprenants culturellement et intellectuellement dans le cadre des principes de la nation ;
2. donner à l'apprenant la possibilité de s'attacher à sa terre et de la protéger en commençant par son attachement à sa nationalité et puis à sa famille et à sa société ;
3. donner à l'apprenant la possibilité de connaître d'autres civilisations et d'être en rapport avec elles pour qu'il puisse ajouter à sa civilisation d'autres données et qu'il puisse transmettre sa civilisation aux autres à travers la langue étrangère ;
4. fixer les valeurs nationales chez l'apprenant à partir de différentes activités dans le programme ;
5. donner à l'apprenant la possibilité de poursuivre des études dans cette langue à l'université :
 - a. dans une filière langue étrangère ou littéraire des départements de français ;

¹ Les noms des concepteurs ne figurent pas sur les manuels scolaires : « Conception : équipe des spécialistes avec la collaboration des experts du centre de documentation pédagogique. ».

b. dans une filière scientifique des différentes facultés, conformément aux objectifs de la réforme de l'enseignement des langues étrangères prévue dans les universités. (Palier & Majbour 2002 : 2).

Nous remarquons que l'enseignement des langues étrangères ne vise pas seulement à faire acquérir aux apprenants des connaissances linguistiques et à apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante mais participe au développement de l'apprenant dans toutes ses dimensions et lui permet d'assimiler les valeurs nationales. Quant aux objectifs spécifiques, nous signalons que les concepteurs se sont référés au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues pour définir le niveau langagier que les apprenants doivent atteindre à l'issue du lycée, après 300 à 350 heures d'apprentissage de français extensif. Le niveau visé est le niveau B1 du CECR.

L'apprenant 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.
- se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.
- produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.
- 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. (CECR 2000 : 25).

Certes le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est encore mal connu par la plupart des enseignants de langues étrangères en Syrie mais il est important de signaler que ce document constitue une référence précieuse à laquelle s'adressent les experts du Centre de Documentation Pédagogique participant à la conception des manuels scolaires analysés, ainsi que les chercheurs dans le domaine du FLE dans les universités syriennes, responsables des tests de niveaux des étudiants. Quels types d'activités proposent les manuels scolaires pour permettre aux apprenants d'atteindre le niveau visé ? Il importe de signaler avant de commencer l'analyse de certaines de ces activités, que « les manuels scolaires tiennent en Syrie une place primordiale dans l'éducation : utilisés très tôt par les enfants, ils sont considérés comme une référence en matière de connaissances. Enseignants, parents et apprenants leur font confiance car ils font l'objet d'un contrôle par des commissions spéciales du Ministère de l'Éducation Nationale, et ils sont généralement considérés comme une source d'informations incontournable » (Majbour 2011 : 46). De plus, ils constituent une base pour les évaluations et un lien important entre l'école et la famille. Le guide pédagogique est l'outil de référence de l'enseignant. Il lui indique les objectifs à atteindre, explicite la démarche pédagogique à suivre en classe, propose un enseignement structuré en séquences et fournit des conseils et des orientations méthodologiques. À partir des documents, des illustrations et des textes

dans ces manuels, nous montrons comment sont structurés les contenus de ces manuels et nous mettons l'accent sur la progression des compétences langagières de nos apprenants.

2. Progression suivie dans les contenus des manuels de FLE

2.1. Progression thématique

Le matériel pédagogique de chaque classe inclut un livre de l'élève, un cahier d'activités, un guide pédagogique et une cassette audio. Les dossiers des manuels de français sont classés par thèmes, tels que : la vie scolaire, la famille, la vie sociale, la vie de l'adolescent, les loisirs, la santé, l'écologie, le patrimoine, le travail. Le choix thématique a été à l'initiative du Ministère de l'Éducation. Plusieurs notions et actions en relation avec ces thèmes sont traitées durant les trois années de collège dans le but de faire acquérir aux apprenants non seulement de nouveaux mots et structures grammaticales mais aussi des informations sur le pays étranger pour les inciter à comparer le quotidien du pays cible et celui de leur pays : « Le thème est l'ensemble des préoccupations, des sujets abordés qui motivent une discussion. Les situations de communication peuvent ainsi développer plusieurs thèmes et un thème peut être abordé dans de nombreuses situations. ». (Palier & Majbour 2001 : 21). Concernant le thème de la vie scolaire par exemple, nous abordons les relations entre les collégiens (ils se saluent, se présentent, s'entraident, jouent ensemble, gardent contact après la classe, organisent des sorties, des pique-niques, montent des projets), les relations avec les enseignants (l'enseignant aide, encourage, conseille, répond aux questions, participe aux sorties, aux projets scolaires, montre son mécontentement au cas où le règlement de classe n'est pas respecté), les horaires de travail dans une école française et dans une école syrienne, l'emploi du temps d'un collégien français et d'un collégien syrien, les matières enseignées, le système scolaire français et syrien, le règlement dans un collège, le calendrier scolaire (date de la rentrée, jours fériés, vacances scolaires en France et en Syrie). Nous citons deux exemples en relation avec ce thème : un dialogue montrant les horaires de travail dans les établissements scolaires syriens et à l'école française à Damas et un tableau présentant les noms des classes au collège, en France et en Syrie. (Voir annexe 1).

Bonne journée

Dima² : Tu as combien de cours, aujourd'hui, Julie ?

Julie : Six : une heure d'anglais, deux heures de français, deux heures de maths et une heure d'histoire.

Dima : Et tu travailles jusqu'à une heure et demie comme moi ?

² Dima est dans une école syrienne. Julie est à l'école française à Damas.

Julie : Non Dima. Nous, on travaille de huit heures jusqu'à midi puis de deux heures à quatre heures comme en France. (Mon livre de français 2003 : 24).

Le thème de l'écologie, lui aussi figure dans les trois manuels du collège. De nombreux conseils pratiques pour protéger et respecter les forêts, les parcs, la campagne et la montagne, pour défendre les animaux et pour trier et recycler les déchets sont introduits dans les dossiers 5 des livres de français de la classe de 7^{ème} et de 8^{ème} et dans le dossier 4 du livre du français de la classe de 9^{ème}. La couverture de chaque dossier contient une illustration et un titre qui sensibilisent l'apprenant au thème du dossier³. Quatre documents sonores, courts et faciles, sous forme de dialogue, interview, sondage, émission de radio..., accompagnés des illustrations facilitant la compréhension et d'autres activités langagières permettent à l'apprenant de découvrir des situations, des comportements, des aspects culturels toujours en relation avec le thème abordé. À partir des exemples suivants, nous montrons comment le thème de l'écologie est présenté progressivement sur trois années d'apprentissage. En classe de 7^{ème}, dès la première page du dossier/la couverture (voir annexe 2), les apprenants sont sensibilisés à ce qui distingue la campagne de la ville : « la nature à la campagne est calme, belle, moins polluée, il y a plus d'arbres, plus de fleurs... ». (Guide pédagogique 2003 : 110). Comment protéger cette nature et la garder propre et moins polluée ? « On ne jette pas de papiers par terre, on ne casse pas les branches, on ne fait pas de feu, on ne marche pas sur la pelouse, on ne cueille pas les fleurs... ». (Guide pédagogique 2003 : 110). Ces conseils et d'autres figurent dans les deux premiers documents sonores du dossier. Trois périodes⁴ plus tard, l'enseignant exploite les deux autres documents au cours desquels les apprenants sont incités à profiter de la nature de la campagne et de la montagne pour y passer les week-ends et pour y pratiquer des activités sportives.

Randonnée en montagne

Karim : On fait une randonnée, vendredi ?
 Fadi : Bonne idée, mais où ?
 Karim : À Zabadani.
 Michel : D'accord. On part tôt le matin ?
 Karim : Oui, on marche deux ou trois heures et on prend le petit déjeuner en haut vers neuf heures. (Mon cahier d'activités 2003 : 108).

Week-end à la campagne

Rima : Tu as passé le week-end où ?
 Nada : À la campagne, chez mes grands-parents.

³ Annexe 2 (illustrations et titres des couvertures des dossiers 5 de la classe de 7^{ème} et de 8^{ème} et du dossier 4 de la classe de 9^{ème}).

⁴ Une période correspond à un cours de 45 minutes.

- Rima : C'est sympa, la campagne ?
 Nada : Oh oui ! J'adore ! On respire et c'est calme. (Mon livre de français 2003 : 61).

À partir d'autres activités de production orale du même dossier, les apprenants vont eux-mêmes parler des gestes quotidiens qui aident à protéger l'environnement : « On n'allume pas tout à la fois, l'ordinateur, la télé et la radio ! On ferme bien le robinet ! On prend le bus !... ». (Mon cahier d'activités 2003 : 79-80). En classe de 8^{ème}, le thème de l'écologie est traité dans le dossier 5 intitulé « *Notre planète* ». Les apprenants sont amenés à comprendre que notre planète est en danger et qu'on est en train de la détruire. À travers le premier document sonore, ils vont apprendre à créer des slogans pour inviter les gens à protéger la planète : « Sauvons notre planète ! / Ne détruisez pas les forêts ! / Ne prenez pas la terre pour une poubelle !... ». (Guide pédagogique 2004 : 145). Pour mettre en pratique ces slogans, nous demandons aux gens de ne pas détruire les richesses de la mer pour faire des bijoux, de ne pas tuer les animaux pour faire des colliers, (Mon cahier d'activités 2004 : 70), de prendre soin des champs et des fermes (Mon livre de français 2004 : 46) et s'ils vont à la pêche, ils doivent utiliser les filets et les lignes et non pas la dynamite. (Mon cahier d'activités 2004 : 74). Dans ce dossier, le thème de l'écologie ne figure pas seulement dans les activités langagières de compréhension et production orales mais il est également intégré dans les corpus utilisés pour la leçon de relation phonèmes-graphèmes. Les apprenants, à partir d'un texte sur la protection de l'environnement, vont repérer les graphies qui correspondent aux trois nasales du système phonologique français.

- Le professeur : Parlons de l'environnement. Qui peut donner des conseils pour protéger la nature ?
 Dalal : Il ne faut pas gaspiller l'eau.
 Amine : En camping, il faut être prudent.
 Le professeur : Comment ?
 Amine : On ne fait pas de feu dans les endroits interdits comme dans les forêts.
 Le professeur : Très bien Amine. Les forêts sont les poumons de notre planète.
 Rania : On utilise les transports en commun pour se déplacer.
 Sonia : On achète des emballages recyclables.
 Le professeur : Pourquoi ?
 Rania : Ça nous aide à lutter contre la pollution. (Mon livre de français 2004 : 47).

Une chanson et une bande dessinée sur les gestes verts terminent le dossier. Cette reprise des idées permet aux apprenants d'acquérir un nouveau lexique et de nouvelles structures plus élaborées. En classe de 9^{ème}, à travers l'illustration qui se trouve sur la couverture (voir annexe 2), l'enseignant amène les apprenants à se rappeler de leurs acquis et à dire quels gestes on

peut faire pour rendre le jardin public propre : « On ne jette rien par terre, on utilise les poubelles, on ramasse les papiers et les cannettes... ». (Guide pédagogique 2005 : 104). Après l'écoute du premier document sonore, les apprenants vont créer un club écologiste pour s'occuper des problèmes de pollution de leur collège, de l'immeuble où ils habitent et de leur quartier. Chacun, dans ce club, peut faire un petit geste pour moins polluer : « Dans notre collège, nous avons créé un club écologiste. C'est génial, on se réunit tous les mardis, on parle des problèmes de pollution de notre école, de notre quartier et de notre ville. On invite tout le monde à se joindre à nous. ». (Mon livre de français 2005 : 34). Dans le deuxième document sonore, nous proposons de commencer à trier les déchets à la maison et nous montrons qu'avec les déchets recyclés, nous pouvons fabriquer beaucoup d'objets. Beaucoup d'autres gestes que l'on peut faire tous les jours sont présentés dans les textes de compréhension écrite et dans les corpus communicatifs utilisés dans les leçons de conceptualisation grammaticale comme le montre cet exemple qui vise à ce que les apprenants observent les formes verbales à l'impératif et découvrent la morphologie de ce mode.

Finis complètement les produits avant de jeter les contenants. [...]
 Réfléchissez à la réparation possible d'un objet avant de le jeter. [...]
 Soyons prudents et rapportons les médicaments non utilisés et leurs emballages dans les pharmacies. (Mon livre de français 2005 : 35).

2.2. Progression des actes de parole

Dans les manuels analysés, nous pouvons facilement identifier les actes de paroles bien déterminés au début de chaque séquence dans les guides pédagogiques.

Période 4, Séquence I

Objectifs :

- Proposer de faire quelque chose
- Accepter, refuser
- Exprimer ses goûts et ses préférences. (Guide pédagogique 2003 : 14).

Tout au long de son apprentissage, l'apprenant découvre et assimile progressivement les outils linguistiques nécessaires à la réalisation de ces actes de parole et à la compréhension et la production des situations de communication de la vie quotidienne, en fonction de son âge, ses besoins langagiers, ses centres d'intérêt et ses compétences linguistiques. En ce qui concerne l'ordre d'apparition, nous commençons par les actes de parole simples de tous les jours comme « saluer, répondre à des salutations, se présenter, remercier... » qui apparaissent dans les premiers dossiers de toutes les méthodes de FLE mais s'agissant de la progression des actes de parole, nous notons qu'elle est conçue en spirale. « Donner son avis » par exemple, se trouve aux dossiers

3 et 5 du manuel de 7^{ème}, aux dossiers 2, 3 et 5 du manuel de 8^{ème} et aux dossiers 1 et 4 du manuel de 9^{ème}, «accepter, refuser » aux dossiers 1 et 2 du manuel de 7^{ème}, aux dossiers 1, 3 et 5 de celui de 8^{ème} et aux dossiers 1 et 4 en 9^{ème}. Même si la démarche pour chaque séquence de compréhension orale ou écrite consiste à assurer la compréhension avant de s'intéresser à la langue, l'apprenant acquerra différentes formes linguistiques, lexique et structures, à partir de ce qu'il comprend des situations. Il ne s'agit pas d'un vocabulaire thématique mais d'un vocabulaire plutôt pratique de la vie quotidienne et qui aide à introduire naturellement l'aspect socioculturel. C'est ce qu'affirment les deux auteurs de la pochette pédagogique destinée aux enseignants et inspecteurs de français en Syrie.

Communiquer, c'est savoir réaliser des actes de langage, maîtriser des notions (espace, temps...), savoir choisir les données linguistiques, le type de discours approprié à une situation de communication. Les outils linguistiques seront donc choisis dans cette approche (*l'approche communicative*) en fonction des besoins et non de leurs caractéristiques simples ou complexes. (Palier & Majbour 2001 : 21)

Prenons comme exemple les actes de parole figurant dans le dossier traitant le thème de l'écologie : « donner des conseils, donner des ordres, dire à quelqu'un de faire ou de ne pas faire quelque chose, proposer, interdire ». Diverses formes linguistiques destinées à transmettre le même message et en tenant compte du niveau du discours, sont intégrées dans les textes élaborés, comme le montrent les exemples suivants. En classe de 7^{ème}, des structures négatives sont introduites pour donner des ordres et des conseils.

« On respecte la forêt ! On ne jette pas de papiers par terre. On ne casse pas les branches. On ne fait pas de feu. ». (Mon livre de français 2003 : 61).

« Ne marchez pas sur la pelouse. Yasser, ne cueille pas de fleurs. ». (Mon cahier d'activités 2003 : 108).

En 8^{ème}, la forme impersonnelle est employée pour dire ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire pour sauver notre planète.

« Il ne faut pas gaspiller l'eau. Il ne faut pas prendre de bains mais des douches ».

« On utilise les transports en commun pour se déplacer. On achète des emballages recyclables. ». (Mon livre de français 2004 : 47).

En 9^{ème}, en plus de la reprise des formes et structures déjà acquises, la forme infinitive est introduite pour accomplir l'acte de langage « interdire de faire quelque chose ».

« Il est interdit de secouer les tapis, les nappes, les serviettes... à sa fenêtre ».

« Il est interdit de laver son véhicule sur la voie publique, sur une voie privée ouverte à la circulation, même dans les parcs et les jardins publics. ». (Mon livre de français 2005 : 37).

« Éteindre les appareils électriques pour économiser l'électricité. Bien fermer les portes et les fenêtres l'hiver pour ne pas gaspiller le chauffage. ». (Mon livre de français 2005 : 42).

En traitant ce thème, il s'agit non seulement de faire acquérir différentes structures linguistiques aux apprenants mais aussi de leur montrer les comportements des Français pour protéger l'environnement et de les comparer avec ceux des Syriens.

2.3. Progression grammaticale

Comme nous l'avons déjà signalé, les manuels scolaires de français utilisés dans les collèges syriens mettent en œuvre une méthodologie fondée sur l'approche communicative. La compétence grammaticale étant une des composantes de la compétence de communication, les points grammaticaux traités doivent répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage. Le plus souvent, les explications proposées dans les grammaires classiques ne correspondent pas au fonctionnement de la langue. Il est donc fondamental que l'enseignant ait lui-même réfléchi sur le fonctionnement du point grammatical qu'il va aborder. L'enseignant trouve dans les guides pédagogiques qui accompagnent les manuels de français des indications claires sur le fonctionnement du point grammatical traité mais les concepteurs n'expliquent pas forcément tout parce que la compréhension du fonctionnement de la langue est progressive et dépend du niveau des apprenants. Pour attirer l'attention de l'enseignant sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un cours de grammaire classique, explication et apprentissage par cœur d'une règle mais d'une grammaire implicite, les leçons de grammaire sont intitulées « *Conceptualisation grammaticale* » ; l'apprenant doit lui-même découvrir les règles à travers une série d'observations et de comparaisons, émettre des hypothèses sur le fonctionnement du point traité à partir des corpus facilement accessibles et acceptables d'un point de vue communicatif et contenant plusieurs occurrences du point traité et sous différentes formes. Pour apprendre à former le passé composé des verbes en « er », avec l'auxiliaire (avoir) et à les utiliser dans différentes situations, plusieurs formes verbales sont introduites dans le corpus suivant.

- Alors, vous avez voyagé ?
- Oui, à Lattaquié. Nous avons passé une journée agréable. Moi, j'ai pêché avec grand-père et ma sœur a joué avec ses copines. Le soir, grand-père et grand-mère ont raconté des histoires amusantes... Et toi, tu as passé un bon week-end ? (Mon cahier d'activités 2003 : 78).

Les leçons de grammaire figurent après les activités de compréhension et production orales et avant les activités d'expression écrite de chaque dossier pour permettre à l'apprenant d'acquérir des formes linguistiques à l'oral, de

découvrir le fonctionnement de certaines formes et structures dans la partie grammaticale et de les réutiliser dans la production écrite comme le montre cet exemple sur l'emploi de l'imparfait et du passé composé. Dans les activités de l'oral, l'apprenant va acquérir des structures au passé : « Moi, je suis parti deux fois en classe de neige dans les Alpes et j'ai aussi fait un voyage en Syrie avec mon collège. Tout était bien organisé et mes parents étaient contents. ». (Mon livre de français 2005 : 24). À travers le corpus grammatical, l'apprenant découvre que : « le passé composé marque l'action, l'événement que l'on veut mettre en relief, il exprime aussi une succession d'actions dans le passé et que l'imparfait permet de décrire un décor, une situation, un état. ». (Guide pédagogique 2005 : 70). Dans cette activité d'expression écrite : « Écrivez une lettre à un(e) ami(e) pour lui raconter vos vacances. ». (Mon cahier d'activités 2005 : 33), l'apprenant emploie des formes verbales au passé composé et à l'imparfait. Cette démarche permet-elle à l'apprenant de faire une production écrite sans commettre des erreurs au niveau phrastique ? Même si l'apprenant a bien maîtrisé le fonctionnement de certains points grammaticaux, il ne faut pas oublier les difficultés dues aux phénomènes d'interlangue⁵.

[...] le sens de l'écriture, l'alphabet ne sont pas les mêmes, la structure textuelle (l'ordre des mots, des phrases), le système temporel, les articulateurs, les indicateurs, les règles textuelles... sont différents d'une langue à une autre. C'est bien l'ensemble du système cible et maternel que l'apprenant doit maîtriser pour être capable de comparer. (Palier & Majbour 2001 : 113).

2.4. Progression phonie-graphie

À partir des corpus communicatifs sonores et écrits, des tableaux de classement visuel, de plusieurs types d'activités et en suivant la démarche de conceptualisation, les apprenants sont amenés à repérer et à découvrir les différents phonèmes et graphèmes de la langue française durant les deux premières années de leur apprentissage. Les voyelles orales et nasales sont introduites en classe de 7^{ème} et les consonnes en classe de 8^{ème}. Le corpus suivant contenant plusieurs micro-dialogues, permet à l'apprenant de découvrir les différentes graphies correspondant au son [e], (*é fermé*).

1.
 - Tu viens jouer chez André ?
 - Non, je regarde la télé avec mes copains.
2.
 - Omar, tu viens déjeuner avec moi ?
 - D'accord.

⁵ Cf : DVD « Le traitement de l'erreur à l'écrit dans un contexte syrien », réalisé en 2012 par Amal MAJBOUR en collaboration avec Martine MARQUILLÓ LARRUY.

- 3.
 - Alice, Noura, vous venez jouer ?
 - Non, on regarde la télé.
- 4.
 - Vous allez où, les enfants ?
 - Chez tante Racha.

[e]
(é, er, es, ez)
André jouer mes chez

(Mon livre de français 2003 : 25)

Non seulement la maîtrise des graphies est visée dans les leçons consacrées aux relations phonèmes-graphèmes mais aussi la bonne prononciation des sons étudiés dans un contexte et non pas d'une façon isolée avec le respect de la prosodie, rythme et intonation. Un outil multimédia d'autoformation est destiné aux enseignants pour leur montrer comment appliquer la méthode verbo-tonale⁶ dans leurs classes pour faire la correction phonétique.

Pour conclure, nous posons deux questions : les compétences langagières de nos apprenants progressent-elles au cours de leur apprentissage ? Les finalités et les objectifs fixés dans le référentiel sont-ils atteints ? La variété des activités et des thèmes qui se trouvent dans les manuels scolaires et les étapes du déroulement pédagogique proposé dans les guides de maitres permettent aux enseignants de jouer leur vrai rôle dans la classe : motiver, encourager, stimuler, aider l'apprenant à progresser et ainsi à développer ses quatre compétences (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite). Or, nous remarquons que beaucoup d'apprenants syriens souffrent dans l'apprentissage du français et trouvent des difficultés dans les différentes activités. Leurs compétences orales et écrites ne se développent pas en parallèle, certains arrivent à comprendre une situation simple de l'oral sans être capables de parler et de réutiliser le vocabulaire acquis dans des situations de communication réelles, d'autres ont des problèmes dans la compréhension et l'expression écrites. De plus, le fait de ne pas intégrer l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans les classes de langue étrangère mène la majorité des collégiens et des lycées syriens à adopter la stratégie de l'apprentissage par cœur qui n'est pas efficace car elle fait appel à la mémoire

⁶ Cf. Cédérom « La correction phonétique en Français pour les apprenants arabophones » réalisé en 2009 par Amal MAJBOUR en collaboration avec Michel BILLIÈRES.

seulement et non à la réflexion, un des grands principes pédagogiques de l'Approche communicative. Rappelons que dans cette approche, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. L'objectif fondamental de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est donc d'amener les apprenants à être capables de communiquer dans cette langue étrangère, ce qui n'est pas le cas de nos apprenants. Plusieurs facteurs freinent leur progression et bloquent leur apprentissage. Un de ces facteurs est le recours des enseignants d'une façon systématique à la langue maternelle et à la traduction mot à mot des contenus de toutes les activités orales et écrites avec pour objectif d'explicitier le sens, ce qui pousse les apprenants à réagir dans leur langue maternelle. Le fait de négliger les compétences de l'oral qui tiennent une place importante dans les manuels scolaires et de donner la priorité à l'écrit est également l'un des éléments qui rend la communication dans la langue cible difficile. Les enseignants négligent les activités langagières de compréhension orale ou les transforment en activités de compréhension écrite. Ils ont l'impression que l'apprenant en position d'écoute est passif. En effet, nous pouvons dire que cette position est normale parce que l'activité d'écoute et de compréhension exige le développement de certaines stratégies chez les apprenants : (discrimination des sons, de l'intonation, reconnaissance du lexique, des structures...). De même, les activités d'expression orale ne sont réalisées que quand il s'agit des actes de parole simples comme «saluer, se présenter, présenter quelqu'un... ». Ces compétences de l'oral sont absentes non seulement dans les cours de langue mais aussi dans les examens officiels qui visent à évaluer les compétences de l'écrit et la compétence grammaticale en reprenant les mêmes exercices figurant dans les manuels. Finalement, nous remarquons que le fait d'élaborer de nouveaux manuels scolaires ne suffit pas pour atteindre les objectifs énoncés dans le référentiel du français. Il est souhaitable de bien former les enseignants afin qu'ils soient capables d'intégrer, dans leurs classes, l'approche visée dans les manuels scolaires et d'améliorer les types d'évaluation, ce à quoi le Ministère syrien de l'Éducation Nationale a répondu en mettant en œuvre un plan de formation continue.

Références bibliographiques

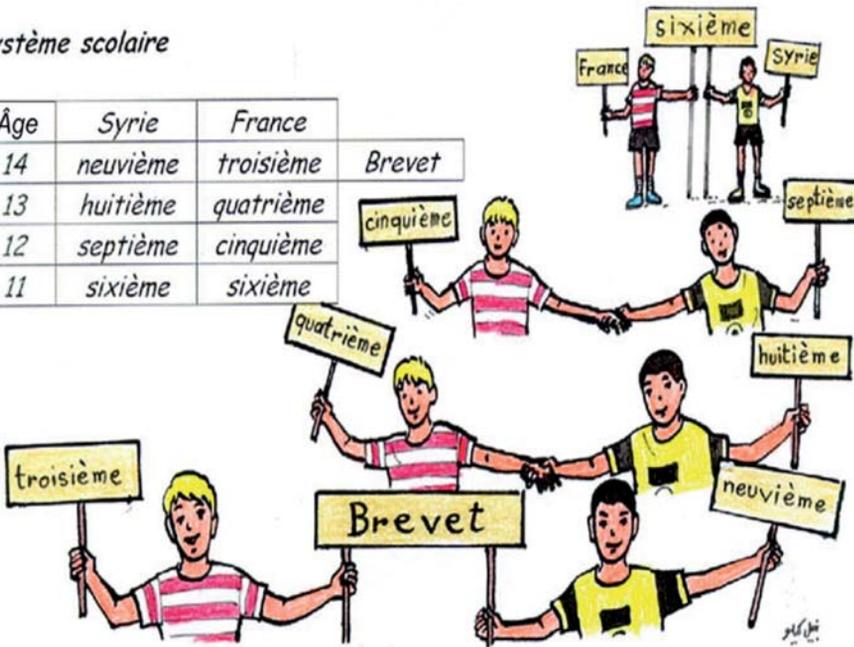
- Conseil de l'Europe (2000), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris : Didier.
- Majbour, Amal (2011). « Les nouveaux programmes syriens, les valeurs nationales et l'éducation à l'ouverture aux autres dans les manuels », in A. Denimal, A. Diabaté & M. Verdelhan-Bourgade, édés, *Manuels et Altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*, Paris : L'Harmattan, pp. 45-55.
- Majbour, Amal avec la collaboration de Billières, Michel (2009), *Cédérom d'autoformation « La correction phonétique pour les apprenants arabophones »*, Damas : Centre de documentation pédagogique.

- Majbour, Amal avec la collaboration de Maquilló Larruy, Martine (2012), *DVD d'autoformation « Le traitement de l'erreur à l'écrit dans un contexte syrien »*, Damas : Centre de documentation pédagogique.
- Ministère Syrien de l'Éducation Nationale (2003), *Mon livre de français / Mon cahier d'activités / Guide pédagogique 7^{ème}*, Damas : Imprimeries des manuels scolaires.
- Ministère Syrien de l'Éducation Nationale (2004), *Mon livre de français / Mon cahier d'activités / Guide pédagogique 8^{ème}*, Damas : Imprimeries des manuels scolaires.
- Ministère Syrien de l'Éducation Nationale (2005), *Mon livre de français / Mon cahier d'activités / Guide pédagogique 9^{ème}*, Damas : Imprimeries des manuels scolaires.
- Palier, Christian & Majbour, Amal (2001), *Pochette pédagogique : Guide de formation des professeurs de français*, Damas : Centre de documentation pédagogique.
- Palier, Christian & Majbour, Amal (2002), *Référentiel de français, deuxième langue étrangère*, Damas : Centre de documentation pédagogique.

Annexe 1

Système scolaire

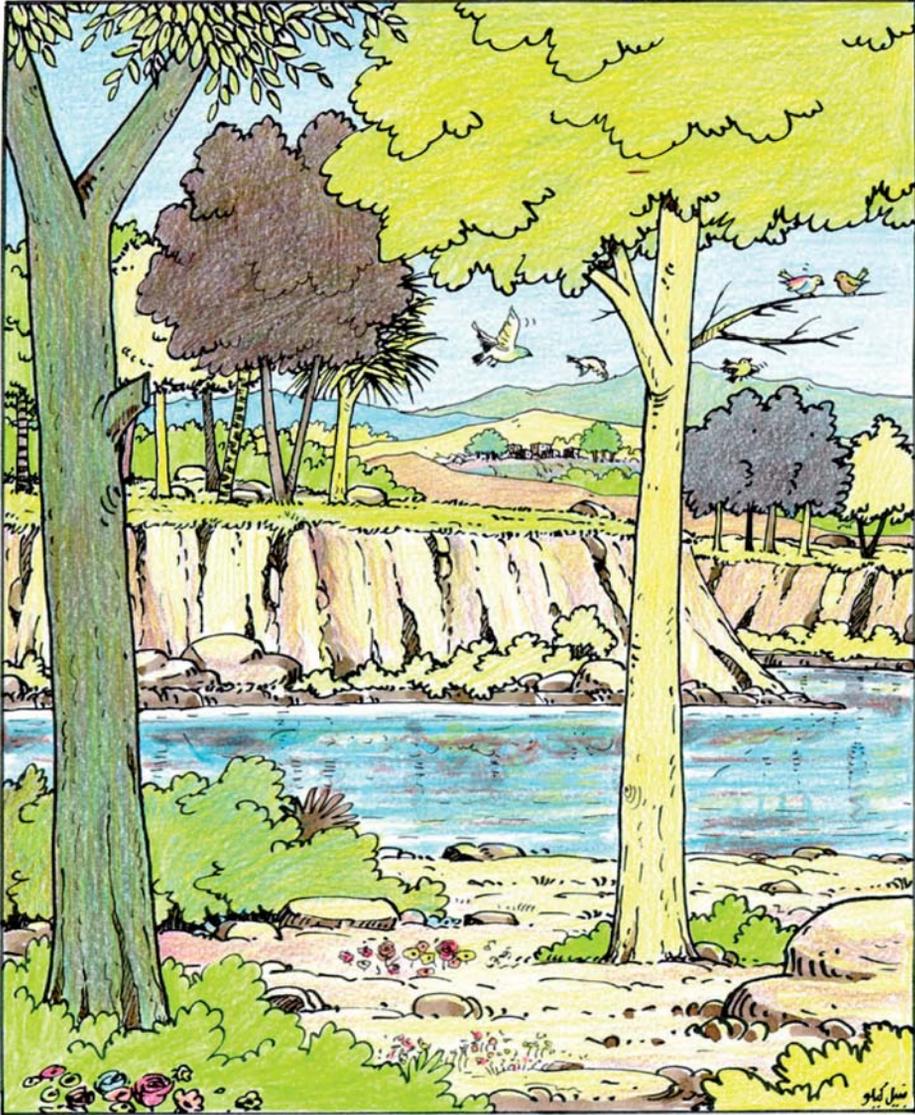
Âge	Syrie	France	
14	neuvième	troisième	Brevet
13	huitième	quatrième	
12	septième	cinquième	
11	sixième	sixième	



(Mon livre de français 2003 : 30)

Annexe 2

Dossier 5



Vive la nature !

(Mon livre de français 2003 : 39)

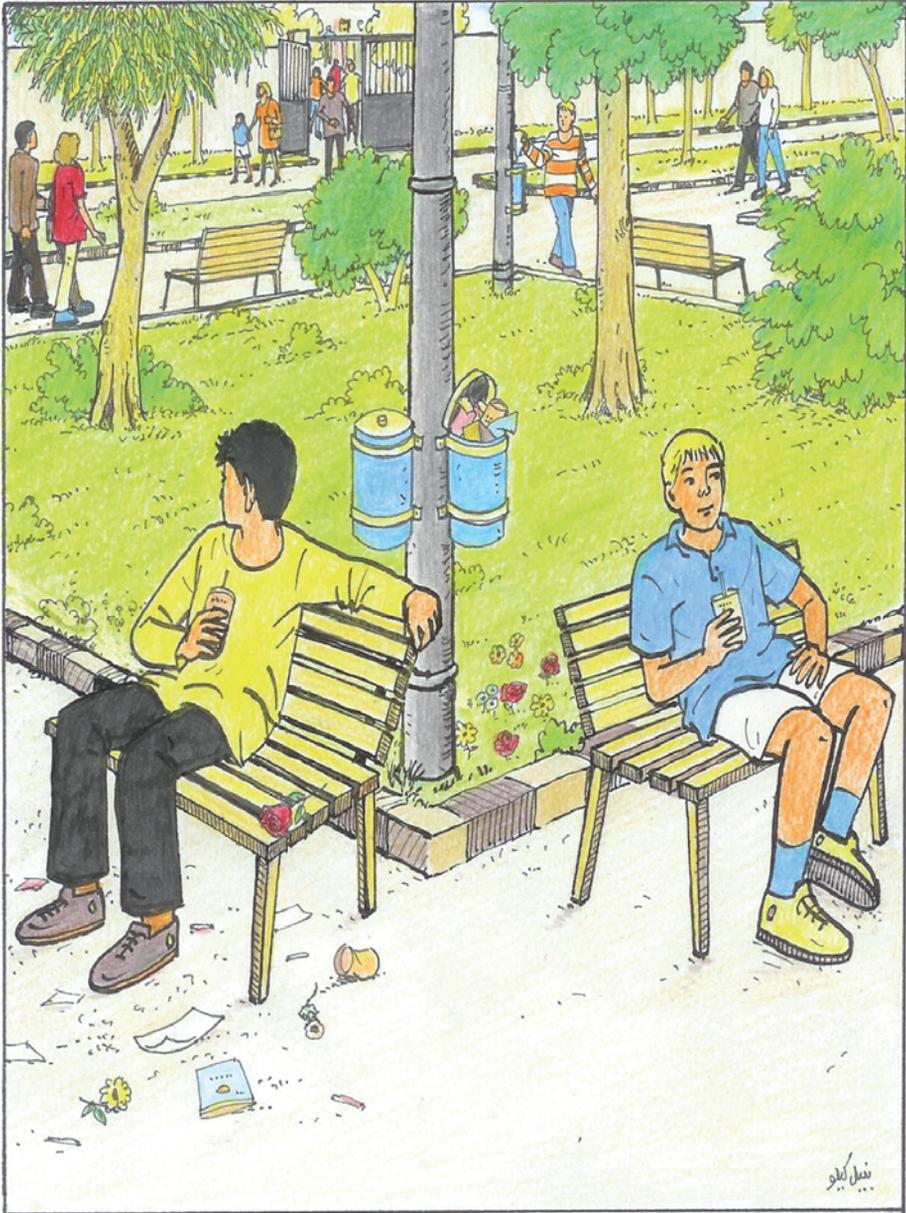
Dossier 5



Notre planète

(Mon livre de français 2004 : 43)

Dossier 4



Faisons le bon geste

(Mon livre de français 2005 : 33)

Compétence d'interaction orale et stratégies des apprenants : comment favoriser la progression à travers une tâche communicative ?

Cet article s'interroge sur la progression en interaction orale sous l'angle des stratégies. Nous partons du présupposé qu'un locuteur est capable de déployer des stratégies pour exprimer des idées complexes même avec des moyens réduits. Nous nous appuyons sur une tâche communicative mise en œuvre dans des cours de français langue étrangère et consistant à commenter des photographies d'auteur. Ces images n'apportent aucun échantillon langagier. Nous analysons la façon dont des apprenants de niveau A1 mobilisent leurs ressources pour verbaliser leurs réactions face aux photographies. Ils déploient des stratégies communicatives et l'on voit apparaître des phénomènes d'étayage collectif.

1. Introduction

Notre contribution est focalisée sur la compétence d'interaction orale. Nous souhaiterions réfléchir à la façon d'assurer une progression des apprenants dans ce domaine, en considérant que le développement de cette compétence est facilité par la mise en œuvre de stratégies par les locuteurs. Cependant, ces stratégies seront déployées seulement si des enjeux communicatifs suffisamment importants sont présents. Quel type de tâche peut-on alors proposer pour favoriser l'élaboration de stratégies efficaces en interaction orale chez les étudiants ? Nous développerons d'abord cette notion d'enjeux communicatifs, avant de présenter une tâche communicative que nous avons mise en œuvre et qui est susceptible de favoriser l'élaboration de stratégies chez les étudiants. Après avoir précisé l'approche méthodologique suivie, nous analyserons les moyens mis en œuvre par les apprenants pour surmonter les obstacles langagiers et parvenir à s'exprimer. Il s'agit de stratégies de communication et de processus de coopération entre pairs.

2. Enjeux communicatifs et moyens de communication réduits

La notion d'« enjeux communicatifs » permet d'appréhender la façon dont les locuteurs élaborent des stratégies communicatives lorsqu'ils disposent de moyens limités pour s'exprimer dans la langue cible.

2.1. Rôle des enjeux communicatifs

Selon Bange (1992), les apprenants doivent être motivés par des enjeux communicatifs forts pour dépasser la peur de l'erreur et mettre en œuvre des stratégies de prise de risque nécessaires à la progression. À l'inverse, si l'enjeu communicatif est absent, si « le jeu n'en vaut pas la chandelle », ils se contenteront de stratégies d'évitement et ne seront pas à même de développer leur interlangue. En d'autres termes, la « menace potentielle que comporte la prise de risque » (Bange 1992 : 68) sera plus grande que l'enjeu communicatif. Il est donc nécessaire de proposer des tâches dans lesquelles la focalisation sur le contenu n'est pas minimisée par une focalisation langagière prédominante.

Cela implique que les difficultés de communication apparaissent « comme un obstacle secondaire à la réalisation de buts communicationnels » (*ibid.*) auxquels les apprenants « attribue[nt] une importance supérieure » (*ibid.*). Une tâche complexe peut ainsi permettre aux apprenants de déployer des stratégies de communication. C'est également le principe de la zone prochaine de développement (Vygotski [1933] 1997) ou du format (Bruner 1983) : la tâche doit se situer dans l'intervalle entre le seuil inférieur et le seuil supérieur d'apprentissage, afin de devancer le développement, tout en étant accessible grâce à l'étayage d'un expert ou d'un pair plus compétent.

2.2. Les stratégies communicatives dans la communication exolingue

Nous nous appuyons sur l'hypothèse acquisitionniste selon laquelle il est possible pour un locuteur non natif de réaliser des buts communicatifs même s'il dispose de moyens réduits (Alber & Py [1985] 2004 : 184). Dans la communication exolingue, les participants à l'échange sont amenés à mobiliser tous les moyens à leur disposition pour communiquer. Ce qui est alors en jeu, c'est la transmission du message, comme le montre la réalisation de l'acte illocutoire (Py 1993 : 13). L'alloglotte met à contribution son interlangue, c'est-à-dire des « connaissances immédiatement opérationnelles » (Py 1996 : 106), qui permettent d'assurer une communication. Cependant, il doit perpétuellement faire face à des obstacles concernant la langue (Porquier & Py 2004 : 14), les plus évidents étant les lacunes dans le répertoire lexical (Krafft & Dausendschön-Gay 1994 : 133). Des séquences latérales peuvent émerger, lors desquelles l'activité en cours est suspendue (Krafft & Dausendschön-Gay 1994 : 129) afin de résoudre une difficulté. L'interaction est alors focalisée sur la langue et non plus sur le contenu des échanges.

Ces processus mis en œuvre par le locuteur pour résoudre des difficultés langagières qui se présentent au cours de l'interaction constituent des stratégies communicatives¹. Dans leur modèle, Canale & Swain (1980)

¹ Le terme de « stratégie », d'origine militaire, implique une intention et une planification de la part du sujet, contrairement à la notion de « tactique », « qui surgit dans

font figurer la compétence stratégique au sein de la compétence de communication. Cette composante repose sur l'emploi de stratégies² verbales et non verbales dans le but de compenser des difficultés de communication liées à des lacunes dans les compétences des locuteurs. Pour Beacco (2007 : 76, 82), la composante stratégique est de nature cognitive et non linguistique. Cette compétence transversale constamment sollicitée coordonne les activités langagières, notamment « les choix linguistiques à effectuer dans des situations inconnues ou comportant de l'imprévu » (Beacco 2007 : 103).

L'emploi de stratégies communicatives n'est bien évidemment pas limité aux alloglottes (Conseil de l'Europe 2001 : 48). C'est pourquoi il est nécessaire pour le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* de ne pas les « interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication » (*ibid.*). Ces stratégies constituent l'interface entre les compétences de l'apprenant et les activités communicatives (Conseil de l'Europe 2001 : 29).

En somme, des apprenants de niveau élémentaire peuvent exprimer des idées complexes en déployant des stratégies à condition d'être confrontés à des enjeux communicatifs et ce processus est susceptible d'assurer une progression.

3. Présentation de la tâche : la photographie d'auteur comme déclencheur d'interactions

La tâche que nous avons mise en œuvre (Muller 2011) consiste pour les apprenants à commenter des photographies d'auteur sans recevoir d'information sur leur titre, leur contexte de réalisation ou leur signification. Les images sont utilisées pour déclencher des interactions. Cette activité atypique ne repose sur aucun objectif langagier prédéterminé et cela, afin que les apprenants focalisent leur attention sur les enjeux communicatifs à travers des prises de position (Muller 2012).

Dans le cadre d'une participation observante³, nous avons proposé cette tâche à 8 groupes d'apprenants différents, de niveaux A1 à B2. Ce projet

le vif de l'échange et pousse les protagonistes à improviser des solutions » (Cicurel 2002 : 157). Le comportement des apprenants confrontés à des difficultés de communication s'apparenterait ainsi davantage à une tactique improvisée qu'à un calcul stratégique programmé. Cependant, le terme de « stratégie » étant d'usage pour ce processus des alloglottes, nous le conserverons, tout en gardant à l'esprit qu'il exclut dans notre situation toute organisation préalable.

² Comme le souligne Ellis ([1985] 1991 : 14), les stratégies de communication ne peuvent être étudiées directement, mais uniquement à travers l'étude du comportement des locuteurs.

³ Afin de distinguer notre positionnement en tant qu'enseignante de notre positionnement en tant que chercheur, nous emploierons la troisième personne pour désigner l'enseignante dans l'analyse.

a été mené avec 98 étudiants adultes de 43 nationalités différentes dans des cours de français enseigné comme langue étrangère à Paris, ce qui a permis le recueil de 51 séquences de commentaires de photographies. Au total, 12 photographies d'auteur différentes ont été montrées.

On peut considérer que l'activité de commentaire de photographies constitue une tâche communicative vraisemblable. En effet, la production sur images est une pratique sociale ordinaire que l'on retrouve dans les musées ou les galeries d'exposition, mais également dans la sphère privée lors de l'observation d'albums photographiques. L'utilisation de la photographie comme déclencheur d'interactions constitue une technique indépendante d'enseignement (Beacco 2007 : 17) et non une méthodologie. Cette tâche ne saurait constituer le seul élément d'un *curriculum* mais doit être combinée avec d'autres activités afin d'assurer la progression langagière des apprenants.

Contrairement à d'autres supports didactiques, la photographie n'apporte pas d'échantillons langagiers. Les apprenants ne disposent donc pas d'*input* langagier fournissant « des exemples des productions visées » (Beacco 2007 : 147) comme dans l'approche par compétences. Notre perspective prend le contrepied de cette méthodologie en ne fournissant aucun modèle langagier, afin d'encourager les apprenants à puiser dans leurs ressources.

4. Approche méthodologique

Nous posons l'hypothèse que la photographie apporte des enjeux communicatifs, procurant l'implication nécessaire à l'acquisition langagière. L'absence de modèle langagier n'empêcherait pas la création, par la photographie, de « besoins de dire » chez les apprenants. Ceux-ci se trouveraient dans la nécessité de s'exprimer sans avoir reçu d'échantillon langagier⁴. Ils devraient trouver des solutions pour surmonter les obstacles langagiers et réussir à commenter les photographies présentées. L'absence d'*input* verbal et les enjeux communicatifs les encourageraient à puiser dans leurs ressources et à élaborer des stratégies communicatives pour résoudre les difficultés qui se présentent.

Nous nous situons ici dans une approche socioconstructiviste qui considère que l'apprentissage se construit dans la relation avec autrui. Pour Vygotski ([1933] 1997), le développement cognitif peut se produire grâce à l'interaction sociale. Ce sont les situations interactives, en apportant des échanges avec l'entourage, qui permettent une progression. Ce qui compte dans cette approche, ce n'est pas tant l'*input*, c'est-à-dire les données

⁴ Il convient toutefois de nuancer ce propos. Certes, l'image constitue un *input* non verbal et, à ce titre, ne peut constituer un modèle de production. Néanmoins, les apprenants se situent dans un environnement langagier où l'enseignante et leurs pairs s'expriment en langue cible.

auxquelles l'apprenant est exposé, que l'interaction à travers laquelle le locuteur prend part à des activités communicatives (Ellis [1985] 1991 : 13). Celle-ci apparaît comme « un facteur structurant le processus même de ce développement » (Pekarek Doehler 2000 : 8). Dans la mesure où nous n'avons pas procédé à une étude longitudinale, nous pourrions seulement examiner les conditions favorables à la progression et non mesurer l'acquisition effective.

Pour étudier les moyens mis en œuvre par les apprenants pour commenter les photographies, nous nous appuyerons sur l'analyse des interactions verbales, sur l'analyse des interactions exolingues et sur l'analyse des interactions en classe de langue. Cette étude sera focalisée sur une séquence qui a été réalisée avec le groupe 3, de niveau A1.

Au cours de cette séquence, les apprenants commentent la photographie *Les mariés*⁵, réalisée par Arthur Tress, un artiste américain qui explore un monde onirique et imaginaire. Il s'agit d'une image mise en scène avec un personnage au centre qui présente une moitié masculine vêtue d'un costume de marié et une moitié féminine portant une robe de mariée. L'évocation d'un mariage semble en contradiction avec l'environnement dévasté dans lequel le personnage se trouve. Cette photographie, riche de sens est susceptible de susciter des réactions complexes chez les apprenants, comme le mettra en évidence l'analyse du corpus.

5. Analyse du corpus

Les moyens mis en œuvre par les apprenants pour assurer la communication malgré leurs lacunes se manifestent par deux phénomènes : des stratégies communicatives et un processus de coopération entre pairs.

5.1. Les stratégies de communication élaborées par les apprenants

Les apprenants sont amenés à déployer des stratégies pour dépasser les obstacles à la communication (Vogel [1990] 1995 : 70). Ce faisant, ils mobilisent leurs ressources, qui sont autant de moyens à leur disposition pour communiquer. Leur répertoire non verbal est ainsi mis à contribution. Mais les étudiants peuvent également formuler des demandes d'aide.

5.1.1. Mobilisation de ressources non verbales

Reich précise qu'un apprenant de langue seconde est « souvent confronté avec un problème de dénomination, de lacune lexicale, qu'il doit surmonter » (1991 : 119). Il peut alors mobiliser ses ressources non verbales pour

⁵ La photographie, disponible dans l'ouvrage de Tournier & Tress (1979), est présentée dans les annexes.

surmonter les obstacles langagiers. Lorsque les informations contextuelles ne permettent pas au natif de trouver le terme manquant, l'alloglotte « apporte des indications complémentaires, ce qu'il peut faire par geste » (Krafft & Dausendschön-Gay 1994 : 135). Le mime, qui consiste à décrire une action ou un objet par un geste, fait partie des ressources des apprenants lorsqu'ils sont confrontés à une panne lexicale. Les conversations exolingues sont ainsi caractérisées par un recours fréquent à des « répertoires non verbaux » (de Pietro 1988 : 254). La production de gestes est plus conséquente chez un locuteur qui s'exprime en langue étrangère qu'en langue 1 (Tellier 2006 : 51). Les gestes produits pour l'élicitation permettent de compenser des lacunes lexicales.

À la suite de Tellier, nous désignerons comme « *non verbal*, toute manifestation corporelle que ce soit du visage, des mains ou du corps » (2006 : 49) et emploierons cette expression comme synonyme de « *posturo-mimo-gestuelle* » (*ibid.*). Les gestes que nous analyserons ici⁶ sont intentionnels et à visée communicative. Il s'agit de gestes co-verbaux, c'est-à-dire qu'ils accompagnent la parole des apprenants. Coletta précise que ces mouvements « sont nécessairement associés à la parole et ne sont interprétables qu'en fonction du rôle qu'ils jouent par rapport à celle-ci » (2005 : 33). Comme le souligne Bange (1992 : 60), l'emploi de gestes constitue une stratégie de substitution, au même titre que le recours à des langues autres que la langue cible.

Dans l'exemple 1, Diego suggère que la photographie représente « la séparation du mariage » :

Exemple 1 :

- 029 Diego je pense que c'est
 030 Nurhan oui
 031 Diego pour la ↑ séparaTION du mariage
 032 Mario oui
 033 P d'accord
 034 Diego c'est il quelque personne voudrait (*mime l'action de séparer en baissant son bras droit devant lui*)
 035 P ah c'est pour la séparation le DIVORCE ↑
 036 Diego **oui divorce**
 037 P AH c'est le divorce ↑ ici ↓

Il s'agit vraisemblablement d'une périphrase pour exprimer la notion de divorce, comme le propose l'enseignante (TP⁷ 35). Mais avant cela, pour expliciter ce concept de séparation, Diego a recours à un geste (TP 34). Il mime l'action de séparer en baissant son bras droit devant lui. Une telle

⁶ Les enregistrements que nous avons réalisés sont uniquement de nature audio et non pas vidéo. Les gestes des apprenants et de l'enseignante ont été notés immédiatement après la séquence, en fonction du souvenir que nous en avons gardé. Cela explique l'absence d'indications précises concernant le mode de réalisation des gestes.

⁷ TP : tour de parole.

stratégie de compensation lui permet d'exprimer une idée complexe. Grâce à cet emploi du non-verbal, l'enseignante fournit à Diego le terme qui lui manquait : « divorce ». Ce lexème est ratifié par l'apprenant au tour de parole suivant.

Quelques tours de parole plus loin, dans l'exemple 2, Salma prend position sur l'interprétation proposée par Diego :

Exemple 2 :

- 049 Salma **non divorce**
 050 P c'est pas un divorce ↑
 051 Salma pas divorce (*rires*) euhm
 053 Salma **comment dire c'est** ↑
 055 Salma **euh le mariage très forte**
 056 P c'est le mariage très fort ↑
 057 Salma et pas important le euh (*mime « autour »*) +
 058 P **ce qu'il y a autour** ↑ **le LIEU** ↑
 059 Salma oui
 060 P le lieu c'est pas important ↑
 061 Salma oui (*petit rire*) euh c'est très fort (*rires*)

Elle réfute l'idée d'un divorce : « non divorce » (TP 49) pour suggérer la force du mariage : « euh le mariage très forte » (TP 55). Elle manifeste dans ses interventions un obstacle lexical (« comment dire c'est ↑ », TP 53), exprime des hésitations (« euh », TP 55) et emploie une intonation montante. L'apprenante a recours à un geste pour dépasser cet obstacle à la communication. Elle mime la préposition « autour » (TP 57), ce qui permet de résoudre l'obstacle communicatif. L'enseignante propose une expression (« ce qu'il y a autour ↑ le LIEU ↑ », TP 58), qui est ratifiée par l'apprenante (TP 59). Salma peut ainsi poursuivre son commentaire de la photographie. Le non-verbal représente donc une ressource pour les apprenants leur permettant de compenser des difficultés d'ordre lexical.

5.1.2. Demandes d'aide de la part des apprenants

On observe également des demandes d'aide de la part des apprenants. Ceux-ci peuvent avoir recours à « un moyen métacommunicatif pour désigner la source de l'irritation » (Dausendschön-Gay 1988). Ces sollicitations témoignent d'une focalisation langagière qui apparaît à la demande des étudiants. Une telle « bifocalisation de l'attention » est caractéristique de la communication exolingue : on observe d'une part une « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication » (Bange 1992 : 56) et d'autre part une « focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (*ibid.*). Or, une attention prêtée aux formes à la suite de besoins langagiers est particulièrement propice à l'appropriation (Moore & Simon 2002 : 139) et donc à la progression. L'objet thématique repose sur le commentaire des photo-

graphies, mais cette focalisation langagière introduite par les apprenants constitue un facteur bénéfique à l'acquisition langagière.

Dans l'exemple 3, Mario prolonge l'idée développée par Salma d'un mariage d'une grande force en fournissant des raisons :

Exemple 3 :

- 081 Mario oui mais je je pense que c'est un mariage TRÈS FORT parce qu'ils **sont un corps seulement**
- 095 Mario et c'est euh je ne sais pas comment on dit mais **indépendant ↑ de les problèmes ↑**
- 096 P **OUI c'est indépendant des problèmes**
- 097 Mario extérieurs extérieurs
- 098 P extérieurs oui
- 099 Mario euh parce que autour ↑
- 100 P mhm
- 101 Af oui
- 102 Mario euh dehors tout **tout est en ruines** église mais ↑ le le mariage **continue fort c'est**

Il insiste sur la force de l'amour qui transcende les difficultés. Cependant, l'apprenant verbalise un obstacle lexical qu'il rencontre : « je ne sais pas comment on dit » (TP 95). Il essaie ensuite de formuler son idée avec une intonation montante : « indépendant ↑ de les problèmes ↑ » (TP 95). L'enseignante valide cette formulation en la corrigeant : « c'est indépendant des problèmes » (TP 96). L'obstacle communicatif est surmonté. La séquence latérale langagière est de courte durée. Mario poursuit son interprétation de la photographie (TP 102).

Dans l'exemple 4, Paola formule également une demande d'aide métalinguistique face à une difficulté lexicale :

Exemple 4 :

- 065 Paola euh + + c'est comme une église **que c'est: ↑ + *no no no sé no sé cómo*** dit feu ↑
- 066 P c'est comme une église et y a eu un **incendie** ↑
- 067 Paola euh oui
- 068 P y a eu y a eu le **FEU** ↑
- 069 Paola oui

L'intonation montante apparaît comme une sollicitation de l'enseignante : « que c'est: ↑ » (TP 65). On observe ici un phénomène d'alternance codique. L'apprenante emploie sa langue 1, l'espagnol, pour indiquer sa panne lexicale : « no no no sé sé como ». Elle met à contribution son interlangue pour proposer un terme : « feu ». L'enseignante suggère l'alternative « incendie » (TP 66) et valide également « FEU » (TP 68). Paola puise ainsi dans ses ressources pour surmonter les obstacles qui se présentent. Cette stratégie de résolution des difficultés de communication est efficace. L'analyse de ces stratégies communicatives met en évidence la capacité des étudiants à réa-

liser des buts communicatifs avec des moyens réduits.

5.2. La coopération entre les apprenants

Un autre phénomène permet aux apprenants d'exprimer des idées complexes malgré leurs moyens de communication limités. Il s'agit de la coopération mise en œuvre entre les étudiants. On observe des phénomènes d'étagage entre pairs. Les ressources plurilingues de l'ensemble du groupe sont mises à contribution.

5.2.1. L'étagage entre pairs

Les apprenants sont amenés à aider leurs pairs en difficulté. Ils gèrent ensemble les obstacles à la communication qui se présentent et l'on observe des relations de co-apprentissage. Une telle coopération favorise un échange de connaissances (Nussbaum 1999 : 35), dans la mesure où les apprenants mettent « à contribution des savoirs et des représentations partagés » (Cambra Giné 2003 : 138). On peut considérer avec Cambra Giné (2003 : 159) qu'il s'agit d'un étagage entre pairs, favorable à l'acquisition en classe de langue.

La notion d'étagage, développée par Bruner (1983) à la suite de Vygotski ([1933] 1997), désigne le soutien apporté au novice par l'expert, notamment dans les interactions entre un enfant et un adulte. Ce soutien à l'apprentissage « rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner 1983 : 263). Grâce à cette collaboration, la performance du novice sera meilleure : « en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul » (Vygotski [1933] 1997 : 352).

Ce concept a été introduit dans le domaine de l'apprentissage des langues, notamment par van Lier ([1988] 1990, 1996) et par Bange (1996). L'expert peut correspondre à l'enseignant ou au locuteur natif. Mais un étagage entre locuteurs non natifs est possible et il apparaît dans le corpus. La coopération concerne alors plus spécifiquement l'apprentissage entre pairs. Cet étagage entre pairs est orienté vers une autonomisation des étudiants. Les échanges sont marqués par un phénomène d'entraide.

Dans l'exemple 5, Paola souhaite transmettre une idée, mais il lui manque les moyens lexicaux :

Exemple 5 :

- 572 Paola je pense que c'est pour la
 574 Paola pour la la les ↑ les ↑ *no sé no sé cómo se* je ne sais pas comment on dit la *la patria la patria*
- 575 Salma ah
 576 P c'est pour...↑

- 577 Salma le pays
 578 Paola le pays
 579 P c'est pour la PATRIE ↑
 580 Paola c'est pour la patrie ↑
 581 Salma patrie
 582 P oui
 583 Nurhan patrie ↑
 584 P la patrie
 585 Paola c'est comme euh comme euh dans la les les: ↑ pa- les patriotiques ↑
 586 P le patrioTISME ↑
 587 Paola oui le patriotisme de lui
 588 P oui
 589 Salma ah:

Vogel souligne la présence de « signaux d'instabilité dans la production linguistique » ([1990] 1995 : 71) accompagnant « la mobilisation de stratégies de recherche et de résolution de problèmes » (*ibid.*). Les indices sont nombreux ici. Il s'agit d'intonations montantes, de ruptures et de répétitions. Tous ces éléments témoignent de la mobilisation par l'apprenante de ses ressources. Paola verbalise sa difficulté en langue 1 puis en langue cible : « no sé no sé como se je ne sais pas comment on dit » (TP 574). Elle a finalement recours à sa langue 1 : « la patria la patria ». Salma manifeste sa compréhension (« ah », TP 575), alors que l'enseignante formule une demande d'achèvement interactif : « c'est pour... ↑ » (TP 576). Salma déploie alors sa compétence de médiation en reformulant le mot « patria » en français : « le pays » (TP 577). Ce terme est validé par Paola (TP 578). Il permet à l'enseignante d'accéder au sens, de comprendre le terme « patria » et de le traduire en français : « c'est pour la PATRIE ↑ » (TP 579). On observe une focalisation langagière au cours de laquelle les apprenants prononcent le nouveau lexème « patrie ». Puis Paola poursuit son interprétation de la photographie. Ici, la difficulté de communication est résolue grâce au recours à la langue 1 et grâce à l'entraide entre les apprenants.

5.2.2. Le plurilinguisme comme stratégie communicative

Les alloglottes sollicitent fréquemment les langues figurant dans leur répertoire (Nussbaum 1999 : 42). Cette mobilisation des ressources plurilingues constitue une stratégie de compensation qui se manifeste par un phénomène d'alternance codique (Cavalli 2003 : 33). Elle permet aux apprenants de poursuivre leurs buts communicatifs et les autorise ainsi à « participer dans les échanges sans disposer de tous les moyens, de maintenir la communication malgré tout » (Cambra Giné 2003 : 197). Ces alternances codiques remplissent ainsi une « fonction de « rafistolage » communicationnel » (Vogel [1990] 1995 : 184), en ce sens qu'elles permettent « de sauvegarder la communication » (*ibid.*).

L'alternance codique ne doit pas uniquement être considérée comme « une manifestation de manques ou de lacunes dans la compétence des apprenants »

(Cambra Giné 2003 : 194), mais également comme « la maîtrise d'une capacité spécifique des sujets plurilingues (en devenir) qui peuvent alterner les langues lorsqu'ils le souhaitent, pour produire certains effets » (*ibid.*).

On retrouve ce phénomène d'alternance codique dans l'exemple 6 :

Exemple 6 :

- 248 Cesar euh + ouh là là + euh je pense que: c'est ↑ un photo pour + une photo artistique
 249 P oui
 250 Nurhan (*petit rire*)
 251 Cesar parce que: c'est c'est très bizarre + les: ↑ + je pense que c'est l'église
 252 P oui
 253 Cesar a- avec euh **un personne- un personne qui représente euh les deux: ↑ + *género* ↑**
 254 P **les deux...↑**
 255 Cesar les deux ***género género***
 256 Mario **genre**
 257 P les deux GENRES ↑ OUI
 258 Cesar les deux genres et: + et c'est c'est pour + pour un photo artistique

Cesar veut suggérer que le personnage sur la photographie représente le genre masculin et le genre féminin. Mais il est confronté à un obstacle lexical. Il puise alors dans ses ressources pour pallier cette difficulté. Sa stratégie consiste à employer l'espagnol, sa langue 1 : « un personne qui représente euh les deux : ↑ + género ↑ » (TP 253). Ce segment en langue étrangère est signalé par une pause et une intonation montante. Il n'est pas compris par l'enseignante qui formule une demande d'achèvement interactif : « les deux...↑ » (TP 254). Cesar répète « género género » (TP 255) sans succès. C'est alors Mario, un apprenant brésilien, qui endosse le rôle de médiateur en traduisant ce terme en français : « genre » (TP 256). Il assure ainsi une intercompréhension entre Cesar et l'enseignante. Cette coopération lexicale permet à l'enseignante d'accéder au sens de l'énoncé et à Cesar de poursuivre son commentaire de la photographie.

L'alternance codique autorise ainsi l'apprenant à participer à l'interaction malgré des obstacles langagiers. Les étudiants ne s'appuient toutefois pas uniquement sur leur langue 1, mais mobilisent également les autres langues figurant dans leur répertoire, notamment l'anglais, comme en témoigne l'exemple 7 :

Exemple 7 :

- 209 Paola elle elle est mort et et le homme ↑
 210 P oui
 211 Paola est est (*mime le fait d'imaginer*) l- l- l-
 212 P **il imagine** ↑
 213 Salma vêtement
 214 Paola **non imagine la la *recall***

- 215 Diego rappeler
 216 P il se souvient ↑
 217 Diego souvient
 218 P il se rappelle ↑
 219 Diego rappelle
 220 Paola oui rappelle
 221 P oui
 222 Paola oui
 223 P l'homme se rappelle ↑ sa femme
 224 Paola sa femme
 225 P qui est morte
 226 Paola qui est morte

Paola veut exprimer ici une idée complexe : l'homme de la photographie se rappelle sa femme morte. Elle rencontre des difficultés sur le plan lexical : elle bute sur le terme « se rappeler ». Différentes stratégies sont élaborées. Elle emploie d'abord le mimo-gestuel (TP 211), mais le verbe « imaginer » proposé par l'enseignante ne lui convient pas : « non imagine » (TP 214). La stratégie de l'apprenante vénézuélienne consiste alors à introduire le terme recherché en anglais. Elle met ainsi à contribution son répertoire plurilingue : « recall » (TP 214). C'est alors Diego qui joue le rôle de médiateur en traduisant le verbe par « rappeler » (TP 215). Les échanges sont marqués par une coopération entre les apprenants et permettent aux locuteurs en difficulté de compenser leurs difficultés grâce à l'étayage de leurs pairs.

6. Conclusion

La tâche de commentaire de photographies offre aux apprenants la possibilité d'être confrontés à des enjeux communicatifs forts, nécessitant la mise en œuvre de stratégies lorsque des obstacles à la communication apparaissent. Les stratégies communicatives, associées à l'entraide entre les pairs, permettent l'expression d'idées complexes même avec des apprenants de niveau A1. Les étudiants puisent des ressources dans leur répertoire plurilingue, verbal et non verbal. L'interaction fortement coopérative encourage un apprentissage mutuel entre pairs avec des phénomènes d'étayage collectif.

Si l'objet culturel qu'est la photographie d'auteur entraîne une focalisation sur le contenu, on voit également apparaître une focalisation langagière à la demande des apprenants. De telles séquences peuvent développer et consolider l'interlangue des étudiants en leur offrant la possibilité de pratiquer le français dans des conditions qui se rapprochent de la communication hors de la classe. Elles réunissent des conditions favorables à une évolution dans la compétence d'interaction orale. Notre étude souligne ainsi l'intérêt des tâches complexes permettant le déploiement de stratégies pour assurer la progression des apprenants.

Références bibliographiques

- Alber, Jean-Luc & Py, Bernard ([1985] 2004), « Interlangue et conversation exolingue », in L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra, éd(s), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris : Didier, pp. 171-186.
- Bange, Pierre (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, vol. 1, pp. 53-85.
- Bange, Pierre (1996), « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor*, vol. 4, pp. 189- 202.
- Beacco, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Bruner, Jerome Seymour (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Cambra Giné, Margarida (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980), « Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, vol. 1 n° 1, pp. 1-47.
- Cavalli, Marisa (2003), « Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste », *LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*, Hors-série, septembre 2003, pp. 31-46.
- Cicurel, Francine (2002), « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, vol. 16, pp. 145-163.
- Coletta, Jean-Marc (2005), « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, juillet 2005, pp. 32-41.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Dausendschön-Gay, Ulrich (1988), « Particularités des réparations en situations de contact », in J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni, éd(s), *Échanges sur la conversation*, Paris : Éditions du CNRS, pp. 269-283.
- de Pietro, Jean-François (1988), « Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles », in J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni, éd(s), *Échanges sur la conversation*, Paris : Éditions du CNRS, pp. 251-267.
- Ellis, Rod ([1985] 1991), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Krafft, Ulrich & Dausendschön-Gay, Ulrich (1994), « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vol. 59, pp. 127-158.
- Moore, Danièle & Simon, Diana-Lee (2002), « Déréalisation et identité d'apprenants », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, vol. 16, pp. 121-143.
- Muller, Catherine (2011), *Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français, langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Muller, Catherine (2012), « L'image, un outil pour communiquer en classe de langue », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXXI, n°1, pp.10-27.
- Nussbaum, Luci (1999), « Émergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages*, vol. 134, pp. 35-50.
- Pekarek Doehler, Simona (2000), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, vol. 12, pp. 3-26.

- Porquier, Rémy & Py, Bernard (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère. Contextes et discours*, Paris : Didier.
- Py, Bernard (1993), « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, vol. 2, pp. 9-24.
- Py, Bernard (1996), « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle », *Les Carnets du Cediscor*, vol. 4, pp. 95-110.
- Reich, Astrid (1991), « Désignation et description d'objets. Stratégies de compensation », in C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique, éd., *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 119-129.
- Tellier, Marion (2006), *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Étude sur des enfants de 5 ans*, Thèse de doctorat, Université Denis Diderot – Paris VII.
- Tournier, Michel & Tress, Arthur (1979), *Rêves*, Bruxelles : Éditions Complexe.
- van Lier, Leo ([1988] 1990), *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*, Londres : Longman.
- van Lier, Leo (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*, Londres : Longman.
- Vogel, Klaus ([1990] 1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Vygotski, Lev ([1933] 1997), *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Annexes :

Photographie



©Arthur Tress, *Stephen Brecht, Bride and Groom, New York, (Les mariés)*, 1971
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Arthur Tress.

Conventions de transcription

DIVORCE	emphase intonative
bl-	mot tronqué
<u>maintenant</u>	chevauchement
amor	segment dans une langue autre que le français
(rires)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
:	allongement de la syllabe
+	pause (1 à 2 secondes)
+ +	pause plus longue (3 à 4 secondes)
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
P	professeur
Salma	prénom de l'apprenant quand identifié
Af	apprenante non identifiée

Les prénoms des apprenants ont été modifiés en tenant compte de leur sexe et de leur nationalité.

De la compétence de communication générale à la compétence de communication en langue de spécialité : le cas des filières universitaires techniques de Roumanie

L'article propose une approche méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues dans le cadre des filières universitaires techniques de niveau licence dans la perspective de la progression des compétences en langues des étudiants, de la compétence de communication générale, d'ailleurs commune aux formations non linguistiques, à la compétence de communication en langue de spécialité. La notion de « compétence » sera abordée à la lumière des principes méthodologiques issus du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et de l'approche par compétences (APC), un paradigme éducationnel ayant généré un mouvement de réforme pédagogique dans tous les programmes de formation, y compris dans le domaine des langues.

1. Introduction

La compétence de communication en langues compte parmi les compétences clé recommandées par le Parlement Européen et le Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Objectif stratégique de la société de la connaissance (*Stratégie de Lisbonne 2000*), l'enseignement / apprentissage des langues-cultures s'inscrit dans le contexte global de l'internationalisation des relations personnelles et professionnelles. Les programmes de formation en langues doivent fournir aux apprenants un instrument de communication efficace dans le domaine à la fois interpersonnel et professionnel. Les programmes de formation en langues dans les filières universitaires techniques sont censés répondre à ce double objectif.

L'article esquisse une approche méthodologique de l'enseignement / apprentissage des langues dans le domaine académique technique de niveau licence, visant la progression des compétences en langues des étudiants, de la compétence de communication générale à la compétence de communication en langue de spécialité, à partir de l'analyse de la situation d'enseignement / apprentissage des langues dans les filières universitaires techniques de Roumanie.

La notion de « compétence » sera abordée à la lumière des principes décrits dans une perspective actionnelle par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* et à la lumière des principes méthodologiques issus de *l'approche par compétences (APC)*, une approche pédagogique ayant généré un mouvement de réforme dans tous les secteurs éducatifs (préscolaire, secondaire, collégial, universitaire) du monde entier (Boutin 2004 : 29), y compris de Roumanie¹. La réforme des programmes de formation, basée sur l'établissement de référentiels de compétences spécifiques, et la réforme curriculaire, relative à la restructuration des contenus d'apprentissage, sont parties intégrantes de ce processus. Cette réforme est en cours de déroulement pour tous les programmes de formation de niveau supérieur, y compris techniques.

Suivant ces deux perspectives, la notion de compétence sera vue comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et de savoir-faire à acquérir par les futurs diplômés, nécessaires à l'accomplissement de tâches précises, dans un contexte déterminé.

2. Cadre théorique et méthodologique

2.1. Le concept de « compétence » en éducation et formation

Le terme « compétence » est le concept-clé de l'approche par compétences. Sur le plan pédagogique, ce type d'approche a induit un changement de paradigme éducationnel en déplaçant l'accent des contenus aux fins d'apprentissage, perçues en termes de compétences à acquérir par les futurs diplômés. Sur le plan de la réforme, l'approche guide à présent les programmes de formation dans tous les pays et « appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation » (Boutin 2004 : 29).

Les guides méthodologiques constituent des outils de référence destinés à appuyer la conception des référentiels de compétences correspondant à une formation. Trois types de compétences orientent à présent les programmes de formation (cf. *Guide méthodologique OIF 2009* : 5, *Guide méthodologique CNCIS*² 2008 : 9-10) : 1. les compétences générales correspondent à des activités plus vastes, communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail ; 2. les compétences spécifiques, liées à l'exécution des tâches, renvoient à des aspects pratiques relatifs à l'exercice d'un métier ; 3. les compétences transversales, d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel

¹ En Roumanie, la réforme du système d'enseignement supérieur a débuté à la rentrée universitaire de 2005/2006 comme réponse aux objectifs fixés par le Processus de Bologne (1999) : la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur à trois cycles : licence, master et doctorat.

² Le Cadre National des Qualifications dans l'Enseignement Supérieur (en roum. CNCIS).

et social, transcendent les domaines et peuvent continuer à se développer tout au long de la vie.

En Roumanie, le *Guide méthodologique CNCIS*, émis par ACPART³ (2008), fournit un modèle conceptuel-méthodologique servant à l'énoncé et à la description des référentiels de compétences spécifiques aux formations universitaires roumaines au niveau licence, master et doctorat. Les *Normes spécifiques d'évaluation académique des formations du domaine fondamental « ingénierie »* (ARACIS⁴ 2009) établissent les normes relatives au fonctionnement des programmes d'études dans le domaine académique technique roumain. Les objectifs de formation sont formulés en termes de compétences générales, professionnelles (spécifiques) et transversales. Les compétences spécifiques reposent sur des compétences cognitives (connaissance, compréhension et utilisation du langage spécifique à la formation, explication et interprétation) et fonctionnelles-actionnelles (application, transfert de connaissances, créativité et innovation). Dans le domaine des langues, on doit à Beacco (2007) une démarche méthodologique relative à l'organisation de l'enseignement des langues par compétences spécifiques, à partir des principes méthodologiques issus de l'approche par compétences et du CECRL.

2.2. Le concept de « compétence » dans le domaine des langues selon le CECRL

Dans le domaine des langues, les compétences sont définies dans la perspective actionnelle comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL 2001 : 15). Suivant cette perspective, l'usager et l'apprenant d'une langue sont vus comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (idem) précises dans des circonstances déterminées en fonction du domaine où ils agissent (personnel, éducationnel, professionnel).

Ce principe vise à déplacer l'accent d'une approche strictement communicative à une approche actionnelle qui considère le processus d'enseignement / apprentissage sous trois aspects : apprentissage (compétences spécifiques) – enseignement (objectifs – tâches précises en fonction des situations – méthodes adéquates – supports didactiques appropriés) – évaluation (niveau de compétence – performances).

Selon le CECRL (2001 : 17-18), la « compétence à communiquer langagièrement » (ou « compétence communicative ») comporte trois composantes :

³ L'ACPART est un organisme national habilité à appuyer la conception des référentiels de compétences correspondant aux formations de licence, de master et de doctorat en Roumanie.

⁴ L'Agence Roumaine d'Assurance de la Qualité dans le domaine de l'Enseignement Supérieur (en roum. ARACIS) est un organisme national habilité à évaluer et à certifier les établissements d'enseignement supérieur de Roumanie et les programmes d'études.

linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence linguistique est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue », la compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue », alors que la compétence pragmatique « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue ».

2.3. Le concept de « compétence de communication en langue de spécialité »

Le syntagme « langue de spécialité » recouvre une notion linguistique générique utilisée pour désigner « un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier » (Dubois cité par Guérguieva-Steenhout 2008 : 35), un usage particulier de la langue naturelle. Ce sous-système linguistique use d'un vocabulaire spécialisé, véhicule une syntaxe réduite, privilégie certaines tournures ou constructions (nominalisation, passivation, discours impersonnel, etc.).

Binon & Verlinde (2000 : 40) remarquent le fait que le syntagme « langue de spécialité » tend à être remplacé par l'expression « communication sur objectif(s) spécifique(s) »⁵, désignant une approche de l'enseignement des langues à des publics spécifiques, « dans un cadre précis de l'exercice d'une profession, d'un métier » (Guérguieva-Steenhout 2008 : 33). Mourlhon-Dallies (2005) introduit le concept de « français langue professionnelle » (FLP) pour décrire un type d'enseignement qui vise l'acquisition par les apprenants de compétences langagières conduisant à l'exercice d'une profession.

L'apprentissage de la langue technique ne se réduit pas à la description du code linguistique, à la connaissance du vocabulaire technique ou des règles syntaxiques ; la langue technique, comme toute langue de spécialité, « est appelée à fonctionner dans des conditions très particulières qui vont influencer de façon décisive sur le choix et l'organisation des traits linguistiques caractéristiques de cette langue de spécialité » (Vigner & Martin 1976 : 12). Ces conditions particulières définissent le cadre de la communication technique : locuteur collectif, non marqué, discours impersonnel ; représentation objective des problèmes ; fonction référentielle primordiale ; fonction linguistique dénotative, etc. (Vigner & Martin 1976 : 17).

L'expression « compétence de communication en langue de spécialité » (ou « compétence communicative en langue de spécialité »), que nous utilisons dans la présente étude, renvoie à l'aptitude des apprenants à communiquer langagièrément en utilisant les ressources d'une langue de spécialité. La compétence de communication en langue technique vise à l'utilisation fonctionnelle d'une langue à des fins de communication technique.

⁵ Parpette & Mangiante (2004) utilisent le singulier dans un livre intitulé *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*.

3. Esquisse d'une approche méthodologique de l'enseignement / apprentissage des langues dans les filières universitaires techniques de niveau licence : le cas de la Roumanie

La section qui suit esquisse une approche méthodologique de la progression des compétences en langues dans les filières universitaires techniques, à partir de l'analyse de la situation d'enseignement / apprentissage des langues dans les formations universitaires techniques de Roumanie, au niveau licence, ayant comme langue véhiculaire le roumain⁶.

La réflexion présentée est guidée par des textes de référence du domaine ayant servi à la documentation : *Guide méthodologique CNCIS – ACPART* (2008), *Normes spécifiques d'évaluation académique des formations du domaine fondamental « ingénierie »* (ARACIS 2009), cursus universitaires⁷ et curricula.

3.1. Particularités de la formation en langues dans les filières universitaires techniques roumaines de niveau licence⁸

3.1.1. Statut des cours de langues

Conformément aux *Normes spécifiques d'évaluation académique des formations du domaine fondamental « ingénierie »* (ARACIS 2009 : 36), les cours de langues figurent, dans les cursus universitaires, dans la catégorie des « disciplines complémentaires » censées compléter la formation des ingénieurs.

Du point de vue méthodologique, les concepteurs des référentiels de compétences (professionnelles) relatives au domaine de licence « ingénierie » placent la compétence communicative en langues dans la catégorie des compétences transversales, à compléter tout au long de la vie.

En Roumanie, les cours de langues sont obligatoires dans toutes les formations universitaires techniques de niveau licence. Certains fournisseurs de programmes d'études universitaires techniques proposent également, dans la catégorie des « disciplines facultatives », l'étude d'une deuxième langue étrangère.

⁶ La plupart des établissements universitaires techniques de Roumanie proposent des formations parallèles en langues étrangères (anglais, français et allemand) ; dans ce dernier cas, les cursus universitaires prévoient l'étude d'une seconde langue étrangère, autre que la langue véhiculaire (le français ou l'allemand, par exemple, s'il s'agit d'une formation dispensée en langue anglaise).

⁷ L'analyse a été effectuée sur 12 filières universitaires techniques de niveau licence de quatre des plus importantes universités techniques publiques de Roumanie : génie informatique et automatique, génie électronique et électrique, ingénierie des systèmes, technologie de l'information, génie civil, génie thermique, génie mécanique, construction mécanique, ingénierie chimique, architecture, urbanisme. L'année de référence a été l'année universitaire 2011-2012.

⁸ En Roumanie, le cycle d'études de licence en ingénierie s'étend sur une durée de quatre ans.

Les langues visées par les *Normes* sont l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe, les offres des universités techniques roumaines se limitant toutefois à l'étude de l'anglais, du français et de l'allemand. L'option des étudiants pour une langue ou pour une autre s'effectue lors de l'inscription académique et détermine la constitution des classes de langues lors de la rentrée universitaire.

Le français occupe une place importante dans les cursus de la plupart des formations universitaires techniques roumaines. La spécificité d'une formation peut influencer sur la langue à étudier, la langue étant imposée, dans ce cas, dans le cursus (c'est le cas, par exemple, des formations en génie informatique, technologie de l'information, ingénierie des systèmes, où la langue étudiée est l'anglais).

L'enseignement des langues s'organise essentiellement sous forme de travaux dirigés (2h par semaine), appelés *séminaires*, en roumain, et très rarement sous forme de cours magistraux.

3.1.2. Structure des programmes de formation en langues

Dans les universités techniques roumaines, les langues sont généralement étudiées dans les deux premières années de licence. En fonction de la politique linguistique des établissements, l'étude d'une langue étrangère peut se poursuivre en III^e année de licence, ces cas étant toutefois plutôt rares. Dans les filières universitaires techniques roumaines, le programme de formation en langues s'étend généralement sur quatre semestres, d'où l'intitulé *Langues étrangères (anglais, français, allemand) 1, 2, 3, 4*.

En règle générale, l'étude d'une langue étrangère dans les filières universitaires techniques roumaines varie entre 56 heures (soit 28 heures par semestre durant une année d'études) et 112 heures (soit 28 heures par semestre durant deux années d'études), le cas le plus fréquent.

3.1.3. Contenu des programmes de formation en langues

Dans les universités techniques roumaines, les contenus des cours de langues sont axés sur les besoins liés au milieu professionnel dans lequel les étudiants évolueront après l'apprentissage. Les cours de langue de spécialité sont généralement prévus en deuxième année (3^e et 4^e semestre) ou en première et deuxième année (2^e et 3^e semestre). À ce stade, les cours de langues consistent dans l'acquisition du vocabulaire technique propre à la filière, la rédaction de documents techniques, la présentation orale d'un produit ou d'un appareil, la traduction de textes techniques vers le roumain ou vers la langue étrangère.

Le premier semestre est généralement réservé à la réactivation des connaissances linguistiques et/ou à l'entraînement à la production orale et écrite sur des thèmes pris à la communication générale. Certains établissements proposent, parallèlement aux cours de langues obligatoires, des cours

facultatifs de communication professionnelle en langues étrangères, au 3^e et 4^e semestre de la deuxième année.

La conception des curricula est à la charge des enseignants, titulaires ou collaborateurs des départements de langues modernes fonctionnant à l'intérieur des universités techniques. Les curricula contiennent des informations relatives à la discipline (intitulé, statut, nombre d'heures, nombre de crédits), au titulaire et au contenu de la formation (objectifs, thématique, méthodes didactiques, ressources, évaluation).

3.1.4. Évaluation et certification

Dans les universités techniques roumaines, l'évaluation des performances en langues des étudiants consiste dans le contrôle continu des progrès et se déroule tout au long du processus d'apprentissage. Une évaluation diagnostique peut avoir lieu en début de formation et a pour but d'identifier le niveau de compétence des étudiants et de planifier le programme qui correspond mieux à leurs besoins.

La discipline est dispensée par 1 ou 2 crédits transférables (ECTS) pour chaque semestre. À la fin du programme d'études de licence, au bout de quatre ans, les étudiants reçoivent un « certificat de compétence » dans la langue étudiée.

3.2. Une conception modulaire des programmes de formation en langues dans les filières universitaires techniques : du général au spécifique

Dans des études antérieures (Pop & Tănase-Robescu 2009 : 328, Pop 2010a : 1518), nous avons esquissé une construction modulaire identifiant trois stades dans le cadre du programme de formation en langues dans les universités techniques de Roumanie : 1. un stade centré sur le développement de la compétence de communication générale ; 2. un stade de formation à la communication en langue de spécialité avec deux composantes : initiation à la communication en langue de spécialité et spécialisation ; 3. un stade de formation à la communication professionnelle en langues.

L'un des principes pédagogiques de l'approche par compétences est lié à la définition des objectifs de formation en termes de compétences à acquérir par les futurs diplômés. La compétence devient un concept opérationnel servant à fonder les programmes de formation, y compris dans le domaine des langues. À chaque stade correspondent, par conséquent, des objectifs spécifiques, définis en termes de compétences à acquérir par les futurs ingénieurs.

1. *Le stade du développement de la compétence communicative en langue générale* permet aux apprenants d'une langue une bonne socialisation dans le domaine interpersonnel, dans des interactions orales (contacts face à face, par téléphone, etc.) et écrites (correspondance traditionnelle et

électronique). Les objectifs liés à ce stade diffèrent en fonction des besoins communicatifs des apprenants : mise à niveau dans des classes de niveaux hétérogènes ; réactivation des connaissances linguistiques ; mise en situation en vue d'amélioration des aptitudes à communiquer d'étudiants ayant des difficultés de communication ; préparation à la communication en langue de spécialité, dans le cas des classes d'un niveau de connaissances plus élevé, etc.

2. Le *stade de la formation à la communication en langue de spécialité* vise, dans un premier temps, l'assimilation du vocabulaire et des structures discursives caractéristiques au discours spécialisé général et, dans un deuxième temps, la maîtrise de la langue de spécialité propre à la filière. La différence entre les deux composantes est liée aux contenus d'apprentissage et au degré de spécialisation des supports pédagogiques utilisés (documents spécialisés d'intérêt général ou professionnel).
3. Le *stade de la communication professionnelle* vise l'acquisition par les étudiants des techniques de communication orale et écrite leur permettant de communiquer dans le domaine de l'emploi (constitution d'un dossier d'embauche, préparation d'un entretien, etc.) et d'intégrer le monde de l'entreprise (résumés, prise de notes, prise de parole, exposés).

Parmi les trois stades mentionnés, seul le deuxième est destiné à l'acquisition de la compétence de communication en langue de spécialité, le premier et le troisième stade étant communs à d'autres filières universitaires non linguistiques.

3.3. Vers l'acquisition de la compétence de communication en langue technique

Suivant la conception modulaire précédemment exposée, l'acquisition de la compétence de communication en langue technique intervient au deuxième stade d'un programme modulaire composé d'au moins trois modules. Cette compétence comporte, à notre avis, trois composantes principales : la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence de médiation.

Conformément au modèle conceptuel-méthodologique décrit plus haut, chaque type de compétence peut être formulé en terme de connaissances (compétences cognitives) et aptitudes et savoir-faire à acquérir par les apprenants (compétences fonctionnelles-actionnelles).

En ce qui concerne la *compétence linguistique*, les composantes linguistiques qui prédominent à ce stade sont la compétence terminologique (assimilation, par unités thématiques, du vocabulaire technique propre à la filière), la compétence lexicale (assimilation des procédés de dérivation en langue technique) et syntaxique (observation de la structure de la phrase technique, des transformations passives, des nominalisations, de l'objectivation, etc.).

Les comparaisons entre les systèmes linguistiques de la langue étrangère et de la langue maternelle sont également très utiles à ce stade. L'enseignant peut faire des précisions de nature terminologique censées mettre en garde les étudiants quant aux différences entre les langues, notamment entre des langues rapprochées, comme c'est le cas du français et du roumain⁹ (Pop & Mollaert 2006 : 180-181).

Les compétences fonctionnelles-actionnelles visent l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue technique et reposent sur des aptitudes et savoir-faire centrés sur la réception et la production de messages écrits et oraux, tels que les suivants : compréhension d'un texte, d'un exposé, d'un discours, d'une conférence, etc. sur un thème de spécialité ; lecture et écriture des chiffres et des nombres, des dimensions, des pourcentages, des symboles ; lecture des représentations graphiques (diagrammes, tableaux, figures) ; présentation orale d'un objet ou d'un produit (appareil, instrument, pièce, équipement), en précisant les dimensions, les propriétés, la forme, la matière, description d'un processus ou d'une opération, description du mode de fonctionnement d'un appareil ; rédaction de textes techniques (instructions, comptes rendus).

La *compétence pragmatique* en langue technique repose sur deux types de connaissances : *discursives*, basées sur l'assimilation des règles d'organisation et de structuration du discours technique (cohérence, organisation thématique, organisation logique des informations), et *fonctionnelles*, liées à la connaissance des fonctions communicatives du langage technique (définir, décrire, exemplifier, généraliser).

Les aptitudes et savoir-faire correspondant à ce type de compétence favorisent la sensibilisation des étudiants à la compréhension orale (par exemple, par des prises de notes à partir d'un support oral) et écrite (sensibilisation à l'organisation textuelle) ou à la production orale et écrite (élaboration d'un exposé oral ou écrit sur un thème spécifique). La prise de notes est essentielle dans le système académique de chaque pays car

liée aux habitudes culturelles et académiques de chaque système éducatif et aux habitudes scripturales personnelles de chacun. C'est un exercice difficile dont la pratique n'est pas généralisée dans tous les pays, aussi est-il utile de l'intégrer à la formation linguistique lorsqu'elle s'adresse à des étudiants ou stagiaires qui doivent faire des études en français (étudiants scientifiques ou littéraires) (Eurin Balmet & Henao de Legge 1992 : 146).

⁹ En construction mécanique, par exemple, le terme français *tournage* (« opération exécutée sur le tour ») n'a pas pour correspondant roumain le terme *turnare* (fr. *moulage*), mais *strunjire*, tout comme, inversement, le terme composé *semi-fabricat* n'a pas pour correspondant français *demi-fini* (faute d'interférence basée sur un calque lexical), mais *brut* (Pop & Mollaert 2006 : 180). Les explications de l'enseignant sont censées enlever les fausses analogies entre termes français et roumains, comme dans le cas des couples *phase* vs. *fază* (fr. *opération*) et *opération* vs. *operație* (fr. *phase*) (idem, 181).

La *compétence de médiation* dans l'enseignement des langues dans les filières universitaires techniques vise la sensibilisation des étudiants à la médiation, notamment écrite, de la langue étrangère à la langue maternelle (ou bien vers la langue étrangère dans des classes de niveau plus avancé), à partir de matériaux techniques divers (textes, documents, sites web, applications média, etc.).

La traduction comme méthode d'apprentissage d'une langue a été employée par les approches traditionnelles du type « grammaire / traduction ». Rejetée par les méthodes directe et active entre 1900 et 1960, la traduction a été redécouverte par l'approche fonctionnelle dans les années 1970 et par l'approche communicative entre 1980 et 2000 (cf. Lavault 1998 : 15-19).

Le concept de « médiation » a été reconsidéré par le *CECRL* (2001 : 71) qui identifie quatre formes de la médiation écrite : traduction précise (contrats, textes de loi, textes scientifiques), traduction littéraire, résumé de l'essentiel et reformulation de textes spécialisés pour non spécialistes.

Dans les filières non linguistiques, l'acquisition de la compétence de médiation correspond à un objectif communicatif, à la différence des filières linguistiques, où la traduction technique poursuit un objectif professionnel (Pop 2010b : 1519). Les habiletés et savoir-faire correspondant à ce type de compétence visent essentiellement la compréhension d'un texte appartenant au (sous-)domaine technique (par exemple, mécanique – construction mécanique), le résumé de l'essentiel de l'information, l'information-documentation dans le domaine du thème visé, l'élaboration de fiches terminologiques, l'établissement d'équivalences de traduction et la réexpression du message original en langue cible.

4. Conclusion

La conception d'un programme de formation en langues dans les filières universitaires techniques doit reposer sur une analyse préalable des besoins communicatifs des étudiants en concordance avec les demandes du milieu professionnel. Cela implique l'organisation des contenus d'apprentissage dans le but de l'acquisition de compétences plus clairement définies. Cette organisation ne devrait plus obéir à une conception curriculaire linéaire, mais à une progression sur la verticale, du général au (plus) spécifique, visant à faire acquérir les types de connaissances, habiletés et attitudes visées.

L'énoncé et la description des référentiels des compétences visant l'acquisition de la compétence de communication en langue de spécialité sont censés conduire à une planification curriculaire mieux adaptée à la situation d'enseignement / apprentissage des langues dans les établissements universitaires respectifs.

L'approche méthodologique esquissée est valable pour le domaine académique technique (roumain), mais elle est transférable à d'autres filières

universitaires non linguistiques. Ce type d'approche conduit à des formations « personnalisées », parce qu'elle prend en compte les spécificités de la filière en question, la politique linguistique de l'établissement, les ressources humaines et matérielles disponibles, la nature du partenariat avec le milieu du travail et le contexte général de l'espace géographique (langues requises, contexte économique) où la formation en langues est dispensée.

Notre recherche place la problématique des langues dans un contexte particulier, ce qui implique l'acquisition par les futurs diplômés de compétences censées leur permettre de communiquer de manière efficace dans le domaine professionnel et de maîtriser la langue technique de manière suffisante pour intégrer une équipe étrangère dans le monde du travail ou pour poursuivre leurs études dans un pays étranger dans des profils similaires, dans le cadre des mobilités.

Références bibliographiques

- Agencia Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (2009), *Standarde specifice de evaluare academică pentru programele de studii din domeniul fundamental „științe inginerești”* [Normes spécifiques d'évaluation académique des formations du domaine fondamental « ingénierie »], București : Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS). Consulté le 5 septembre 2011 : http://www.upt.ro/calitate/Standarde_specifice_Stiinte_ingineresti.pdf
- Beacco, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, Collection *Langues & Didactique*.
- Binon, Jean & Verlinde, Serge (2000), « Langue(s) de spécialité(s) : mythe ou réalité ? Lexicographie et langue(s) de spécialité(s) », pp. 40-45. Consulté le 10 septembre 2011 : <http://www.vlrom.be/pdf/9911sp.pdf>
- Boutin, Gérald (2004), « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, 2004/1, n° 81, p. 25-41. Consulté le 23 mars 2010 : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Eurin Balmet, Simone & Henao de Legge, Martine (1992), *Pratiques du français scientifique*, Paris : Hachette FLE.
- Guérguieva-Steenhoutte, Eléna (2008), « La langue de spécialité est-elle soluble dans le FLE, le FOS et le FLP ? », in D. De Vecchi & C. Martinot, dir., *Les langues de spécialité en question : perspectives d'étude et application*, Paris : CRL, pp. 33-40, <http://crl.exen.fr>.
- Lavault, Élisabeth (1998), *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Paris : Didier Erudition.
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2008), *Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul superior. Concepție și metodologie de dezvoltare* [Cadre National des Qualifications dans l'Enseignement Supérieur. Conception et méthodologie], București : Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Agenția Națională pentru Calificările din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social. Consulté le 10 septembre 2011 : <http://docis.acpart.ro/uploads/Fisiere/Metodologie%20CNCIS.pdf>

- Mourlhon-Dallies, Florence (2005), *Le français à vise professionnelle : enjeux et perspectives*, pp. 1-8,
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/MourlhonDallies.pdf>.
- Organisation Internationale de la Francophonie (2009), *Les Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*, Organisation Internationale de la Francophonie, sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Consulté le 10 septembre 2010 : http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide_presentation.pdf
- Parpette, Chantal & Mangiante, Jean-Marc (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Pop, Mirela & Mollaert, Celine (2006), « L'adaptation du discours de spécialité de l'enseignant francophone non natif au niveau linguistique des futurs ingénieurs », *Le langage et l'Homme*, vol. XXXXI, n° 1, pp. 173-182.
- Pop, Mirela & Tănase-Robescu, Delia (2009), « Towards a New Curricular Design for Foreign Language Teaching in Romanian Technical Universities », in C. Oprean, C., N., Grünwald & V. Kifor, éd., *Proceedings of Balkan Region Conference on Engineering and Business Education & International Conference on Engineering and Business Education, Sibiu, Romania*, Sibiu: Lucian Blaga University Press, pp. 326-329.
- Pop, Mirela-Cristina (2010a), « Defining Training Stage Objectives for Foreign Language Teaching in Higher Technical Education: A Competence-Based Approach », in A. Katalinic, éd., *Annals of DAAAM for 2010 & Proceedings of the 21th International DAAAM Symposium*, vol. 20, n° 1, Vienna: DAAAM International, pp. 1517-1518.
- Pop, Mirela-Cristina (2010b), « Foreign Language Teaching at Technical Universities: Written Mediation Activities », in A. Katalinic, éd., *Annals of DAAAM for 2010 & Proceedings of the 21th International DAAAM Symposium*, vol. 20, n° 1, Vienna: DAAAM International, pp. 1519-1520.
- Vigner, Gérard & Martin, Alix (1976), *Le français technique*, Paris : Hachette et Larousse.

La progression de la compétence grammaticale : l'ordre des constituants de phrase dans un corpus d'apprenants écrit

Dans le cadre de cet article, nous étudions l'appropriation du français langue étrangère par les hellénophones des niveaux intermédiaire et avancé, à partir d'un corpus d'apprenants de langue écrite. Pour les besoins de cette étude, nous nous limiterons à l'étude de l'ordre des constituants principaux de la phrase. Le grec moderne, contrairement au français, est une langue relativement flexible grâce à son système de flexion nominale : presque toutes les positions sont libres pour les constituants d'une phrase. Le français est moins flexible que le grec moderne, et la place des constituants de la phrase est contrainte. Notre étude sera fondée sur l'analyse d'un corpus d'apprenants écrit.

1. Introduction

Cet article fait partie d'un projet d'étude qui porte sur l'appropriation du français langue étrangère par les apprenants hellénophones, grecs et chypriotes, à partir d'un corpus de langue écrite. Pour les besoins de la présente analyse, nous nous focaliserons sur l'étude de l'ordre des constituants de phrase à l'écrit.

Nous avons décidé de nous concentrer sur cet aspect de l'appropriation de la langue car il nous semble qu'il existe peu d'informations dans les différents manuels et les grammaires du FLE concernant les transformations de la structure des phrases et les éventuelles modifications de sens. Ainsi, sont mentionnées, d'un point de vue morphosyntaxique, des transformations comme le passif ou l'extraction mais il est difficile de trouver des informations concernant ce que le locuteur peut exprimer en utilisant ces modifications d'ordre syntaxique.

Par ailleurs, des textes comme le CECR¹ ou les différents référentiels précisant le contenu de l'enseignement ne font pas vraiment état des différentes possibilités d'un locuteur ou des nuances sémantiques obtenues

¹ Pour consulter en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

à l'aide de la modification de l'ordre des constituants. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner les extraits suivants qui montrent que le CECR se concentre plutôt sur les savoir-faire :

B1 : « Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions. » (ibid., 26)

B2 : « Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences. » (ibid., 27)

Si l'on se tourne vers les travaux linguistiques sur l'acquisition du français langue étrangère, nous constatons que certains chercheurs (voir par exemple Barting & Kirchmeyer 2003 ; voir aussi les travaux présentés par Véronique 2009) ont tenté de préciser les traits caractéristiques des apprenants intermédiaires et avancés, mais plutôt à l'oral. Ainsi, pour ne parler que de l'ordre des constituants, on apprend que le discours des apprenants se caractérise au stade intermédiaire par « une structuration simple et iconique en parataxe, et un enrichissement de la subordination » (Barting & Kirchmeyer 2003 : §34), alors qu'aux différentes variantes du stade avancé, il a été constaté un emploi fréquent de subordonnées causales et relatives, le suremploi de *mais* et de *parce que*, mais également des liens parataxiques plutôt que des liens hypotaxiques dans la structuration des énoncés ainsi qu'un emploi rare des pseudo-clivées (Bartning 1997 : §34).

En se fondant donc sur ces différentes études ainsi que sur l'analyse d'un corpus écrit, nous tenterons une analyse de l'ordre des constituants de phrase et des transformations utilisées par les apprenants hellénophones des niveaux intermédiaire et avancé, en se concentrant plutôt sur la *focalisation* et la *dislocation* (voir aussi Valetopoulos 2010).

2. L'ordre des constituants en grec moderne et en français

Dans ce chapitre, nous proposons une brève présentation de l'ordre des constituants en grec moderne et en français. Avant de passer à cette étude, il serait utile de préciser le terme *phrase*. Nous définissons celle-ci comme étant un ensemble correspondant à un prédicat, nominal, verbal ou adjectival, et à ses arguments basiques, c'est-à-dire les arguments qui font partie de sa structure lexicale. Plusieurs phrases simples peuvent être associées en des phrases dites *complexes* à l'aide de différents moyens d'association comme les connecteurs (exemple 1), la réduction (exemple 2), ou la transformation en prédicats du deuxième ordre (exemple 3) :

(1) *C'était excusable, surtout au début, parce que Mitterrand était prestigieux et expérimenté.* (corpus Le Monde – 1998)

- (2) *Assis sous un arbre, un homme tend la main à la religieuse pendant que sa famille se lève joyeusement.* (corpus Le Monde – 1998)
- (3) *C'est le cas de l'article 1er, qui affirme que « la Banque de France définit et met en œuvre la politique monétaire dans le but d'assurer la stabilité des prix ».* (corpus Le Monde – 1998)

En ce qui concerne les deux transformations qui nous intéressent, nous considérons, sans entrer dans les détails, que la *dislocation* permet à un constituant, syntaxiquement ou sémantiquement associé à la phrase, de se retrouver en position initiale ou finale de la phrase, autrement dit dans la périphérie de la phrase. Cet élément est repris par un pronom qui assume la fonction syntaxique du constituant disloqué. La transformation de dislocation permet aux locuteurs de présenter tout d'abord une information qui est partagée par les autres locuteurs, d'obtenir une cohésion entre ce qui est dit et ce qui sera dit (voir par exemple l'analyse de Nølke 1997). Contrairement à la dislocation, la focalisation permet de renforcer sur la valeur oppositive d'un terme de la phrase. Cette transformation nous permet en réalité d'insister sur un élément spécifique d'un paradigme comportant plusieurs éléments pour lesquels la prédication est potentiellement vraie.

Étudions maintenant l'ordre des constituants en grec moderne et en français.

2.1. L'ordre des constituants en grec moderne

Le grec moderne standard, étant une langue à déclinaisons, se caractérise par un ordre des constituants varié : toutes, ou presque toutes, les positions sont libres pour les syntagmes d'une phrase quand l'intonation est neutre. Ainsi, Tzartanos (1996) considère que la suite SVO est la suite non-marquée, ce qu'on trouve également dans les travaux, par exemple, de Mackridge (1990). Contrairement à ceux-ci, des analyses syntaxiques récentes soutiennent que la structure canonique du grec moderne est VSO (Philippaki-Warburton 1982 ; Tsimpli 1990 ; Goutsos 1994 ; Holton et al. 1999), alors que, dans la phrase SVO, le sujet occuperait la position du thème. Ainsi, à la question « tu as appris la nouvelle ? », la réponse serait plutôt VS(O) :

- (4) *Ta emaθes ta nea ? Ejine sismos stin Aiti/Ksekinise polemos sta anatolika tis xoras.*

[Les appris-tu les nouvelles ? A eu lieu séisme en Haïti / Commença guerre à l'est du pays]

Tu as appris la nouvelle ? Un séisme a eu lieu en Haïti / Une guerre s'est déclenchée dans les régions est du pays.

- (5) *Ta emaθes ta nea ? *Sismos ejine stin Aiti /*Polemos ksekinise sta anatolika tis xoras.*

[Les appris-tu les nouvelles ? Un séisme a eu lieu en Haïti / Guerre commença à l'est du pays]

Tu as appris la nouvelle ? Un séisme a eu lieu en Haïti / Une guerre s'est déclenchée dans les régions est du pays.

La question que nous nous posons est pour quelles raisons les phrases suivantes sont grammaticales :

(6a) *Ta emaθes ta nea ? Kerδise o Petros sto laxio.* [VSO]
[Les appris-tu les nouvelles ? Gagna le Pierre au Loto]

ou

(6b) *Ta emaθes ta nea ? O Petros kerδise sto laxio.* [SVO]
[Les appris-tu les nouvelles ? Le Pierre gagna au Loto]
Tu as appris la nouvelle ? Pierre a gagné au Loto.

D'après l'analyse de Philippaki-Warburton (1982), on peut dire que c'est le contexte qui permet la présence des deux types de phrases. La phrase VS (exemple 6a) est sans thème et toute la phrase est conçue comme une nouvelle information, alors que, quand le sujet se déplace au début de la phrase (exemple 6b), celui-ci devient le thème de la phrase. La nouvelle information est donc uniquement la partie V(O)².

A partir de ces remarques concernant la structure de base de la phrase en grec, nous étudierons les deux phénomènes syntaxiques qui permettent de modifier l'ordre des constituants : la *focalisation* et la *dislocation*.

La dislocation en grec permet le déplacement d'un élément à gauche et à droite avec une reprise obligatoire par un pronom personnel. En ce qui concerne l'intonation, nous observons une pause très courte entre le constituant disloqué à gauche et le reste de la phrase ; par ailleurs l'intonation est descendante. En ce qui concerne la dislocation à droite, nous observons que l'élément joue le rôle d'une *clarification* et la lecture s'effectue sans pause (voir par exemple Apothéloz 1997) :

(7) *I Δafni sas milai ja xrimata ke lei ta praymata opos ta skeftete : (tus ftoξus,) den tus simbaθi idietera (, tus ftoξus).*

Daphné vous parle d'argent et dit les choses comme elle les pense : **(les pauvres)**, elle ne **les** aime pas vraiment (**, les pauvres**).

La focalisation, quant à elle, peut être exprimée grâce à la présence d'une intonation emphatique partout dans la phrase, ou grâce au déplacement d'un constituant au début de la phrase conservant l'intonation emphatique. Il n'existe pas de marque syntaxique pour exprimer la focalisation.

(8) *I kori tu ekane oles aftes tis anoisies.*

C'est sa fille qui a fait toutes ces bêtises.

(9) *Oles aftes tis anoisies, tis ekane i kori tu.*

Toutes ces bêtises, c'est sa fille qui les a faites.

Nous examinerons maintenant l'ordre des constituants de phrase en français.

² Les exemples étudiés nous permettraient d'ajouter également un autre paramètre mais qui ne sera pas étudié dans cet article, celui de la nature du nom. Nous pensons que les noms abstraits ne peuvent pas se trouver dans ces deux positions, contrairement aux noms concrets et aux humains.

2.2. L'ordre des constituants en français

Contrairement au grec moderne, le français impose la structure SVO comme construction basique (voir entre autres Muller 2008) aussi bien dans les phrases simples que dans les phrases subordonnées.

Ce type de construction, SVO³, oblige à des déplacements bien définis à l'écrit : le syntagme nominal qui se trouve avant le syntagme verbal assume la fonction du sujet alors que le syntagme nominal qui se trouve en position post-verbale assume la fonction du complément. Le déplacement de certains éléments entre le sujet et le verbe rend la phrase agrammaticale (exemple 10). L'introduction d'un élément à fonction adverbiale entre le verbe auxiliaire et la forme verbale non-finie est possible (exemple 11) sauf si l'élément est un complément prépositionnel qui assume une fonction autre que celle d'un complément adverbial (exemple 12).

(10) **Michel **une soupe** a mangé.*

(11) *Michel a **toujours** travaillé dans la publicité.*

(12) ?*Paul a **de son patron** obtenu une augmentation de son salaire.*

Plusieurs travaux ont souligné, cependant, que l'oral se caractérisait de quelques structures *exceptionnelles*, propres au français parlé, où les contraintes du discours écrit « ne jouent pas pleinement » (Fradin 1990 : note 19). Ce qui amène Blanche-Benveniste à préciser qu'il ne faut pas séparer fondamentalement le français parlé du français écrit. Ainsi, elle souligne (Blanche-Benveniste 1996 : 109) que les structures de l'oral se caractérisent par un grand nombre de transformations qui ne sont pas complètement absentes à l'écrit. Par ailleurs, comme elle le précise un peu plus loin :

« Faire une nette séparation entre grammaire de l'écrit et grammaire de l'oral ne paraît pas s'imposer. Pour établir des règles proprement grammaticales, il semble nécessaire de distinguer d'une part un ordre des mots tels qu'ils apparaissent dans la suite linéaire, où jouent les phénomènes discursifs de prise de parole, et d'autre part un ordre grammatical des syntagmes, qu'il faut en quelque sorte « reconstruire », par delà le désordre apparent des discours. [...] Les variations dans l'ordre des mots semblent parfois être utilisées par les locuteurs comme autant d'éléments de « figures » d'une sorte de rhétorique élémentaire. » (Blanche-Benveniste 1996 : 117).

Comme dans le cas du grec moderne, nous nous concentrerons sur deux phénomènes qui nous paraissent très intéressants à l'oral et à l'écrit : la focalisation et la dislocation.

La focalisation se réalise surtout à l'aide de la structure 'c'est ... QU-' (voir exemples 13 et 14). Ce phénomène constitue une transformation syntaxique (Gross 1975) qui peut être présente aussi bien à l'oral qu'à l'écrit :

(13) *Il ne triomphe de l'épreuve que pour en affronter d'autres mais **c'est lui qui** aura, si l'on peut dire, le mot de la fin. (Corpus Le Monde, 1998)*

³ Pour les constructions présentant un sujet postverbal, voir entre autres Cappeau (1999).

(14) *Bon, c'est c'est le père qui qui doit travailler.* (Corpus oral, Lextutor⁴)

La dislocation (exemples 15-17) présente un intérêt tout particulier en français à cause du grand nombre des constituants qui sont susceptibles de se trouver dans cette position. Elle peut avoir lieu soit à gauche, au début de la phrase, soit à droite, à la fin de la phrase. Il faut souligner qu'il existe plusieurs travaux concernant surtout l'oral (voir entre autres Blanche-Benveniste 2000 : 67-68).

(15) *Moi, la droite, je les connais.* (Zapping-Canal Plus, 27/03/2011)

(16) *ça elle peut comprendre.* (Blanche-Benveniste 1996 : 113)

(17) *Ces progrès, Monsieur DM les a indiqués brièvement.* (Blanche-Benveniste 1996 : 113)

Dans la suite de cet article, nous présenterons des exemples provenant d'un corpus écrit d'apprenants.

2.3. L'ordre des constituants dans les manuels du FLE

Les différents manuels du FLE ne consacrent pas vraiment un chapitre spécifique à l'apprentissage de l'ordre des constituants. Certains d'entre eux proposent quelques informations concernant les deux phénomènes qui nous intéressent.

Dans l'ouvrage *Les 500 exercices de grammaire niveau B1* (Caquineau-Gündüz et al. 2005 : 112-116), les auteurs proposent le chapitre « La mise en relief » qui se construit en trois parties. Ce chapitre apparaît comme un fourre-tout qui rassemble des phénomènes syntaxiques avec des fonctions différentes. Ainsi, la première partie est consacrée à ladite *mise en relief*⁵ par la reprise d'un groupe de mots, autrement dit à la *dislocation*. Par exemple, *La lave, nous l'avons vue couler, Des cendres, il y en avait partout, Cette éruption, ça inquiétait les gens du pays*, etc. La deuxième partie correspond à ce que nous avons présenté plus haut comme étant une *focalisation*. Par exemple, *C'est lui qui les cultive*. Enfin la troisième partie est consacrée à la mise en relief d'une circonstance, comme dans l'exemple *C'est à Dole, dans le Jura, que Pasteur est né*.

Si ce chapitre du niveau B1 ne propose que quelques exercices d'entraînement sans commentaires sur l'utilisation de ces trois formes, ce n'est pas le cas de l'ouvrage prévu pour le niveau B2 (Caquineau-Gündüz et al. 2007). Dans cet ouvrage, il y a une activité qui montre d'une manière implicite le statut de la dislocation à l'écrit et à l'oral. Ainsi, l'apprenant doit observer la production orale d'une étudiante, qui est transcrite pour une revue, et signaler les changements (Caquineau-Gündüz et al. 2007 : 126). Nous constatons donc que toute dislocation disparaît à l'écrit :

⁴ http://www.lexutor.ca/concordancers/concord_f.html

⁵ Nous empruntons le terme utilisé dans la grammaire mentionnée.

<p>[...] Je préfère voyager seule. J'aime l'imprévu des voyages.</p> <p>[...] C'est vrai, et donc j'ai visité le Pérou et la Chine lors de voyages organisés.</p> <p>[...] Oui, mais plutôt à mon retour. J'aime découvrir un pays et l'ennui est que les belles photos des revues donnent parfois une fausse idée de la réalité.</p>	<p>[...] Je préfère voyager seule. L'imprévu des voyages, j'aime ça.</p> <p>[...] C'est vrai, et donc, le Pérou et la Chine, je les ai visités lors de voyages organisés.</p> <p>[...] Oui, mais plutôt à mon retour. Un pays, j'aime le découvrir, moi-même, et l'ennui, c'est que les belles photos des revues donnent parfois une fausse idée de la réalité.</p>
---	--

Tableau 1 : Exercice proposé dans le manuel *Les 500 exercices de grammaire niveau B1* (Caquineau-Gündüz et al. 2005)

Il est intéressant de souligner que l'exercice propose finalement une vision bien ancrée qui pérennise la rupture supposée entre l'oral et l'écrit, ou même, si l'on veut nous limiter à cet exemple précis, entre l'oral et l'écrit oralisé. Le discours oral semble être très différent du discours écrit (oralisé) avec des phénomènes syntaxiques spécifiques à l'un ou à l'autre. Nous pourrions même nous poser la question suivante : est-ce que la dislocation est une propriété syntaxique uniquement de l'oral ? Les grammaires et les manuels du FLE répondent à cette question d'une manière bien tranchée.

La *Nouvelle grammaire du français* (Delatour et al. 2004) présente le phénomène de la *mise en relief* tout en précisant qu'elle est « d'un emploi très fréquent, particulièrement à l'oral » (Delatour et al. 2004 : 197). Dans ce chapitre, les auteurs présentent trois types de mise en relief : le déplacement en tête de phrase, la reprise d'un groupe de mots par un pronom, la construction avec *c'est*. En dehors de cette remarque générale dans l'en-tête du chapitre, il n'existe aucune autre remarque sur les préférences d'emplois à l'écrit ou à l'oral.

Examinons maintenant ce qui est présenté dans certaines méthodes de français. Dans le manuel *CAMPUS 4* (Courtilion & Guyot-Clément 2005), par exemple, les auteurs choisissent d'exposer leurs remarques concernant le discours oral et le discours écrit dans le livre du professeur. Ainsi, dans la section « Caractéristiques du discours oral » (Courtilion & Guyot-Clément 2005 : 7), les auteures du manuel soulignent qu'une des caractéristiques de l'oral est la mise en relief. Ainsi, « le locuteur peut faire usage de structures emphatiques comme : antéposer un complément circonstanciel ou modifier l'ordre des mots pour donner plus d'expressivité à son discours ». Par ailleurs, elles font remarquer que « l'emploi des 'présentatifs' est beaucoup plus important [à l'oral] qu'à l'écrit (de par le fait même de la situation en face à face) en particulier. » (Courtilion & Guyot-Clément 2005 : 7).

Dans le manuel *Alter Ego 3* (Dollez & Pons 2006 : 172), les auteurs rappellent dans le précis grammatical que la mise en relief « permet d'insister

sur un élément de la phrase », précisant qu'il s'agit « [d]'un emploi très fréquent à l'oral ». Ce même phénomène est rappelé dans les *Fiches Grammaire* du manuel *Alter Ego 4* (Dollez & Pons 2007 : 153) par les mêmes remarques et exemples. La transformation de dislocation n'est explicitement enseignée dans aucun des manuels présentés ci-dessus.

Pour conclure, nous souhaitons insister sur certaines remarques. La dislocation et la focalisation sont deux phénomènes présentés dans les différents outils d'enseignement de manière parfois implicite. Ils sont présentés sous l'intitulé général de *mise en relief* comme s'ils avaient la même fonction syntaxique, informative ou pragmatique. Malgré l'avancement des études en linguistique, les outils d'enseignement du FLE semblent reprendre finalement les *mythes* bien ancrés concernant la rupture entre l'oral et l'écrit. Les phénomènes sont présentés comme étant spécifiques de l'oral ou de l'écrit sans donner plus d'informations. Les deux phénomènes syntaxiques reçoivent indirectement une *valeur* linguistique positive ou négative : ce qui est dit à l'oral n'est pas forcément correct à l'écrit. Par ailleurs, des phénomènes comme la dislocation ne sont même pas étudiés explicitement.

Dans la suite de cet article, nous étudierons la présence de ces deux structures syntaxiques dans un corpus d'apprenants.

3. Corpus et hypothèses de travail

Notre étude se fonde sur une analyse qualitative et quantitative d'un corpus qui contient les productions écrites d'apprenants hellénophones des niveaux B1-B2. Ce corpus⁶ de petite taille a été construit à l'aide de plusieurs textes argumentatifs rédigés par les apprenants hellénophones en temps limité sans avoir accès à des grammaires ou des dictionnaires. Nous avons séparé ce corpus en deux parties. Le corpus *Chy-FLE*, qui contient les productions des apprenants chypriotes hellénophones, étudiant la littérature et la langue françaises à l'Université de Chypre, et le corpus *Hellas-FLE*, qui comporte toutes les productions des apprenants grecs qui passent les examens nationaux de certification. Nous pouvons donc résumer les propriétés des deux corpus comme suit :

Caractéristiques	<i>Hellas-FLE</i>	<i>Chy-FLE</i>
Pays d'origine	Grèce	Chypre
Niveau de compétence	intermédiaire	intermédiaire
Age	entre 14 et 17 ans	entre 18 et 20 ans

⁶ Ces différents corpus qui constituent la base de notre travail ont été analysés à l'aide de différents outils, comme UNITEX et WordSmith.

L1	grec standard	grec standard et grec chypriote
L2	anglais	anglais
Niveau d'études	secondaire	universitaire
Type de production écrite	argumentatif	argumentatif
Durée	limité	limité
Utilisation d'outils de référence	non	non
Objectifs	certification	évaluation
Longueur du texte	200 mots	200 mots

Tableau 2 : Propriétés des corpus *Chy-FLE* et *Hellas-FLE*

Les différentes remarques présentées dans le chapitre 2, nous permettent donc d'émettre les hypothèses suivantes concernant l'ordre des constituants de phrase et la progression des apprenants :

1. La dislocation existe dans les deux langues. Les apprenants pourraient être tentés d'utiliser cette transformation.
2. Les apprenants, si l'on accepte qu'ils peuvent être influencés par la structure du grec moderne, n'utiliseront pas la structure syntaxiquement marquée 'c'est ... QU-' afin d'exprimer la focalisation.
3. Les apprenants maîtrisent les transformations possibles de la phrase en français et sont capables de moduler leur discours écrit.

Nous passons maintenant à l'analyse des données et à quelques remarques concernant la progression des apprenants.

4. Analyse des données

Dans cette section, nous présenterons tout d'abord la structure des phrases telle qu'elle apparaît dans les corpus *Chy-FLE* et *Hellas-FLE*. Nous présenterons les données séparément pour pouvoir comparer le comportement des apprenants hellénophones.

4.1. Le corpus *Chy-FLE*

Le corpus *Chy-FLE* nous a permis d'étudier 782 phrases simples et 'complexes'. L'analyse quantitative du corpus nous montre que dans le cas de 332 phrases environ, soit 43% du total des phrases étudiées, les apprenants choisissent la structure SVO. Par exemple,

- (18) *La progrès, la vie en ville et la technologie sont sans doute très intéressants.*
- (19) *La vie en ville n'est pas seulement plus intéressante que la vie à la campagne mais c'est aussi plus vivante et plus activée.*

Le reste des phrases, 450 environ, soit 57% des phrases étudiées, respectent la structure 'X, SVO'. L'élément X peut correspondre à un mot de liaison extraphrastique, rencontrée dans 232 phrases, soit 29,6% de l'ensemble du corpus⁷ :

- (20) *Premièrement l'exception culturelle française ne peut pas lutter efficacement l'uniformisation culturelle, ... En plus, l'exception culturelle française concerne seulement le domaine de la production ... Mais l'uniformisation culturelle touche et influencer tous les domaines. Donc, l'exception culturelle doit conserver ...*

Par ailleurs, une trentaine de phrases commencent par une circonstancielle, le plus souvent introduites par *si* et *quand* :

- (21) *Quand j'étais petite j'étais très heureuse quand j'ai resté chez mes grands parents à la campagne.*

Dans notre corpus, nous avons pu observer 50 occurrences environ de *mise en relief* du type *c'est ... qui* ou de pseudo-clivés introduites par *ce qui ... c'est* et *ce que ... c'est* :

- (22) *C'était Balzac qui dans son œuvre 'Avant-propos de la comédie humaine' va poser la question de la documentation objective.*
- (23) *Ce qui différencie la vie en ville de la vie en campagne est en effet le fait que les habitants de la ville vivent pour la mode, l'argent et la réputation [...].*
- (24) *Enfin, ce que le traducteur pourrait parvenir en mieux et dans le mesure du possible de ce résultat c'est de suivre les trois étapes qui s'effectuent selon le processus de toute traduction qui sont la compréhension d'un sens la phase de deverbalisation et l'expression du sens.*

Nous n'avons relevé que 25 occurrences de dislocation (voir exemples 29-32), par exemple :

- (25) *A la question si la vie en ville est plus intéressante que la vie à la campagne, la réponse n'est pas facile.*
- (26) *Ca c'est un peu extraordinaire, mais c'est vrai.*
- (27) *Les gens qui travaillent pour traduire un texte, pour enseigner une langue, qu'est-ce qu'ils vont faire ?*
- (28) *Vivre dans une ville grand ou petite, il y a toujours beaucoup de choses à faire.*

Une remarque s'impose concernant les dislocations : nous observons que les apprenants préfèrent les dislocations à gauche. Celles-ci peuvent concerner tous les éléments d'une phrase, comme le sujet ou les compléments direct ou indirect.

Examinons maintenant les données extraites du corpus *Hellas-FLE*.

⁷ La position frontale peut être aussi occupée par un syntagme prépositionnel ou des gérondifs.

4.2. Le corpus *Hellas-FLE*

Le corpus *Hellas-FLE* nous a permis d'étudier 306 phrases simples et 'complexes'. L'analyse du corpus a révélé que les apprenants choisissent la suite SVO (42% du total des phrases), suivie parfois par une phrase subordonnée. Plusieurs phrases peuvent être juxtaposées sans lien lexicalement exprimé (exemples 29 et 30) :

(29) *Beaucoup d'entre eux pensent qu'ils s'indentifient par les vêtements et surtout par les marques.*

(30) *Donc, je me sens solitaire, pas populaire et ils me moquent et j'appartiens à un autre group de jeunes, pas de modernes, et je suis désolé!*

Cela signifie que le 58% des phrases, soit 177 phrases, respectent la structure 'X, SVO' où l'élément X peut être un syntagme prépositionnel, un complément adverbial de temps, un adverbe d'énoncé ou d'énonciation, une phrase circonstancielle, ou un mot de liaison. A souligner que 30,7% des phrases contiennent des mots de liaison.

(31) *A notre époque la mode peut encore réguler les relations entre les jeunes et pour cette raison le style vestimentaire et l'appartenance à un groupe sont liés.*

(32) *Malheureusement, je ne trouve pas le temps et l'argent de m'occuper de mes vêtements et ma coiffure.*

(33) *Etant donné la crise économique, les adultes conseillent les ados de diminuer leurs dépenses financières et de ne pas gaspiller leur argent de poche.*

(34) *Alors, je vais répondre aux tes questions parce qu'ils sont très intéressantes.*

Enfin, dans 10 phrases, nous pouvons trouver un élément disloqué :

(35) *Moi, j'en suis un!*

(36) *Ca c'est incroyable!*

Si l'on observe également le type de la phrase, nous constatons que plus que la moitié des phrases sont simples (SVO) ou reliées par une coordination (SVO et/mais/car SVO), soit 168 occurrences. Dans notre corpus *Hellas-FLE*, nous n'avons relevé aucune occurrence de focalisation à l'aide de la structure *c'est ... QU-*.

Dans la suite de cet article nous proposerons une discussion de toutes ces remarques.

5. Discussion des résultats

L'étude du corpus nous permet de souligner certaines caractéristiques des productions écrites des apprenants, chypriotes et grecs, que nous avons par ailleurs observées dans le cas d'autres corpus également. Nous pouvons souligner en général que les erreurs commises par les apprenants sont prévisibles pour leur niveau de langue. L'utilisation du subjonctif, la morphologie verbale ou nominale correspondent à des erreurs qu'on trouve le plus souvent chez des apprenants d'un niveau B1/B2, qui était la cible de notre étude (voir aussi Valetopoulos 2010, pour une analyse plus détaillée).

En ce qui concerne notre analyse, nous pouvons observer en général que les phrases simples et la liaison par coordination semblent être les moyens les plus fréquents pour construire une phrase. La subordination se limite généralement à deux propositions, sauf s'il y a des phrases relatives. Les paragraphes sont ensuite construits à l'aide de mots de liaison. Ces mots de liaison ont le plus souvent une fonction organisationnelle, jouant le rôle de jonction, un rôle cohésif. Ce suremploi permet aux apprenants d'éviter les anaphores, qui, de toute manière, sont rarement utilisés :

(37) *Est-ce que les langues moins populaires pourront suivre? La réponse est que les langues européennes doivent vivre en commun et ne pas faire des discriminations du type raciste ! Les langues moins répandues ne doivent pas être moins considérées mais au contraire leur donner d'attention! Les trois langues les plus connues en Europe sont l'anglais, l'allemand et les français.*

Si l'on compare les résultats concernant les deux publics, nous observons qu'ils ont développé les mêmes stratégies rédactionnelles.

	Corpus Chy-FLE	Corpus Hellas-FLE
Structure SVO	43%	42%
<i>Dislocation</i>	2,2%	3,25%
<i>Focalisation</i>	6,4%	0%
Structure X, SVO	57%	58%
<i>X : mot de liaison</i>	29,6%	30,7%

Tableau 3 : Rappel des résultats

Ainsi, ils utilisent dans les deux cas soit la structure SVO soit la structure X, SVO. Nous pouvons pour autant souligner deux points qui sont utiles pour notre analyse.

Le premier point concerne la présence de la dislocation. Nous observons que les apprenants utilisent surtout la dislocation à gauche et plus précisément le détachement d'un SN référentiel comme le pronom tonique *moi* ou le pronom *ça*. Cette dislocation a, à notre avis, une fonction plutôt cohésive, contrastive, permettant aux apprenants de marquer la rupture entre le thème antérieur et le nouveau thème.

Contrairement à la dislocation, la focalisation à l'aide d'un marquage syntaxique n'apparaît que dans les textes des apprenants chypriotes alors qu'elle est complètement absente du corpus des apprenants grecs. Ceci peut être expliqué par le fait que la focalisation est exprimée dans le dialecte chypriote par un moyen morphosyntaxique semblable à celui du français, alors qu'en grec standard la focalisation est exprimée surtout à l'aide de l'intonation (voir également Valetopoulos & Lamprou, à paraître). Plus précisément, dans une phrase à intonation neutre en grec moderne, la partie qui porte

l'accent principal de la phrase est celle du *focus* qui est constituant du *commentaire* et se trouve en fin de phrase. Sinon, l'intonation emphatique peut marquer tous les syntagmes d'une phrase indifféremment de leur place. Cela signifie que le lecteur décidera de l'endroit où il peut utiliser l'intonation emphatique en se fondant sur le sens général du texte. Contrairement au grec moderne, le dialecte chypriote dispose de la phrase qui permet l'extraction de focalisation *en N QU- V* 'c'est S QU- V' et qui est utilisée beaucoup plus souvent, d'où, à notre avis, son apparition également dans les textes écrits : les apprenants chypriotes ont besoin de focaliser sur un élément en utilisant une structure syntaxique précise.

6. Conclusions

Les observations de notre étude ont confirmé en partie les hypothèses que nous avons émises dans la partie 3. En ce qui concerne la dislocation, nous observons que les apprenants n'ont utilisé ce phénomène que marginalement. Ils ont une préférence pour la dislocation à gauche et surtout pour la dislocation du sujet. Nous ne pouvons expliquer ce choix des apprenants que partiellement. Les études de corpus sur la dislocation en grec moderne sont très rares, ce qui ne nous permet pas d'indiquer si la dislocation est un phénomène fréquent à l'écrit ou à l'oral. Nous pensons que les apprenants ont développé une stratégie d'expression écrite permettant d'éviter les structures complexes ou les structures anaphoriques et qu'ils préfèrent construire des phrases acceptables en français mais simples suivant le schéma '(X), SVO'. Cette position frontale 'X' peut être occupée par tout élément adverbial ou circonstanciel. Quand cette position est occupée par un élément en dislocation, les apprenants préfèrent déplacer le sujet de la phrase qui est exprimé par un pronom tonique, ce qui leur permet, d'après les exemples analysés, de marquer la rupture avec le thème antérieur.

En ce qui concerne la focalisation, nous observons qu'elle apparaît en partie dans les textes des apprenants chypriotes qui utilisent déjà dans leur dialecte une structure équivalente à celle du français, contrairement aux apprenants grecs. Bien évidemment, nous devons souligner que même dans le corpus d'apprenants chypriotes la présence de cette structure reste assez marginale. Ceci montre à notre avis que les apprenants choisissent les structures neutres sans autre marque syntaxique. La question qu'on se pose maintenant est de savoir les raisons pour lesquelles les apprenants évitent ces structures. Est-ce parce qu'ils suivent les règles présentées dans les grammaires adoptant une position plus critique face à ce qui peut être écrit et ce qui peut être dit, ou parce qu'ils préfèrent utiliser les structures neutres et simples sans vouloir prendre des risques au niveau de la rédaction ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, il nous paraît utile de procéder à une étude des stratégies utilisées par les apprenants au moment de la

rédaction d'un texte. Celle-ci nous permettra finalement de définir également le rôle des manuels dans la construction de la conscience linguistique des apprenants et leur conception de ce qui est faux ou correct. Nous avons pu observer dans la partie 2.3. que certains manuels reproduisent finalement les *idées reçues* concernant la rupture entre l'oral et l'écrit et ne proposent aucune réflexion sur le rôle des différentes structures syntaxiques qui nous intéressent dans le cadre de cet article. Par ailleurs, la dislocation et la focalisation, présentées indifféremment sous l'étiquette *mise en relief*, sont traitées de manière inégale : la focalisation est une structure qui peut être rencontrée à l'oral et à l'écrit alors que la dislocation est une structure qui doit être évitée, corrigée, à l'écrit.

Pour conclure, il faut souligner qu'une étude contrastive entre l'écrit et l'oral des apprenants s'impose pour confirmer nos hypothèses sur l'écrit. En plus, il nous semble indispensable l'analyse des manuels qui sont utilisés pour l'enseignement du français langue étrangère afin de savoir finalement jusqu'à quel point ils définissent ou influencent les choix des apprenants.

Références bibliographiques

- Apothéloz, Denis (1997), « Les dislocations à gauche et à droite dans la construction des schématisations », in D. Miéville & A. Berrendonner, éd., *Logique, discours et pensée. Mélanges offerts à Jean-Blaise Grize*, Berne : Peter Lang, pp. 183-217.
- Bartning, Inge (1997), « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 9, mis en ligne le 18 novembre 2011, consulté le 01 avril 2012. URL : <http://aile.revues.org/1316>
- Bartning, Inge & Kirchmeyer, Nathalie (2003), « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 19, mis en ligne le 23 janvier 2009, consulté le 01 avril 2012. URL : <http://aile.revues.org/1112>
- Blanche-Benveniste, Claire (1996), « Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée », *Langue française*, vol. 111, pp. 109-117.
- Blanche-Benveniste, Claire (2000), *Approches de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
- Cappeau, Paul (1999), « Le sujet postposé en français : description en quatre types », in P. Cotte, éd., *Sens et Structure*, Lille : Editions Pygmalion, pp. 105-126.
- Caquineau-Gündüz, Marie-Pierre, Delatour, Yvonne, Girodon, Jean-Pierre, Jennepin, Dominique, Lesage-Langot, Françoise & Some, Pascal (2007), *Les 500 exercices de grammaire, avec corrigés, niveau B2*, Paris : Hachette.
- Caquineau-Gündüz, Marie-Pierre, Delatour, Yvonne, Jennepin, Dominique & Lesage-Langot, Françoise (2005), *Les 500 exercices de grammaire, avec corrigés, niveau B1*, Paris : Hachette.
- Courtyllon, Janine & Guyot-Clément, Christine (2005), *Campus 4 : Livre du professeur*, Paris : CLE International.
- Delatour, Yvonne, Jennepin, Dominique, Léon-Dufour, Maylis & Teyssier, Brigitte (2004), *Nouvelle grammaire du français, cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris : Hachette.
- Dollez, Catherine & Pons, Sylvie (2006), *Alter Ego 3, Livre de l'élève, CD audio*, Paris : CLE International.

- Dollez, Catherine & Pons, Sylvie (2007), *Alter Ego 4, Livre de l'élève, CD audio*, Paris : CLE International.
- Fradin, Bernard (1990), « Approches des constructions à détachement : inventaires », *Revue Romane*, vol. 25, n° 1, pp. 3-34.
- Goutsos, Dionysis (1994), « Exploring Discourse Conditions on Word Order Phenomena in Greek », *Journal of Modern Greek Studies*, vol. 12, pp. 171-183.
- Gross, Maurice (1975), *Méthodes en syntaxe*, Paris : Hermann.
- Holton, David, Mackridge, Peter & Φιλίππáκη-Warburton, Irini (1999), *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος*, Αθήνα : Πατάκης.
- Mackridge, Peter (1985), *The Modern Greek Language*, Oxford : Clarendon Press.
- Muller, Claude (2008), « Réflexions sur l'ordre des mots en français (les constituants majeurs de l'énoncé) », in J. Durand, B. Habert & B. Laks, édts, *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08*, Paris : Institut de Linguistique Française, pp. 2675-2688.
- Nølke, Henning (1997), « Note sur la dislocation du sujet : thématisation ou focalisation ? » in G. Kleiber & M. Riegel, édts, *Les formes du sens. Etudes de linguistique française, médiévale et générale offertes à Robert Martin*, Louvain-La-Neuve, Duculot, pp. 281-295.
- Philippaki-Warburton, Irini (1982), « Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις », *Γλωσσολογία*, vol. 1, pp. 99-107.
- Tsimpli, Ianthi-Maria (1990), « The Clause Structure and Word Order in Modern Greek », *UCL Working papers in Linguistics*, vol. 2, pp. 226-258.
- Tzartanos, Axileas, 1989, *Νεοελληνική σύνταξις*, Thessaloniki: Kyriakides.
- Valetopoulos, Freiderikos (2010), « Quelques réflexions sur la constitution d'un corpus d'apprenants », in H. Chuquet, P. Cappeau & F. Valetopoulos, édts, *Travaux linguistiques du Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest 23 : L'Exemple et le corpus : quel statut ?*, Rennes : PUR, pp. 235-245.
- Valetopoulos, Freiderikos & Lamprou, Efi (à paraître), « Traduire la structure 'c'est ... qui' en grec moderne: les stratégies adoptées par les apprenants », in P. Cappeau & S. Hanote, édts, *Focalisation(s) : Saillance dans les langues. Lexique, syntaxe, prosodie*, Rennes : PUR.
- Véronique, Daniel (dir.) (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier.

Abstracts

I. Définir les compétences

Isabelle GRUCA

Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique

There is a vast amount of complicated information on the CECR and this may be the reason of many confused analysis and methodological drifts we see around, nowadays. In order to solve this problem, it is necessary to take up the definition of some fundamental concepts, again, to find possibilities which offer some coherent applications for developing the teaching-learning of a competence of communication. The scenario can be an example to progress, in some educational contexts.

Marielle RISPAIL & Stéphanie CLERC

Vers des compétences plurilingues et leur questionnement

In this article we develop the idea of plural and diverse skills which might be (re) set to build a new didactic of languages (a sociodidactique) that would challenge the norm, the interference of languages, language barriers in schools, the roles of learners / teachers, evaluating teaching ... This questioning could have a significant impact both in the conceptual construction of our field of science and in teacher training.

Catherine KIYITSI OGLOU-VLACHOU

Les compétences transversales : tendances et incertitudes

This article aims to enlighten the concept of competencies, which for the last thirty years has been a debate area in the field of education and training. Among these competencies, we will focus on those that are in the middle of learning and personal development: transversal competencies. These are defined as key competencies or basic competencies. After defining the transversal competencies we will present the significance of acting with these competencies in a specific situation.

Virginie LAPIQUE

La citoyenneté à l'école : une compétence ? Sinon, quoi d'autre ?

French current school curricula explicitly refer to "social et civic skills" and "citizenship education". Yet the concept of citizenship raises several issues, and its definition into skills is a difficult task. The analysis of verbal interactions in the third year of primary school allowed us to contribute to the development of a framework for observing the construction of citizenship skills by school children in a cross disciplinary and cross linguistic perspective.

Sophie LOUMANIS

Compétences et progression en didactique des langues étrangères : recommandations européennes, modèle nord-américain et implications systémiques pour le supérieur français

In place since 2001 through the Bologna Process, the competency-based approach (CBA) henceforth oversees the restructuring of various studies programs in European higher education, one of which is Foreign Language Acquisition. Such programs aim to equip learners with the competencies required for workplace integration within the European zone. The necessity to adapt the current French university system has led us to examine the notion of the CBA from a systemic point of view : indeed, does the European CBA constitute a system ; or would resorting to the widespread, older and time-tested North-American CBA model be necessary, and what would the implications of such a reform be?

Anne PALLANDRE

La compétence communicative interculturelle dans les enseignements de langue étrangère en France et en Allemagne

We will here deal with intercultural communicative competence, as it is defined in the studies published by the Council of Europe, seen as an attempt to give a new orientation to teaching-training in foreign languages, with particular focus on the case of civilization. We will study the respective ways this ability is put into practice in France and Germany, in order to highlight the influence of specific educational and cultural contexts. It seems that the CEFRL, by overlooking the question of the typology and assessment of cultural and intercultural abilities, can be blamed for the unequal way they are taken into account, and tends to limit their progression.

II. Evaluer les compétences

Marie-Noëlle COCTON

Évaluer la compétence à communiquer langagièrement

Although the works of the European Council provide a better understanding of the competence in oral interactions, it seems that the required goals (to communicate in context as a social actor) are not fully appreciated. This article aims to describe an experiment conducted in two stages with learners of French as a foreign language in order to consider an assessment of paralinguistic speech production. A detailed analysis of the activity of contextualized improvisation helps to bring out evaluation criteria such as nonverbal components, skills (creativity and spontaneity) and each learner's capacity to engage in interaction. These criteria which are generally not taken into account allow us to carry out a reflection on alternative evaluative techniques.

Fabienne BAIDER & Efi LAMPROU

Compétence interculturelle et apprentissage des stéréotypes socio-langagiers

After an overview of the different theories related to progression and competence in French teaching, our paper is focused on progression in socio-cultural competence as it is presented in two textbooks in French as a Foreign Language, Alter Ego 2 and Festival 2. Our research is based on a corpus presented and analysed in the second part of our paper where we point out some shortcomings as far as the sociolinguistic, pragmatic and syntactic progression is concerned. Our last part gives some suggestions regarding teaching sociolinguistics terms, respecting sociolinguistic parameters such as register and aiming at a syntactic graded progression.

Fryni KAKOYIANNI-DOA & Stavroula VOYATZI

Évaluer la compétence grammaticale en FLE : l'emploi des adverbes

This paper aims, first, to examine how adverbs are represented in current FFL textbooks, and secondly, to assess the competence in the use of adverbs present in a learner corpus, written by B1/B2 level Greek Cypriot students, according to the Common European Framework of Reference (CEFR). The results of this preliminary study show that adverbs are ubiquitous in the written language of learners, although some forms are 'paradoxically' missing. In general, adverbs are used 'appropriately', although some forms may have different functions and meanings that sometimes generate ambiguities

Krystyna SZYMANKIEWICZ & Maciej SMUK

Les stratégies métacognitives et le développement des compétences liées à l'expression écrite en fonction du niveau des apprenants

As many foreign language learners claim, writing is the most difficult task, as far as the basic skills are concerned, mainly because it is a complex process involving various linguistic and non-linguistic competences. To help students to master this 'art', referring to metacognitive strategies seems to be more than advisable. Unfortunately, in classroom reality they are both rarely developed and poorly exploited, which is a real pity as the effort quickly pays off and thus it is worth while making it. This article presents some useful steps and techniques that might be incorporated in developing writing skill, as well as it reveals the survey results concerning the strategies used by foreign language learners while the process of writing.

Katarzyna KARPIŃSKA-SZAJ & Jolanta ZAJĄC

Nouveaux défis pour l'évaluation des compétences intégrées ou comment valoriser le savoir apprendre des élèves en classe de langue

To assess the language skills and their progress remains a thorny issue for theorists and practitioners in language teaching. Yet, students are not only progressing in their knowledge and practice of the language code x, but also – and perhaps especially for some

of them – in their practice of cognitive, meta-cognitive and social-emotional strategies. This progress – difficult to observe directly – is still very real and brings great benefits to learners, on the condition that there is a will to admit it, to learn to detect it and to rightly value it. The remaining question is how and with what tools, which is what we will examine in our communication.

III. Autour des compétences : le rôle des TICE

Małgorzata PAMUŁA-BEHRENS

Génération numérique en classe de langues

The bases of the key skills are normally acquired during schooling, however their development continues throughout life. They are considered indispensable for successful personal and professional development. How to develop these skills in the foreign language teaching, working with the Net-Generation, is a topic of discussion and reflection in the world of education. Modern youth lives in a digital environment that leads to use Internet very naturally and on a daily basis as well as iPads, tablets, mobile phones, video games and many more or less sophisticated communication devices. How to adopt the teaching strategies to the needs of such a digital population is the question to which the text following tries to answer.

Panos ARVANITIS, Catherine KIYITSIOGLOU-VLACHOU

& Panos PANAGIOTIDIS

Du conventionnel au digital : un site web en vue d'une évaluation des compétences linguistiques

Bearing in mind the technological possibilities concerning the reproduction and the transmission of communicative settings, and taking into account the needs of the linguistic competences, we have tried to develop a website for a formative evaluation of students of the Department of French Language and Literature. Our goal was to transfer a printed evaluation material aiming at the certification of linguistic competence, to a database of interactive activities. The website presented here, also hosts the theoretical notions concerning the test features, the descriptors used for the evaluation of each competence, as well as the recent trends in the domain.

Anne-Caroline FIEVET, Alena PODHORNÁ-POLICKÁ & Šárka STAROBOVÁ

Sous-titrage de films et compétences sociopragmatiques en classe de FLE

This article concerns a specific teaching method that consists in making film subtitles. This approach seems to be highly complex, contributes to the improvement of both, target and source language and makes students aware of the socio-linguistics allusions, variations and connotations. The described experience results from the coopera-

tion with the film festival that is an aspect not to be neglected as increasing students' motivation because of its high prestige.

Dagmara GUT

Comprendre le polonais oral avec les TICE : quelles conditions pour un usage performant ?

Multimedia language learning materials have become increasingly present in language classrooms and for independent study. The computer-assisted language learning (CALL) systems provide the opportunity to learn in a plural context, involving both multiple codes and formats. The presentation mode of the linguistic input influences the learning activity and the strategies mobilized by the learner while processing a multimedia document. This paper aims at understanding the strategies used by students in a multimedia listening task. More precisely, it investigates how second language learners interact with software help options in case of comprehension breakdowns. Some recommendations to the multimedia listening materials design and tutoring are suggested.

Mandana HADI-DENOUEIX

Potentialités de la communication écrite numérique pour le développement de compétences langagières en FLE

This article deals with digitally written interactions through communication devices based on Web 2.0 and covers different discursive systems of digital remote communication. We will focus on potential of the computer-mediated communication (CMC) which questions the language teaching to promote teaching and learning of foreign languages concerning knowledge development and language skills of learners especially French as a Foreign Language. We analyze data collected during the discussions through devices based on Web 2.0. This analysis lets us show how the CMC can play a role between the subjects and the acquisition of language skills and intercultural competence.

IV. Autour de la progression des compétences en classe de langue

Cécile BRULEY

Quelle progression en termes de compétences grammaticales pour les niveaux avancés ?

The proposed research aims at the teaching of French as a Foreign Language (FFL), more precisely the teaching of French grammar to speakers known as independent and experienced speakers (levels B2, C1 and C2 according to the Common European Framework of reference). The relevance of a grammatical progress for those levels will

be questioned. Thus, in this exploratory work, and after the conceptual-methodological framework has been defined, this grammatical progress will be analyzed throughout a corpus of FFL textbooks and we will see how priorities in terms of grammatical competencies in the field of teaching/learning are organized.

Elif DİVİTÇİOĞLU

La progression et son évaluation chez les publics migrants faiblement scolarisés (niveau A1.1) : Cas des Cours Municipaux d'Adultes de la Ville de Paris

The aim of this work is to present the portfolio of the Mairie de Paris entitled *Mon livret d'apprentissage du français "My French learning booklet"*, which is intended for public audiences for whom French is a foreign language (A1-B2 levels of the Common European Framework of reference for languages) as well as for migrants with little or no education (A1.1 level), and then to situate it in the context of other, similar portfolios (European Language Portfolios and portfolios of manuals) in order to illustrate his specificities. We will then see how the programs were reworked and how the progression was reorganized by a pedagogic team in order to ensure coherence with this portfolio.

Malika KAHERAOUI

La place de la linguistique textuelle dans l'enseignement du français langue seconde : le cas de l'école primaire au Maroc

Within the context of a recent reform of the Moroccan education system, the approach by competence confronts the grammatical teaching of the FSL with the matter of transferring the pupils linguistic knowledge in situations where they could really express themselves. In the didactics of the FML, the textual linguistics should have allowed many teachers to reach the objectives of this «grammar for expression». In the didactics of the FSL, the sentence grammar dominates although the objective of communication is clearly shown. This article aims at questioning the place of the textual linguistics in the language teaching by emphasizing the notions of transferring and transforming the acquired knowledge in real skills.

Amal MAJBOUR

La progression dans les manuels scolaires syriens

In September 2003, two obligatory foreign languages, English and French, are introduced into the Syrian educational system. New textbooks based on a new approach for Syria, the communicative approach, are elaborated in the Educational Documentation Center for French teaching. From documents, illustrations and texts extracts in these textbooks, we present the thematic, grammatical, phonetic, and lexical progress followed and we also emphasize the language competences progress of our learners.

Catherine MULLER

Compétence d'interaction orale et stratégies des apprenants : comment favoriser la progression à travers une tâche communicative ?

The perspective of this article is to analyze how learners can progress in oral interaction with strategies. Our presupposition is that it is possible for a speaker with limited skills in the target language to implement strategies in order to express complex ideas. We have carried out a communicative task in lessons of French taught as a foreign language asking learners to comment on artistic photographs. The visual images do not provide any verbal input. We analyze here how A1 students use their resources to express their reactions to the photographs. They implement strategies to communicate and use collective scaffolding.

Mirela POP

De la compétence de communication générale à la compétence de communication en langue de spécialité : le cas des filières universitaires techniques de Roumanie

This article proposes a methodological approach to the foreign language teaching with Bachelor of Science (BS) programs in the view of the concept of “progressive acquisition of communicative competences in foreign languages”. The approach focuses on the shift from the general communicative competence, used in non-linguistic academic fields, to the communicative competence for specific purposes. The term “competence” is dealt with from the perspective of the methodological principles as stated in the Common European Framework of Reference for Languages and that of the competence-oriented approach, an educational paradigm which has generated the pedagogy reform movement within all training programs, including that of foreign languages.

Freiderikos VALETOPOULOS

La progression de la compétence grammaticale : l'ordre des constituants dans un corpus d'apprenants écrit

The aim of this paper is to study the use of French as a foreign language by the advanced and intermediate Greek speaking learners on the basis of evidences from a Learner Corpus. This study will be focused on the clause structure and the word order. Greek, in contrast to French, is a relatively flexible language concerning the word order. Syntactic relations among clausal elements can be identified thanks to the rich nominal inflection. On the other hand, French is not as flexible, and clausal elements have to be placed in fixed positions. Our study is focused on written learner corpus.