



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Ecole Normale Supérieure d'Oran
Département des langues étrangères
Section de la langue Française

Polycopié de Cours de didactique 2 3ème Année PES

Présenté par : Souhila SOLTANI
Maitre de conférence -A-
2020-2021

Plan du cours	
Introduction	
Compétences visées	
Chapitre 05 : L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE	
1.	La méthodologie traditionnelle
2.	La méthode naturelle (Méthode des séries de F. Gouin.)
3.	La méthode directe
4.	La méthode active
5.	La méthode audio-orale
6.	La méthode audio-visuelle
7.	L'approche communicative
Chapitre 06 : Les tendances actuelles dans l'enseignement/ apprentissage du FLE	
1.	L'approche par compétence
1.1.	Qu'est-ce que la compétence ?
1.2.	L'APC dans la réforme du système éducatif en Algérie
1.3.	Les limites de l'APC
2.	La perspective actionnelle
2.1.	Qu'est-ce que le CECRL ?
2.2.	Et Le socle commun de connaissances et de compétences ?
3.	De l'approche communicative à l'approche actionnelle
4.	Les concepts clés de l'approche actionnelle
5.	Qu'est-ce que la compétence selon le CECRL?
Chapitre 07 : Les nouvelles lectures du CECRL et les démarches opérationnelles de son approche actionnelle	
1.	Les compétences à installer dans une perspective actionnelle
1.1.	La compétence actionnelle
1.2.	La compétence stratégique
1.3.	La compétence informationnelle
1.4.	La compétence citoyenne
2.	Les nouvelles lectures du CECRL
3.	Des actions, des co-actions ou des communic-actions ?

3.1. De la PA à la naissance d'une approche co-actionnelle
3.1.1. La tâche selon une approche co- actionnelle
Historique de la tâche sociale
3.1.2. L'agir d'usage et l'agir d'apprentissage (tâche d'apprentissage et action sociale)
3.2. La compétence culturelle : un passage co-actionnel de l'interculturalité à la co-culturalité
4.L'approche communic'actionnelle
4.1.Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant
4.2.L'apprentissage-usage selon la logique communic'actionnelle
4.3.Comment mettre l'apprenant-usager en action : en situation d'apprentissage-usage ?
4.4. Qu'est-ce qu'une unité d'action ?
4.4.1.Une unité d'action : quel objectif ?
4.4.2.La tâche et l'action dans une unité d'action
4.4.3.La construction d'unité d'action : comment ?
Chapitre : 08 L'évaluation en didactique du FLE
• L'évaluation
• Evaluer selon le CECRL
• Les critères de l'évaluation
• Les types d'évaluation
• Comment évaluer la compétence, la capacité et la performance ?
5.1.Evaluer la compétence communicative
5.2. l'action ?
5.3.L'évaluation de la production et la compréhension
5.3.1.L'évaluation de la production
5.3.2. L'évaluation de la compréhension
6.L'évaluation par compétence, la notation et les alternatives à la note
7.Le passage du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence
8.L'objectif de l'évaluation selon la démarche communicationnelle

8.1. Comment élaborer une grille d'évaluation selon la logique communicationnelle ?
8.2. Les groupes et les de niveaux de compétence
Références bibliographiques

Introduction :

Le module de didactique (2) est au cœur du programme pédagogique de la formation, d'où l'importance de s'assurer du choix du contenu et des activités choisies.

Car si la didactique est vue comme une discipline, par laquelle est visée l'acquisition du savoir et du contenu de la matière enseignée, elle permet surtout, dans le cadre de la formation, de dicter le savoir-faire et du savoir-être à adapter, selon le profil de sortie souhaité et le futur cadre professionnel des étudiants.

Il est attendu, de leur part, qu'ils appréhendent les différentes notions essentielles du domaine de la didactique, qu'ils saisissent l'évolution des méthodologies et approches qu'a connues la classe de langue, qu'ils s'imprègnent des pratiques enseignantes, qu'ils comprennent les rapports aux savoirs, en portant des réflexions sur les contenus à enseigner, les formes et les fonctions des pratiques langagières dans la construction des connaissances. En somme, ce qui est visé est de les amener à construire un travail didactique.

Compétences visées :

- Développer des connaissances sur la terminologie de la didactique et les pratiques enseignantes ;
- Analyser et théoriser des faits didactiques d'enseignement et d'apprentissage liés à des dimensions disciplinaires précises : français ;
- Différencier les approches disciplinaires des sciences de l'éducation (sociologique, didactique, psychologique, ...) et comprendre les apports et les limites de chacune d'elles dans la compréhension des phénomènes éducatifs et sociaux
- Développer des capacités d'analyse et de synthèse nécessaires pour la lecture de textes scientifiques qui portent sur la didactique ;
- Interroger des dispositifs, situations, discours et attitudes propres au monde de l'éducation ;
- Relever, observer afin de comprendre des activités et les dispositifs de formation dans des contextes scolaires ;

- Mettre au point des activités d'accompagnement ou de remédiation aux difficultés liées à la compréhension des points étudiés ;
- Évaluer les performances des individus / des étudiants dans leurs apprentissages.

Organisation du module

Le module de didactique comptabilise 45 heures de cours pour le volume horaire d'une année.

- **Durée** : 2 semestres
- **Type d'enseignement** : Présentiel
- **Cours** : 1H30
- **Langue d'enseignement** : Français

**Chapitre N°05 : L'évolution des méthodologies
dans l'enseignement du FLE**

La classe a connu un nombre important de méthodes, de la traditionnelle à l'actionnelle. Les didacticiens n'ont pas fini de réfléchir sur les conditions d'apprentissage, sur le matériel didactique en relation avec l'évolution et les faits historiques qui conditionnent la manière avec laquelle l'enseignement/apprentissage et comment la classe doit être gérée. Le nombre de méthodes d'enseignement est infini et leur efficacité dépend non seulement de celui qui les utilise mais aussi et surtout de celui sur qui elles sont utilisées, mais aussi du contexte et de l'espace temporel dans lequel elles sont appliquées.

C'est dans ce sens que cette affirmation de F.Nietzsche extrait de l'ouvrage intitulé *Guide pratique du maître*, est relevée : « *Les méthodes, il faut le dire dix fois, sont l'essentiel et aussi les choses les plus difficiles, celles qui ont le plus longtemps contre elles les habitudes et la paresse.*»

Un enseignant n'est pas tenu d'employer une seule méthode, il peut combiner selon les objectifs pédagogiques prédéfinis qu'il s'est donné d'atteindre. En fait, les méthodes de travail dépendent d'une multitude de facteurs et dont l'enseignant doit prendre en considération, car ils correspondent aux besoins et aux attentes externes à la classe. L'école est au service de la société et des mutations économiques et son rôle majeur est de faire de cet apprenant un être social qui répond aux exigences des besoins professionnels.

Les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Au XIX^{ème} siècle, l'objectif culturel était prioritaire ; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Par contre, dès 1950, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue. Alors que dans les années 1960 l'enseignement des langues en milieu scolaire était à

son apogée, dans les années 1980 on peut dire qu'il stagne. Parallèlement à cette situation, on étudie de plus en plus les spécificités de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. L'apprenant occupe alors une place de choix dans le processus de formation qui privilégie à présent l'analyse des publics et de leurs besoins pour déterminer des objectifs et des itinéraires d'apprentissage spécifiques. Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise la succession chronologique des méthodologies, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Nous vous proposons ici une synthèse des méthodologies qui ont marqué l'enseignement des langues étrangères en France depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.

1. La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècles à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe. Une évolution de la méthodologie provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on

étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque :

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. (PUREN C., 2008 :35)

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (subjective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire.

C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur n'étant pas admise, le professeur la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui

n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

D'après C. Puren, dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On a alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. C'est ainsi qu'on assiste à la multiplication d'ouvrages didactiques qui se prétendent universalistes (ils visent des publics hétérogènes et souvent professionnels) et que l'on a appelé "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP). Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe. Les CTOP intègrent autour d'un texte de base des contenus grammaticaux gradés et réduits par rapport à la méthodologie traditionnelle, ils multiplient et varient les exercices de réemploi des formes linguistiques enseignées, et introduisent au fur et à mesure des besoins des apprenants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie quotidienne.

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIX^{ème} siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902" et sur lequel nous nous pencherons plus tard. Rodriguez, Seara: L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 2004, 19 p.

2. La méthode naturelle (Méthode des séries de F. Gouin.)

La méthode naturelle se situe à la fin du XIX^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes. La théorie de F. Gouin naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre

l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Pour F. Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.

C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.).

Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre": il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, sinon qu'il ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que pour C. Germain, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

F. Gouin avait une particulière conception de la langue que nous n'allons pas nous attarder à présenter ici, qui lui a permis de créer la méthode des séries. Une "série linguistique" étant pour lui une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments et phénomènes connus de ce thème. C'est ainsi qu'il dresse une "série" de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires pour, par exemple, aller puiser de l'eau. Il établit une progression de thèmes de la vie quotidienne par

difficultés. Cependant, sa méthode reste incomplète car il ne présente que quelques-unes des séries possibles.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains¹.

3. La méthode directe

La méthodologie directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle (apparition des CTOP), et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes. De plus, de nombreux facteurs externes dont nous parlerons plus tard ont impulsé son développement.

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Elle s'est également plus ou moins répandue aux Etats-Unis. En France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Dans cette circulaire, on oblige pour la première fois tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique, ce qui n'a pas manqué d'engendrer une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement.

Dès la fin du XIX^{ème} siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

¹ Rodriguez, Seara : L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 19 p.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.
- L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode directe, active et orale.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait: certains étaient partisans d'une interdiction totale (thèse adoptée dans l'Instruction de 1908), tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

Par méthode orale on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire. L'objectif de la méthode orale était donc **pratique**. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturé". D'après l'instruction de 1902, la progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

Par méthode active on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.

La méthode interrogative incitait les élèves à répondre aux questions du professeur, afin de réemployer **les formes linguistiques** étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.

La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de devination à partir d'objets ou d'images. La présentation des **règles de grammaire** se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

La méthode imitative avait comme but principal **l'imitation acoustique** au moyen de la **répétition intensive et mécanique**. Elle s'appliquait aussi bien à l'apprentissage de la phonétique qu'à celui de la **langue en général**.

La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant. La répétition pouvait être extensive ou intensive. Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue. Prise de risque

Finalement, l'appel à l'activité physique de l'élève pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, etc. permettrait d'augmenter la motivation chez l'apprenant.

On peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale: on tenait en effet compte de la **motivation** de l'élève, on adaptait **les méthodes aux intérêts**, aux besoins et aux capacités de l'élève, en faisant **progresser les contenus** du simple au complexe. C'est pourquoi C. Puren estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe "se situe au niveau de la pédagogie générale de référence"[3] ce qui suppose une grande nouveauté dans l'enseignement scolaire.

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien **internes qu'externes**. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable **inflation lexicale** et **l'intransigeance** dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par **une instruction officielle** et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants. Raison pour laquelle L. Marchand la qualifie de "véritable gaspillage d'énergie".

On peut ajouter que la plupart des enseignants ont contourné la méthodologie directe et se sont lancés dans une période d'**éclectisme** pendant laquelle ils utilisaient le manuel direct d'une manière traditionnelle, répondant vraisemblablement ainsi à un manque d'**identification** (identité professionnelle) avec une méthodologie trop innovante.

Méthode directe est aussi l'ensemble de procédés d'enseignement des langues étrangères qui s'est constitué, au début du siècle, en relation avec l'évolution des théories éducatives (cf. méthode active). La méthode directe réagit contre les conceptions traditionnelles qui faisaient de l'enseignement des langues une discipline visant à développer les capacités d'**analyse** et à accumuler les connaissances de **vocabulaire** et de **grammaire**, grâce à des pratiques pédagogiques comme la

traduction et l'apprentissage de règles théoriques, avec l'accès aux textes littéraires et à la **"culture"** comme objectifs essentiels.

Elle met l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue étrangère (le **"bain linguistique"**). Le professeur évite de faire appel à la traduction, suscite une activité de découverte chez l'élève en présentant la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figurés. Le dialogue est souvent de type pédagogique, c'est-à-dire à sens unique, (question du professeur - réponse de l'élève) et la "performance" de l'élève est un moyen de vérification de ses connaissances. Dans cette méthodologie, le rôle du professeur est primordial, puisqu'il a la charge d'introduire dans la classe tous les éléments nécessaires à la compréhension des faits de langue. La méthode directe donne une grande importance à l'acquisition du **vocabulaire** et fait volontiers usage du **centre d'intérêt**. Thématique

Elle n'a pas prêté assez attention à la **spécificité** de la langue par rapport aux autres matières d'enseignement et la révolution pédagogique qu'elle a introduit n'est pas fondée sur une révision sérieuse des postulats linguistiques et méthodologiques. Il n'en reste pas moins que la méthode directe a posé les **premiers jalons** d'une évolution qui n'a cessé de se préciser à travers les apports de la méthode audio-orale et de la méthode audio-visuelle. (D'après D. Coste, G. Galisson, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976)

4. La méthode active

La méthodologie active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Cependant on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale", "méthodologie directe", etc. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle, alors que d'autres, comme

C. Germain, ne la considérant pas comme une méthodologie à part entière, préfèrent l'ignorer.

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. Lieutaud estime "qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie..."[5]. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre.

Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe en second cycle qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique. La volonté d'intégration de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire était devenu le principal souci des méthodologues actifs. Ils revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage: formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente. Ils n'hésitaient pas à intégrer tous les procédés compatibles avec les objectifs de la méthode, lui conférant ainsi un caractère éclectique, et proposaient une ouverture aux innovations techniques.

Cependant, cet éclectisme technique n'a pas modifié le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations. On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Cependant les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque et c'est avec l'instruction de 1969 que s'est développée l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone).

En outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Par

conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire. D'autre part, on se souciait particulièrement de contrôler l'inflation lexicale, véritable bête noire de la méthodologie directe.

L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

Cependant l'instruction de 1969 va supposer une rupture avec la méthodologie active et favorisera le passage à la méthodologie audiovisuelle, répondant ainsi à un objectif pratique. Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle auront comme objectif la recherche d'une cohérence maximale. C'est pourquoi elles intégreront des théories de référence, comme le distributionnalisme et le béhaviorisme, et utiliseront de nouveaux matériels pédagogiques, comme le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixes, entre autres. Rodriguez, Seara: L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnel jusqu'à nos jours, 19 p.

5. La méthode audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Pour C. Puren la MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie behavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux "pattern drills" ou "cadres syntaxiques".

D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie behavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par le stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition

intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

D'un autre côté, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux".

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son

influence sur la didactique des langues étrangères en France. Même si les références à la MAO et aux principes de la linguistique appliquée sont très nombreuses dans le discours didactique français de cette époque, cette méthodologie a eu une influence limitée en France parce qu'aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire. Rodriguez, Seara: L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 19 p.

La méthode audio-orale est aussi l'ensemble de principes méthodologiques (> Méthode 1) qui ont trouvé leur expression la plus nette à partir de 1950 aux États-Unis et de 1960 en France, et qui s'appuient explicitement sur :

- une théorie linguistique : le distributionnalisme post-bloomfieldien
- et une théorie de l'apprentissage : celle du psychologue SKINNER

La méthode audio-orale se présente comme une réaction contre le flou linguistique des méthodes directes. Comme celles-ci, elle accorde la priorité à la langue orale, mais elle privilégie la notion de « modèle » à imiter, dans des exercices dits « structuraux », travaillés au laboratoire de langues. Chaque exercice présente un patron de phrase ou « pattern ». Des stimuli verbaux déclenchent la réutilisation du patron, avec utilisation des éléments fournis par ces stimuli ou amorces. Cette technique appelée « pattern drill » s'appuie sur une progression par « étapes minimales », inspirée des principes de l'enseignement programmé. Certains tenants de cette méthode contestèrent la pertinence du dialogue comme mode de présentation des éléments linguistiques, craignant que les nécessités de l'échange n'aillent à l'encontre d'une progression rigoureusement graduée. (D'après D. Coste, G. Galisson, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976)

6. La méthode audio-visuelle

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à

l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'Etat. C'est pourquoi le Ministère de l'Education Nationale a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. C'est le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc entre autres qui sont chargés de cette mission en vue de faciliter l'apprentissage et par-là même la diffusion du français.

Les méthodologues du CREDIF vont publier en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes : un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique: pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un *Niveau Seuil*.

C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audiovisuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient

la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Selon C. Puren, la MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuroglobalisme. La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acousticovisuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

D'après C. Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV.

Pour la méthode directe ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme “dialoguée” du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L’accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.

La méthode active est présente dans la MAV puisqu’on sollicite l’activité de l’élève à travers l’image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des élèves afin qu’ils s’identifient à eux. L’enseignement lexical et grammatical se fait d’une manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d’intérêt inspirés du français fondamental.

La méthode interrogative apparaît également car la MAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre le face à face élève-professeur.

La méthode intuitive en fait aussi partie étant donné que l’image audiovisuelle permet au professeur d’éviter les “pitreries” auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. En effet l’élève établit une association systématique du dialogue et de l’image chargée de représenter la situation de communication. La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu’elle interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d’application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c’est le professeur qui facilitera à l’élève au cours des exercices l’analyse implicite des structures.

Et finalement les méthodes imitative et répétitive que l’on retrouve dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

D’après H. Besse, la méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l’audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce

sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

Pour conclure, l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent. Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme). Rodriguez, Seara: L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 19 p.

7. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en pleine apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Quoique Chomsky ait beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle, sa linguistique n'est pas directement la source de l'approche communicative. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence : pour les structuralistes l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

A ce moment-là l'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants. En effet, la loi de juillet 1971 insistait sur le droit à la formation continue, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthodologie. Pour sa part, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'approprier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence. En France cette loi sur la formation continue a permis d'obtenir des moyens financiers pour la création de deux ouvrages clés commandés par des organismes publics: un *Niveau Seuil* par le Conseil de l'Europe, et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel* par le Secrétariat d'Etat aux Universités. Grâce à ces crédits et pour la première fois en didactique des langues on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Dans les années 1960, la MAV se basait pour la sélection et la gradation linguistiques sur des listes de fréquence (Français Fondamental) supposées correspondre à la langue de base devant être acquise quel que soit l'usage postérieur de la langue étrangère. Mais au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays.

La MAV, même adaptée à un contenu scientifique, ne pouvait convenir à ce genre de public, puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale, proposait une acquisition très progressive du lexique à partir d'un tronc commun et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase. Cette approche fut appelée tout d'abord français instrumental et par la suite français fonctionnel étant donné la diversité du public visé: ouvriers migrants, scientifiques, techniciens, étudiants en formation, etc. Contre l'approche universaliste de la MAV s'imposait ainsi une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une

partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage:

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. (C. Puren, 1988)

Le français instrumental ne vise pas la communication orale, autrement qu'en situation de classe, il désire satisfaire un besoin de compréhension immédiat, il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

Le français fonctionnel, lui, est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. Un Niveau Seuil est la tentative la plus importante d'élaboration d'un français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers adultes. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Jusque-là, en enseignement scolaire les besoins langagiers étaient inconnus. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux. D'après Richterich l'enseignement d'une langue est étroitement lié au type de public auquel il s'adresse, il est donc indispensable de faire une description minutieuse du public visé. Même si la notion de besoin est ambiguë et se confond parfois avec intérêt, but, etc., l'élève demande d'autant plus de formation qu'il a lui-même une formation plus large. Néanmoins, il existe de nombreux facteurs de diversification des besoins des apprenants selon le pays où il habite et les contacts que ce pays entretient avec les pays où l'on parle la langue étrangère, son niveau de langue, la filière choisie dans ses études et les propres différences entre individus.

L'évaluation des besoins des apprenants en milieu scolaire restait cependant difficile à établir étant donné qu'ils étaient souvent incapables de les exprimer clairement. Il reviendrait donc au didacticien d'établir une liste de besoins plus ou moins généraux pour le milieu scolaire, de peur qu'on en arrive à supprimer l'étude des langues étrangères à l'école jusqu'à l'âge où l'apprenant puisse communiquer personnellement ses besoins linguistiques. De même les besoins ne pouvaient être définis une fois pour toutes en début d'apprentissage puisqu'ils évoluent au cours même du processus d'apprentissage.

La notion de besoin langagier a été controversée et certains, comme D. Coste, pensent que la notion de besoin langagier n'aurait pas d'existence réelle. En effet, il n'y aurait que des besoins d'être et de se réaliser à travers le langage ou même des besoins de survivre dans le cas des migrants. En réalité seuls des spécialistes du langage comme les poètes et les écrivains auraient d'authentiques besoins langagiers, car ils utilisent la langue pour elle-même. De même, pour H. Besse, l'approche fonctionnelle se préoccuperait trop des besoins de l'apprenant et pas assez de ce qu'il a appelé "ses potentialités d'apprentissage", c'est-à-dire ses propres stratégies d'apprentissage et les "savoir-apprendre" qu'il a déjà assimilés dans sa culture maternelle.

Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en

même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace :

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.)²

De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il sera correctement interprété par notre interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les behavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les élèves et le professeur. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète. Alors que pour l'approche communicative les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés

² GERMAIN, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, col. DLE, p.203

“authentiques”, c’est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L’approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d’utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l’erreur, elle est considérée inévitable.

Selon D. Coste, l’acte de parole dans l’approche communicative est un outil d’analyse encore trop statique et manque de réalité psychologique. Les listes de structures morphosyntaxiques et de mots ont fait place aux listes d’actes de parole et de notions : on n’aurait alors pas dépassé le stade de la description-inventaire. D. Coste critique le fonctionnalisme pur et dur parce qu’il vise un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations d’enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques. Il estime que les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d’assumer leur éducation et que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode.

Cependant l’approche fonctionnelle a eu le mérite de montrer qu’il n’est pas nécessaire de disposer d’un bon cours pour réaliser un bon enseignement, que l’apprenant devait être situé au premier plan, que l’écrit devait récupérer son statut et qu’il n’est pas nécessaire de suivre un cours général de langue pour atteindre un objectif spécifique. Rodriguez, Seara: L’évolution des méthodologies dans l’enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu’à nos jours, 19 p.

La langue est vue avant tout comme un instrument d’interaction sociale. Il s’agit de développer chez l’apprenant la compétence de communication. Le concept de compétence de communication a été développé par D. Hymes pour qui, il ne faut pas omettre l’inscription sociale. Il a défini ce concept ainsi : « Les membres d’une

communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjugée de normes de et de normes d'emploi »

La compétence de communication repose sur les quatre composantes :

- composante linguistique : la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.
- composante sociolinguistique : la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation de et de l'intention de communication
- composante discursive : la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent
- composante stratégique : la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication

Ces quatre composantes constituent le fondement de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique. L'apprentissage repose sur la situation de la communication, mais aussi sur l'intention de communication. On prend en considération plusieurs aspects, par exemple le statut social des interlocuteurs, rang, âge, mais aussi ce qu'on veut exprimer.

Activité :

A l'aide d'une carte heuristique, citez les différentes méthodologies et approches existant dans le champ didactique depuis les années 60.

Corrigé :

**Chapitre N° 06 : Les tendances actuelles dans
l'enseignement/ apprentissage du FLE**

1. L'approche par compétence

Cette approche (désormais siglée « l'APC ») représente une version « *haute* » de l'AC (J-C. Beacco, 2007 : 68) elle conduit à un enseignement cohérent, rigoureux et structuré, basé sur des objectifs et des compétences bien définis et elle est développée par De Ketele Rogiers et le groupe du BIEF³. L'APC ou *the compency-based-approach* est l'héritière de la pédagogie par objectif (désormais siglée « la PPO ») elle s'est développée en s'appuyant sur les principes de deux courants : le *constructivisme* et le *socioconstructivisme*.

Bien que cette approche s'intègre dans la pédagogie par objectifs, elle représente une réaction pour dépasser les critiques faites à cette dernière. La pédagogie par objectifs est centrée sur l'apprenant, elle est basée sur le principe de la formulation des objectifs définis en termes de comportements attendus en suivant le schéma fameux du béhaviorisme, et par conséquent, elle s'intéresse uniquement à l'ensemble des comportements ou réactions attendues et définis au départ, en négligeant toute sorte de créativité chez les apprenants. Elle subdivise le programme en fonction des objectifs à atteindre mais, le morcellement des contenus des apprentissages empêche les apprenants de donner du sens à leurs apprentissages et de lier ce qu'ils ont appris en classe, avec leur quotidien en dehors de la classe.

Toutes ces points négatifs et d'autres de la PPO donnent naissance à l'APC au milieu scolaire. L'APC avant son apparition en classe, elle était dans les années 1980 déjà adoptée dans les domaines des formations professionnelles afin d'améliorer la productivité du personnel et développer leurs compétences. Elle propose et définit un nombre d'objectifs et de compétences à atteindre à la fin de la formation faite dans un domaine donné.

A son entrée au domaine scolaire, elle a gardé ce principe de « *référentiel de compétence* » et permet aux apprenants d'acquérir les compétences nécessaires qui assurent leur réussite dans leur parcours scolaire et extrascolaire. Elle a pour objectif de :

³ Le groupe du BIEF : Bureau de conseil en éducation, formation, et gestion de projets.

1. Développer la confiance en soi de chacun des apprenants de la classe.
2. Soutenir l'apprenant pour qu'il puisse acquérir des savoirs et des compétences qui le rendent apte à réaliser des tâches individuellement ou en groupes.
3. Préparer l'apprenant à être un citoyen actif, compétent et responsable qui contribue au développement de sa société et de son pays.
4. Suivre une pédagogie différenciée qui vise à donner des chances égales à tous les apprenants même s'ils ont des besoins différents et des caractéristiques différentes.

En parlant de l'APC, nous devons parler de la compétence. Que veut dire « une compétence ? Et quand peut-on dire d'un apprenant qu'il est compétent ?

1.1. Qu'est-ce que la compétence ?

Suite à la réforme pédagogique qui s'est opérée dans plusieurs pays avancés, la compétence est le concept le plus indispensable. Une chose est claire, pour recruter ou sélectionner des personnels dans une association, une qualification garantie par un diplôme est exigée, mais la priorité est toujours laissée à celui (ceux) qui est (sont) capable (s) de trouver des solutions aux différents problèmes rencontrés. Mais la question qui se pose, qu'est-ce qu'une compétence ? Le terme de compétence est polysémique de par ses usages. Afin de clarifier cette notion, nous essayons de faire référence à des définitions de quelques auteurs :

Selon Philippe MEIRIEU (1989), la compétence est un :

Savoir identifier, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.

Selon Guy Le BOTERF(1994) :« *La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser. »*

Selon Philippe PERRENOUD (1999) :

Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes» Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées.

Selon Jacques TARDIF : « *Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. »*

Selon Marc ROMAINVILLE :

« Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. »

Selon la définition retenue dans le socle commun des connaissances et des compétences :

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité».

1.2. L'APC dans la réforme du système éducatif en Algérie

L'APC, comme nous l'avons cité précédemment, représente une réaction contre l'idée mécaniste et les approches comportementalistes qui négligent la pensée et la créativité de l'apprenant proposées par la PPO.

L'approche communicative qui a régné durant les années 1980, a cédé le pas à l'APC qui semble porteuse de remèdes à l'échec scolaire, la démotivation des apprenants et l'hétérogénéité des classes dans plusieurs pays tels : le Canada, la Belgique, la France

et l'Algérie En Algérie, les responsables de l'éducation ont opté pour cette approche qui répond aux exigences du développement économique, social et culturel ainsi qu'à la modernisation et l'ouverture au monde extérieure.

Soucieux d'efficacité, le système éducatif algérien a subi des changements profonds qui ont touché principalement les programmes et les manuels scolaires. Ceux-ci ont été réalisés selon les principes et les objectifs de l'APC. En effet, cette réforme a été mise en place en 2003, et elle a recouvert tous les niveaux scolaires, de l'école primaire à la classe terminale au lycée. Elle a pour objectif de proposer un enseignement/apprentissage fondé sur des compétences, des contextes et des curriculums (les concepts-clés de cette approche) dont l'apprenant a besoin pour qu'il puisse passer à l'étape suivante de son parcours éducatif.

L'APC prend appuie sur le constructivisme ou plus encore le socioconstructivisme qui préconisent un changement de priorité en classe : de l'enseignement à l'apprentissage. Selon ces deux courants, l'apprenant construit son apprentissage lui-même et en interaction avec son environnement.

La construction du savoir et le développement des compétences s'effectuent dans des contextes ou des situations éducatives. Le passage d'un référentiel général des programmes à un curriculum est l'un des principes de l'APC. Le référentiel ne désigne pas seulement le document qui comporte les contenus mais aussi, les supports pédagogiques, les modalités d'évaluation, les textes officiels, etc. Les compétences à installer ou à développer dans le parcours scolaires peuvent être disciplinaires, transversales ou générales :

- Les compétences disciplinaires : c'est l'ensemble des compétences spécifiques relatives à une activité spécifique (à un métier, à un sport, etc.).Elles représentent la possibilité de mobiliser des ressources afin de résoudre un problème.
- Les compétences transversales : ce sont les compétences partagées ou communes dans différents domaines et activités. Elles peuvent être d'ordre :
 - ✓ intellectuel : mobiliser les informations afin de résoudre des problèmes, critiquer, avoir une pensée créative.

- ✓ méthodologique : choisir et suivre une méthode qui paraît la plus efficace, utiliser les TIC.
- ✓ personnel et social : travailler en groupe, développer sa personnalité et son mode de penser, tisser des relations avec les autres, etc.
- ✓ communicatif : communiquer correctement dans de différentes situations et contextes.

L'acquisition des compétences n'est pas morcelée, elle se fait de manière globale, et commence par les compétences les moins complexes vers les plus complexes. Quant à l'évaluation selon l'APC (sommative ou formative), elle est centrée sur l'atteinte des compétences par l'apprenant. Afin de vérifier l'appropriation de ces compétences le recours à une évaluation formative est crucial.

Cette approche met l'accent sur l'apprenant qui est au centre de l'apprentissage. On lui affecte de nouveaux statuts : autonome et responsable de la construction du savoir par lui-même. Quant à l'enseignant, il devient un facilitateur, fournit le climat qui favorise le processus de l'apprentissage, planifie les cours pour orienter l'apprenant et assure l'acquisition de ses compétences, conseille sans imposer, accompagne et évalue.

La réforme en Algérie de l'année 2003, a préconisé la mise en œuvre de *la première génération de l'APC* qui a pour objectif d'augmenter le taux de réussite et résoudre le problème de l'échec scolaire. Cette première démarche recommande :

- ✓ le cognitivisme comme une base théorique et méthode pédagogique ;
- ✓ « l'unité didactique » par « la séquence » ;
- ✓ l'usage du concept de « la compétence » et son rapport avec les savoirs ;
- ✓ La contextualisation des tâches scolaires.

À partir de l'année 2016, l'Algérie a entrepris l'application de la deuxième génération de l'APC. Sa mise en application commence au primaire : avec les classes de la première et la deuxième année, ainsi qu'au moyen avec les apprenants de la première année, pour la généraliser en 2017, dans tous les niveaux. La deuxième génération de l'APC prend appui sur le socioconstructivisme, selon lequel la construction du savoir

se réalise par l'apprenant et à travers ses interactions avec les autres. Elle vise à diriger les curriculums vers le même objectif : l'apprenant.

1.3. Les limites de l'APC

À son tour, l'APC n'a pas échappé aux critiques des spécialistes d'enseignement et didacticiens. Pour eux, elle représente une version améliorée de la PPO pédagogie par objectif.

Cette approche est très riche mais, sa mise en œuvre est conditionnée par plusieurs facteurs qui garantissent son efficacité comme : effectif d'apprenants réduit par classe, des matériaux modernes, des enseignants bien formés, etc. Selon Jean-Claude Beacco, les jeunes enseignants ont du mal à se faire à cette approche, parce qu'ils pratiquent « une approche globalisante », une méthode unique et englobante à l'opposé de l'APC. De plus, de la théorie à la pratique les enseignants ont du mal à l'appliquer sur terrain. Cette Approche a été qualifiée de « mauvaise réponse à un vrai problème » par Oukaci Lounis, Maître de Conférences à l'Université de Constantine, dans une étude très approfondie, parue dans trois numéros du journal El-Watan datant du début du mois de février 2010. Le chercheur s'est appuyé sur ses propres expériences en la matière et sur des études menées par d'autres chercheurs européens et nord-américains qui s'interrogent sur l'efficacité de cette approche en milieu scolaire.

Dans ce travail, l'accent est mis sur l'approche actionnelle, parce que l'APC était déjà bien connue, elle ne mérite donc pas que l'on s'y attarde.

2. La perspective actionnelle

L'approche actionnelle (désormais siglée la PA) issue de l'AC, et est l'approche impulsée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais siglé « le CECRL ») un outil rédigé par le Conseil de l'Europe et publié en 2001, visant à unifier l'enseignement / apprentissage des langues.

« La perspective privilégiée [...]est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches(qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieure d'un domaine de l'action particulier. » (CECRL, 2001 :15)

Elle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer, de ce fait, elle a ajouté une nouvelle dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir et interagir en langue étrangère. Cette perspective de l'action vise à redonner du sens à la connaissance de la langue et à préparer les apprenants à l'apprentissage de cette dernière, selon le principe de la réalisation des tâches.

Comme son nom l'indique, elle est centrée sur l'action, en considérant l'apprenant d'une langue un acteur social qui doit, pour qu'il puisse accomplir une tâche (qui n'est pas seulement langagière) réaliser un nombre précis d'actions qui incluent la pratique des activités langagières dans un contexte social, qui ne se limite pas au contexte de la vie sociale, mais il renvoie aussi à la classe qui représente elle-même une mini-société à part entière (Richer, 2005 : 66 ; Puren, 2007 : 2).

Les auteurs du CECRL ont proposé pour l'enseignement/apprentissage d'une langue, à travers cette approche, un nouvel objectif : un objectif social. Ainsi, les points de langue sont considérés : comme des moyens linguistiques.

En agissant avec l'autre, l'apprenant a besoin de la langue, il mobilise l'ensemble de savoirs et savoir-faire relatifs aux lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres outils de la langue qui représentent :

- la composante linguistique et fait appel aux deux autres composantes : sociolinguistique (elle renvoie aux règles de politesse marqueurs de relations sociales, expression de sagesse populaire, dialectes et accents) et la composante pragmatique (renvoie aux choix de stratégies discursives) (CECRL, 2001 : 18). Le CECRL propose quatre axes de réflexion :
- **Les niveaux communs de référence**

Le niveau A1, représente le niveau introductif ; A2, représente le niveau intermédiaire; B1, représente le niveau seuil; B2, représente le niveau avancé; C1, représente le niveau d'un utilisateur autonome ; C2, représente le niveau de la maîtrise de la langue cible.

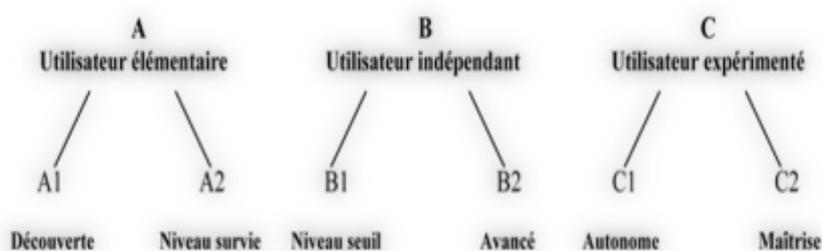


Figure N° 03 : Les niveaux communs du CECRL (CECRL, 2001 : 25)

- **La souplesse de l'approche et les niveaux intermédiaires**

Pour adapter les niveaux communs de cette approche aux besoins de certains enseignants, les niveaux intermédiaires sont ajoutés. Chaque niveau correspond à une capacité un peu plus supérieure que celles du niveau initial (A1, A2-A2+, B1-B1+, B2-B2+, C1-C1+, C2-C2+) pour pouvoir évaluer de manière plus rigoureuse et exacte et surtout positive, l'évolution des apprenants dans le cadre d'un même niveau. (Brigitte LALLEMENT et Nathalie PIERRET, 2015 : 28-29).

- **Les activités de communication langagières**

La réception orale, la réception écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction, la production écrite et la médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation). Suite à la publication du CECRL en 2001, le web 2.0 appelé aussi : le web social ou le web participatif, a engendré l'apparition d'une nouvelle activité langagière : « la production écrite en interaction », de ce fait, cette activité a pris de nouvelles formes : interactive (le chat), participative (le blog) et collaborative (les wikis). Alors, communiquer ne signifie plus comme avant : faire passer un message, mais, agir et interagir à travers des messages avec les autres.

- **Les composantes de la compétence communicative**

Le CECRL propose trois composantes de la compétence communicative :

- ✓ Une composante linguistique qui concerne les savoirs et les savoir-faire relatifs au lexique, à la phonologie, à la syntaxe, à la grammaire, etc.

- ✓ Une composante sociolinguistique qui considère la langue comme un phénomène social qui se résulte des différentes interactions au sein de la société.
- ✓ Une composante pragmatique qui concerne le choix des stratégies discursives par l'apprenant-usage, dans différentes situations pour atteindre un but précis.
- L'apprenant-usager de la langue

L'usager et l'apprenant de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à réaliser des tâches langagières et non langagières dans des contextes donnés, en accomplissant un ensemble d'actions dans un domaine précis et selon un objectif défini au départ.

2.1. Qu'est-ce que le CECRL ?

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est un outil conçu par le Conseil de l'Europe en 2001, afin de fournir des bases communes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des compétences linguistiques. Il est largement utilisé dans toute l'Europe et même dans d'autres continents et est disponible en 39 langues. Malgré que cet outil tente d'être complet autant que possible mais, beaucoup de zones d'ombre constituent des obstacles devant de nombreux enseignants. (Claire BOURGUIGNON, 2015 : 7)

2.2. Et Le socle commun de connaissances et de compétences ?

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 a proclamé un ensemble de connaissances et de compétences à acquérir durant la scolarité obligatoire :

« la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». (Dossiers législatifs - LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, disponible sur le site : <https://www.legifrance.gouv.fr>)

Le contenu du socle commun comporte sept domaines de compétences :

1. la maîtrise de la langue française ;
2. la pratique d'une langue vivante étrangère ;
3. les principaux éléments de mathématiques, la culture scientifique et technologique ;
4. la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
5. la culture humaniste ;
6. les compétences sociales et civiques ;
7. l'autonomie et l'esprit d'initiative.

Selon Claire BOURGUIGNON (2015), ce n'est qu'à partir de l'année 2010 que le socle s'est inscrit dans une logique « orientée compétence » et est devenu en accord total avec les principes de la PA.

3. De l'approche communicative à l'approche actionnelle :

L'approche par tâche ou « *the task-based-learning* » est une approche basée sur la réalisation des tâches. Elle permet d'utiliser la langue dans un contexte, dans une situation réelle ou quasi-réelle. Selon cette approche, il est utile de préparer et choisir les connaissances appropriées à l'accomplissement de la tâche, avant de les présenter à l'apprenant. Ce dernier, en appliquant un choix réflexif sur ces acquis (seul ou à l'aide de l'enseignant) il mobilise les ressources convenables aux exigences de la tâche ou la mission proposée.

Christian PUREN (2004 : 10-26) qui s'est basé d'une part, sur la définition de la tâche donnée par David NUNAN qui la considère comme une partie des devoirs de la classe où la centration est plutôt sur le sens que sur la forme. Brumfit et Johnson (1979) considère l'approche par tâche comme une orientation interne à l'AC où la tâche est essentiellement une tâche communicative.

Le mot « tâche » avait plusieurs définitions, et ce au fil de l'évolution des méthodologies : de la méthodologie traditionnelle où la tâche n'était qu'une simple traduction des textes littéraires (une tâche de traduction) à une tâche purement

communicative selon l'AC, à une tâche actionnelle qui peut être langagière ou non-langagière. Nous allons voir ci-après les types de tâches selon cette approche de l'action.

Le passage de la communication à l'action - de l'AC à la PA – est ancré par trois idées, selon Christian PUREN (2007 : 37-40) l'apparition d'une nouvelle idéologie dite « l'orientation projet », où le concept de base est « l'action », a donné fin aux idées communicativistes pour les raisons suivantes :

1. La communication ou les tâches communicatives privilégiées par l'AC ne sont pas suffisantes pour l'action et peuvent même la gêner (Idem). A l'heure de l'Internet et de l'information rapides (SMS, Email, etc.) l'objectif réel n'est plus de communiquer ou de beaucoup parler pour ne rien faire mais, le plus important est comment gérer et mobiliser des ressources pour bien agir (parler pour rendre l'action commune ou collective plus efficace).
2. C'est l'action sociale qui donne naissance à la communication en fonction du contexte et des caractéristiques de la tâche à accomplir ou le problème à résoudre.
3. A travers l'action sociale la compréhension de l'autre est plus profonde que par la simple communication. C'est à travers le travail collectif que l'interaction est pertinente (on travaille ensemble, on partage les idées les avis, on apprend à écouter l'autre, à le respecter, etc).

Activité 01 :

Dans un tableau faites une comparaison entre l'AC et l'APC.

Corrigé :

Le tableau ci-dessous (C. PUREN, 2009 :8-9) propose une comparaison entre les deux approches communicative et actionnelle :

L'approche communicative	L'approche actionnelle
--------------------------	------------------------

Public ciblé par la formation	Etranger de passage, développement des échanges ponctuels Sensibilisation à la réalité de la communication exolingue.	Citoyen européen/du monde, acteur social à part entière Sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle.
--------------------------------------	--	--

Objectif ciblé par la formation	Production/réception de l'oral et de l'écrit Pédagogie par tâches (de pré-communicative pédagogique, pédagogiques communicatives et proches et la vie réelle) Jeux de rôle et simulation.	Réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère Agir avec l'autre
--	---	--

Activités par excellence	Production/réception de l'oral et de l'écrit Pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogique, pédagogiques communicatives et proches de la vie réelle) Jeux de rôle et simulations	Interaction (voir co-action) et médiation Pédagogie par tâches (de pré-communication pédagogiques, communicatives et proche de la vie réelle) Pédagogie par projet Recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du web 2.0)
---------------------------------	---	---

L'importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens) Pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus	Importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité) Pédagogie non-répétitive, grâce à des activités collectives pour
---	---

Principes forts	<p>communicatif, conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »</p> <p>Centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode</p> <p>Aspects sociaux et pragmatiques de la communication</p>	<p>accomplir à plusieurs un but partagé</p> <p>Centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire</p> <p>Aspects sociaux- culturels et pragmatiques de la communication.</p>
Arrière-plan théorique	<p>Passerelle établie entre théories linguistiques (atour de la notion de la compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative)</p> <p>Questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage.</p> <p>Importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle.</p>	<p>Théorie de l'activité mettant en avant une visée socio-culturelle et une visée sociale. (Springer)</p> <p>L'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social</p> <p>On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine.</p> <p>Théories socio-cognitive de l'apprentissage (Puren) qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel)</p>

	<p>Importance accordée à l'autonomie individuelle.</p> <p>Formation d'un individu critique et autonome.</p>	<p>Importance des aces langagiers et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective e durable.</p> <p>Prise en compte de l'action dans sa complexité. (Coste)</p> <p>Importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe.</p> <p>Formation d'un individu critique et autonome, ainsi que d'un citoyen responsable e solidaire.</p>
<p>Évaluation</p>	<p>Evaluation de la compétence de communication</p>	<p>Evaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales.</p> <p>Mise en place de dispositifs d'auto-évaluation e d'évaluation formative (Springer)</p>

Tableau N° 01 La différence entre l'AC et La PA (C. PUREN, 2009 :8-9)

Activité 02 :

Quelle est la différence entre la PA et l'APC ?

Corrigé :

Le tableau ci-dessous présente une comparaison l'APC et la PA, la nouvelle approche qui représente le centre d'intérêt de ce travail :

	L'approche par compétence	L'approche actionnelle
Le public visé	Un apprenant européen/du monde (débutant adolescent ou adulte, scolaire ou général)	Un apprenant européen/du monde (débutant adolescent ou adulte, scolaire ou général)
La tâche	Une tâche scolaire essentiellement langagière	Une tâche sociale Langagière et non-langagière
La compétence	La compétence Est l'ensemble des savoirs et savoir-faire permettant de communiquer	La compétence Est l'ensemble des savoirs et savoir-faire permettant d'agir
L'évaluation	Evaluation diagnostique Evaluation formative Evaluation sommative Evaluer comment l'apprenant a-t-il intégré ses compétences dans une situation de communication ?	Evaluation diagnostique Evaluation formative Evaluation sommative Evaluer les degrés de l'accomplissement de la tâche, la performance linguistique et comment l'apprenant a-t-il mobilisé ses compétence dans l'action ?
Les activités langagières	La compétence linguistique représente un objectif.	La langue est outil au service de l'action.

Principes forts	Apprendre à faire et à communiquer dans la langue étrangère.	L'apprentissage-usage de la langue dans et par l'action afin de réaliser une tâche.
Caractéristiques	Centration sur l'apprenant et sur les compétences à installer et intégrée chaque fin d'année scolaire (un objectif tracé au début de l'apprentissage)	Centration sur la co-action et la communic'action.
Objectif de l'enseignement	Un apprenant compétant, capable de mobiliser ses acquis afin de réaliser une tâche, résoudre un problème, etc.	Un apprenant-usager de la langue, un acteur social, un citoyen actif, responsable, solidaire qui respecte l'autre et respecte son point de vue, capable de mobiliser ses acquis adéquatement pour agir avec l'autre (compétent).

Tableau N°2 : La différence entre l'APC et la PA

4. Les concepts clés de l'approche actionnelle

- **L'action**

Selon le CECRL, l'apprenant-usager d'une langue doit agir, dans un contexte social, pour atteindre un objectif, résoudre un problème, réaliser une tâche, etc. Cette action doit répondre à un certain nombre de critères : Elle pourrait être langagière ou non langagière (physique, intellectuelle, etc.). Selon Richer (2007), le langage et l'action sont liés, on peut ne pas parler sans rien faire ou réaliser des tâches avec l'autre et vice versa. Pour cette raison, l'enseignant doit proposer des actions sociales (langagières ou non langagières) en classe comme par exemple : demander aux apprenants d'organiser une invitation d'un ami étranger, en lui préparant un repas traditionnel. Pour le faire, ils doivent réaliser des actions langagières et non

langagières : le choix de la recette, la préparation du repas, la préparation de la table, l'invitation de l'ami soit par téléphone, soit en lui rédigeant une carte d'invitation, ou un email, etc. L'action doit être authentique, elle doit présenter des solutions aux problèmes, elle doit être destinée aux apprenants actifs.

- **La tâche**

Dans cette approche pilotée par l'action, l'apprenant se trouve devant une tâche à accomplir qui le met en action pour atteindre un objectif tracé au départ. Elle peut être langagière ou non langagière (la tâche non-langagière ne signifie pas qu'il n'y ait pas de communication mais, cela veut dire que la langue n'est pas une fin en soi mais, un outil au service de l'action) et elle doit être authentique et proche de la vie réelle. Selon Springer (2009 :30), la tâche est : « [...] un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière [...] : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette. ».

Selon la PA, la tâche est une source de motivation pour les apprenants. Elle est introduite par l'action dans des circonstances réelles et authentiques en utilisant la langue comme un outil. Les tâches proposées en classe de FLE peuvent être peu utiles pour la pratique de la langue. Elles peuvent avoir le rôle d'un déclencheur de motivation ou un moyen de divertissement pour les apprenants. Les tâches sont classées en trois catégories qui sont liées :

5. Qu'est-ce que la compétence selon le CECRL?

Selon le CECRL (2001 : 15) : « Les compétences sont l'ensemble de connaissances, des habilités et de dispositions qui permettent d'agir », de ce fait, l'apprenant-usager de la langue étrangère doit mobiliser l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des compétences pour qu'il puisse agir avec les autres en utilisant cette langue étrangère. Il utilise cette langue au service de l'action afin d'accomplir des tâches, ce qui permet de désigner son niveau en suivant la grille des niveaux communs proposés par le CECRL.

Le dictionnaire actuel de l'éducation définit la compétence comme : « *Capacité, habilité qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche.* » (LEGENDRE, 2005 : 248)

Avant de passer à la définition de la compétence de communication selon le CECRL, nous commençons par quelques définitions :

Selon Dell HYMES (1976 : 106), la compétence de communication est : « *La connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.* »

Le dictionnaire actuel de l'éducation la définit comme : « *La connaissance qu'a un individu d'une langue ou son habilité à l'utiliser en contexte.* » (LEGENDRE, 2005 :256)

Selon le model élaboré par Dolz, Pasquier et Bronckart en 1993, qui propose trois ordres de capacités langagières :

- I. Capacité d'action.
- II. Capacité discursive.
- III. Capacité linguistico-discursive.

Selon Sophie MOIRAND (1982 :20), la compétence communicative se compose de quatre composantes :

- Composante linguistique : Concerne l'appropriation des connaissances relatives à la langue : lexicque, grammaire, orthographe, etc.
- Composante discursive : représente la connaissance des différents types de discours.
- Composante socioculturelle : l'appropriation des règles sociales, et de l'interaction entre les individus.
- Composante référentielle.

Selon Jean Louis DUMORTIER (2001 :108), la compétence de communication est :

« La capacité de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à une situation de communication (au moins partiellement) nouvelle, apparentée à une classe de situations de communication familières à l'acteur. On pourrait donc dire qu'une compétence de communication est la

capacité d'affronter une situation de communication inédite, mais typique d'une classe (plus ou moins bien) connue, avec de bonnes chances de succès. »

Alors, la compétence communicative ne consiste pas uniquement à l'ensemble de savoirs et au savoir-faire acquis par l'apprenant, mais elle représente la capacité de mobiliser convenablement des ressources cognitives et socio-affectives afin de résoudre un problème lié à la réalisation de la tâche. De ce fait, plusieurs spécialistes ont insisté sur la distinction entre les deux versants de la compétence : le versant cognitif et le versant socio-affectif.

Le versant cognitif de la compétence se compose de :

- Connaissances déclaratives qui permettent de désigner la nature du problème.
- Connaissances procédurales qui permettent de trouver la procédure pour le résoudre.
- Connaissances conditionnelles qui permettent de bien choisir les conditions convenables pour la mobilisation des connaissances déclaratives et procédurales.

Alors que le versant affectif ou socio-affectif se compose de :

- ✓ Les attitudes permettant la mobilisation des connaissances convenables à la réalisation du problème, elles ne sont pas stables, elles s'évoluent au fil du temps (Morissette & Gingras, 1989).
- ✓ Les émotions et des sentiments de l'apprenant lorsqu'il se trouve devant ce problème, est-ce il va choisir de résoudre le problème ou non ?
- ✓ La motivation des apprenants lors de la réalisation des tâches, la résolution des problèmes, elle reflète la qualité de la relation enseignant-apprenant.

Les deux versants de la compétence communicative sont complémentaires, c'est-à-dire, même si l'apprenant a tout ce qui est nécessaire de type cognitif, mais son passage à l'action dépend de son état socio-affectif, et il ne peut pas résoudre un problème, mais même s'il est motivé et intéressé, si ce dernier ne dispose pas des ressources cognitives, il ne peut jamais le faire.

Toute cette diversité de composantes et de compétences proposées précédemment, montre la complexité du processus de développement de la compétence communicative chez les apprenants surtout lorsqu'il s'agit d'un milieu scolaire (loin

de milieu naturel) où il faut fournir beaucoup d'effort et prendre en compte plusieurs critères.

Le CECRL, cet outil de référence pour les langues, distingue deux types de compétences : les compétences générales individuelles et la compétence langagière communicative (CECRL, 2001 : 122)

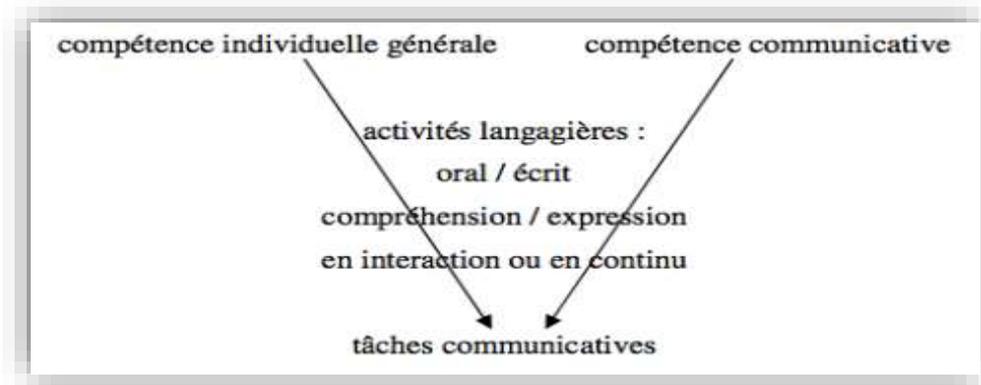


Figure N°05 ; l'interaction entre les compétences et les tâches selon l'PA (Francis Goulier, 2007 :12-22)

- **Les compétences générales individuelles**

Elles sont propres à toutes activités de la vie, y compris dans les activités langagières. Elles représentent l'ensemble des compétences qui ne sont pas relatives à la langue, mais sont mobilisables pour effectuer des activités langagières ou moins langagières. Elles incluent :

- ✓ Les savoirs ou connaissance déclarative Il s'agit des connaissances et des expériences du monde qui résulte soit par le vécu social (savoirs empiriques) ou par un apprentissage formel (à l'école).
- ✓ Les habilités et les savoir-faire désignent les connaissances et les expériences du monde, de savoir-faire de la vie quotidienne.
- ✓ Les savoir-être désignent l'ensemble des attitudes, la manière de se présenter aux autres, lors des interactions sociales.
- ✓ Les savoir-apprendre désignent l'ensemble des aptitudes d'apprentissage où l'apprenant mobilise des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire, autrement dit : c'est l'aptitude qui permet à l'apprenant de découvrir de nouvelles connaissances, une langue, une culture ou une nouvelle personne, etc.

- **La compétence à communiquer langagièrement**

Selon le CECRL, la compétence à communiquer langagièrement comporte plusieurs composantes : une composante linguistique, une compétence sociolinguistique et une compétence pragmatique :

- **La compétence linguistique**

C'est l'ensemble des savoirs et des savoir-faire relatifs à la langue : le lexique, la grammaire, la morphosyntaxe, etc.

- **La compétence sociolinguistique**

C'est l'ensemble des connaissances et des aptitudes sociolinguistiques (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre : les générations, les sexes et les groupes sociaux, etc.

- **La compétence pragmatique**

C'est l'ensemble des connaissances et aptitudes pragmatiques (elle renvoie à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, etc.

Le concept de la compétence est lié à plusieurs termes comme : la connaissance, l'aptitude, la tâche, le savoir-faire, l'expérience, etc. Donc, il est important que l'enseignant veille au développement de ces derniers chez l'apprenant, dans ses pratiques pédagogiques quotidiennes.

**Chapitre 07 : Les nouvelles lectures du CECRL et les démarches
opérationnelles de son approche actionnelle**

1. Les compétences à installer dans une perspective actionnelle

1.1. La compétence actionnelle

La capacité acquise par et dans l'action, lors de la réalisation des tâches représente ce qui est appelée : la compétence actionnelle (Emilie PERICHON, 2008 : 285). Elle comporte cinq composantes : la composante discursive ou linguistique, la composante co-culturelle/co-actionnelle, la composante co-référentielle et la composante stratégique.

- **La composante discursive ou linguistique**

C'est la capacité de construire des phrases grammaticalement correctes, bien construites et employées correctement dans différentes situations de communication.

- **La composante co-culturelle/co-actionnelle**

C'est la capacité de créer une culture commune d'action (de la culture individuelle à une culture collective commune) afin de réaliser un produit collectif.

- **La composante sociale**

Une composante qui n'est pas liée directement à la langue mais, centrée sur l'apprenant (son affirmation de soi) et ses relations avec autrui. Elle représente la capacité d'être un membre d'un groupe et de vivre avec les autres où la communication joue un rôle crucial et un outil au service de la co-action.

- **La composante co-référentielle**

Elle se compose de la culture de l'individu issue de ses expériences et ses connaissances, en agissant avec les autres. Ils co-construisent et co-approprient ensemble des expériences communes sur différents domaines.

- **La composante stratégique**

Elle désigne l'ensemble des stratégies (verbales e non-verbale) employées par l'usager de la langue étrangère en cas de ruptures de communication qui est le résultat d'une compétence (la compétence à communiquer langagièrement). Il y a deux types de stratégies :

- **Les stratégies liées à la compétence grammaticale.**
- **Les stratégies liées à la compétence sociolinguistique.**

Trois compétences issues de la compétence actionnelle et ses composantes sont : la compétence stratégique, la compétence informationnelle et la

compétence citoyenne. Ces dernières sont liées à : l'apprentissage, à l'information et à la société (Emilie PERICHON, 2008 :288)

Selon C. PUREN, l'évaluation de cette compétence est la plus compliquée à réaliser car, on doit évaluer chacune de ces cinq composantes à part entière.

1.2. La compétence stratégique

C'est la capacité de choisir et d'adapter les moyens et les stratégies convenables à l'action. Elle se décline en trois composantes :

- **La composante analytique**

Elle consiste à l'analyse de l'action, par l'apprenant, afin de mobiliser et développer les stratégies nécessaires à l'agir.

- **La composante rétroactive**

C'est la capacité d'utiliser les ressources internes et externes convenables à l'action et accommoder l'action à ses acquis, et à sa compétence co-référentielle.

- **La composante projective**

Cette compétence permet de se projeter et de projeter le processus et le résultat de la réalisation de la tâche (projeter le processus de son action e son résultat).

1.3. La compétence informationnelle

C'est la capacité de recueillir les informations nécessaires pour l'accomplissement de la tâche, les intégrer avec d'autre déjà intériorisées, les mobiliser et les réutiliser lorsque l'apprenant en aurait besoin dans d'autres tâches ou pour résoudre des problèmes et communiquer avec un public. Elle se décline en trois composantes :

- **La composante gestionnaire**

Elle représente la capacité à gérer et à choisir l'information par l'apprenant. Elle est nécessaire pour la réalisation de la tâche.

- **La composante communicative**

Après avoir choisi et gérer l'information, il est important d'avoir la capacité de communiquer avec les autres, échanger des points de vues, rendre ses actions intelligibles aux autres.

- **La composante de l'implication de l'information–action**

Cette composante est directement liée à la partie pragmatique de l'usage de l'information, c'est-à-dire, ce que l'apprenant va faire de l'information.

1.4. La compétence citoyenne

Vivre au sein de la société et co-agir avec les autres impose à l'acteur social de développer une compétence citoyenne qui lui permet de vivre avec les autres, de réaliser des tâches communes, de respecter la langue/culture de l'autre (un respect mutuel). Elle se décline en trois compétences (ibid. : 301) :

- **La compétence d'interpellation éthique**

Est une activité communicationnelle qui consiste à communiquer des valeurs partagées entre les membres d'un groupe pour un co-agir et un vivre-ensemble au sein de la même société.

- **La compétence émotionnelle**

L'origine de cette notion est la psychologie cognitive, elle désigne l'ensemble des valeurs qui nous permettent de gérer nos comportements, nos attitudes ainsi que nos relations avec les autres. Elle est relative aux caractéristiques affectives de l'apprenant :

- En tant que membre de sa société, l'apprenant doit avoir confiance en soi lors de la réalisation de la tâche, pour pouvoir la terminer avec succès.
- L'enseignant doit motiver et impliquer l'apprenant dans son apprentissage et même dans le processus de l'évaluation pour le rendre un acteur autonome et un auteur actif et efficace de son apprentissage.
- L'exécution de la tâche et la performance sont étroitement liées à l'état psychique et émotionnel de l'apprenant. Ce dernier apprend mieux s'il se sent heureux.

- **La compétence motivationnelle**

Est la capacité de l'apprenant de vouloir comprendre les objectifs et les motifs de l'action, vouloir savoir ce qui le pousse à agir et vouloir savoir le résultat de son agir sur l'agir des autres autour de lui. Cette compétence permet de donner du sens à l'action et à la co-action.

2. Les nouvelles lectures du CECRL

«Le manque de sens des apprentissages est à la racine d'une partie des difficultés d'apprentissage; il s'ancre notamment dans une vision limitée des rapports entre savoirs scolaires et pratiques sociales » (Perrenoud P. 1997 :53)

Comme nous l'avons vu précédemment, selon la PA, la tâche et l'action sont indissociables : « Il y a « une 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. » (Conseil de l'Europe, 2005 :15). Pour accomplir une tâche on aura besoin de l'action qui peut être : physique, langagière, intellectuelle, etc. Le CECRL a considéré même la mobilisation des compétences : une action.

Afin de comprendre le CECRL, il faut d'abord avoir une idée claire de ses éléments et ses concepts de base. Trois éléments essentiels qui constituent des axes de réflexion prioritaires : l'apprenant-usager de la langue ; les tâches qui peuvent être langagières et non-langagières ; les actes de paroles qui n'ont de sens que dans le cadre d'action sociale (C. BOURGUIGNON, 2015 : 15). Ces éléments nous dirigent vers des concepts clés: la tâche, l'action, la compétence, l'apprenant-usager.

Malgré les tentatives des auteurs du CECRL de rédiger un outil le plus complet autant que possible mais, beaucoup de zones d'ombre restent incompréhensibles. Ce dernier n'a pas donné une définition détaillée et claire de l'action, ni de justifications convaincantes à plusieurs changements, etc.

Pour cette raison, plusieurs chercheurs en didactique des langues qui considèrent que le CECRL est une source d'évolution dans l'enseignement des langues (Claire BOURGUIGNON, Christian PUREN, etc.) ont proposé de nouvelles approches dérivées de la PA et qui représentent, selon Claire BOURGUIGNON : « *des démarches opérationnelles de la PA* ». Dans ce chapitre nous allons mettre le point sur les nouvelles lectures du CECRL ou et les différentes démarches opérationnelles de la PA.

3. Des actions, des co-actions ou des communic-actions ?

La maîtrise de la langue est certainement une étape cruciale mais, elle reste insuffisante si elle n'est pas associée à un savoir-mobiliser et un savoir-agir. Le CECRL a mis en lumière l'importance de l'apprentissage-usage de la langue, et ce, à travers la contextualisation des tâches proposées en classe, qui permettent de mettre l'apprenant en action. En agissant ainsi, ce dernier aura besoin sans doute de la langue (maîtrise-usage).

Entre action, co-action et communic'action, plusieurs avis se contredisent. D'après le CECRL (2001 :20) l'apprentissage de la langue se fait de manière continue et individuelle L'individualisation de l'apprentissage se fait grâce aux actions personnelles et à l'usage social (les interactions) que l'apprenant s'en fait. Par conséquent, selon le cadre, l'action commence individuelle et devient collective pour un usage social de la langue.

Plusieurs didacticiens, comme Médioni, Cartoux, Champion et Nissen, partagent des points de vue similaires. Cependant, ils soutiennent tous l'idée que l'apprentissage commence tout d'abord du social pour devenir individuel.

Christian PUREN a préféré remplacer « l'interaction » par la « co-action », alors que Claire BOURGUIGNON a préféré de parler de « la communic'action » :

3.1. De la PA à la naissance d'une approche co-actionnelle

Selon la PA, tout acte de communication présuppose une intention de communication et un but précis. Appliquer le même principe en classe semble une perspective intéressante à exploiter et à vérifier. Les apprenants doivent-ils apprendre pour réaliser des tâches, ou l'inverse, c'est en réalisant la tâche qu'ils apprennent ? En tout cas, la question mérite réflexion.

Partant du principe que l'action est avant tout sociale et plurielle. Et si le but recherché par le CECRL était de former un acteur social, les apprenants devaient apprendre en ayant l'intention de réaliser quelque chose de vrai et réelle avec les autres. C'est ce principe de la vie réelle qui lui a inspiré le nom d'« approche co-actionnelle ». Maurice Blondel (1893) fut déjà un siècle auparavant, le premier à utiliser le terme même de co-action. Pour lui, « l'action

est une convergence et une union d'activité » (Blondel, 1893 : 217, cité par Emilie PERRICHON, 2009 : 91-11).

Christian PUREN considère que l'expression « approche actionnelle » est insuffisante pour parler de cette nouvelle approche impulsée par le CECRL et il a proposé l'expression « l'approche co-actionnelle » pour parler de sa nouvelle approche. Selon lui, chacune des méthodologies qui précèdent la PA a sa propre « perspective actionnelle » qui la différencie des autres. Afin de donner plus de profondeur à cette approche, l'auteur a proposé : « *la conception de la relation entre l'apprentissage de la langue étrangère (les tâches) et son usage social (les actions)* ».

Le tableau ci-dessus explique l'évolution des approches actionnelles (l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage, de la méthodologie traditionnelle à l'approche co-actionnelle (C. PUREN, 2006 :10-26)

Situation sociale de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Construction (s)méthodologique (s) correspondante(s)
Objectifs sociaux de référence				
...Langagier	...Culturel			
1. Capacité à maintenir le contact avec la littérature (Humanités classiques)	Composante transculturelle (les valeurs universelles)	Lire	Traduire (=lire : paradigme indirect)	Méthodologie traditionnelle XIX ^{ème} siècle
2. Capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue (humanités modernes)	Composante métaculturelle (connaissances)	Lire/parler sur	« Lecture directe » (paradigme direct)= ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un « document authentique » : paraphraser, analyser,	Méthodologie directe (1900-1910) et active (1920-1960).

			interpréter, comparer, réagir, transposer.	
3. Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des personnes de rencontre.	Composante interculturelle (les représentations)	Parler avec/agir sur	Simulations/actes de paroles	Méthodologie audio-visuelle (1960-1970), approches communicative et interculturelle (1980-1990)
4. Capacité (pour un français) à cohabiter avec des personnes de culture entièrement ou partiellement différentes.	Composante pluriculturelle (les comportements)	Vivre avec	Activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulations, résumés, périphrases, équivalences, etc.	Propositions « d'une didactique plurilingue » (1990- ?)
5. Capacité (pour un français) à travailler en langue étrangère avec des français, des francophones et des allophones.	Composante co-culturelle (les conceptions et valeurs conceptuelles)	Agir avec	Actions sociales en classe et hors classe (projets)	Ebauche « d'une perspective actionnelle » dans le CECRL (2000- ?)

Tableau N° 3 : L'agir d'apprentissage et l'agir d'usage, de la méthodologie traditionnelle à l'approche co-actionnelle (C.PUREN, 2006 : 10-26)

Selon Michael CATROUX (2006), pour atteindre cet objectif social, il est important de donner l'occasion aux apprenants de réaliser des tâches en agissant ensemble. Cette action commune et collective « la co-action » qui donne à cette

approche, un nouvel objectif social authentique, qui est tout à fait différent de « la simulation », la clé de voûtes de l'AC. (Puren, 2004 :6)

Christian PUREN (2006 : 10-26) a appelé sa nouvelle perspective : « l'approche co-actionnelle » parce qu'elle :

« Met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions. Alors qu'à l'époque des « Niveaux seuils », au début des années 1970, l'objectif social de référence était la gestion correcte des rencontres ponctuelles et individuelles avec des étrangers (et par conséquent l'échange le plus rapide et efficace d'informations réciproques), les progrès prévisibles de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exige un objectif plus ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de travailler collectivement avec des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. »

Selon Margaret BENTO(2012), le plus important dans cette approche n'est plus de « vivre ensemble » mais bien de « faire ensemble » ou de « co-agir ». C'est pour cette raison, que PUREN a proposé un passage obligatoire : de l'interaction à la co-action (agir avec l'autre), et de l'interculturalité à la co-culturalité (élaborer une culture commune par et pour l'action collective).

3.1.1. La tâche selon une approche co- actionnelle

Historique de la tâche sociale

Le philosophe et l'éducateur américain John DEWEY (1859-1952) est l'initiateur de ce qui est appelé : « *Learning by doing* », dans ses écrits il a accusé les méthodes appliquées à l'enseignement, à son époque, et il a insisté sur l'importance de l'effet social sur l'apprentissage de l'enfant. Selon lui, les apprenants doivent travailler et réaliser eux-mêmes des tâches communes, et non seulement écouter attentivement un cours magistral pour avoir une bonne note ou pour qu'il puisse faire un exercice. Ils doivent réinvestir ce qu'ils ont appris en dehors de la classe (dans le milieu extra-scolaire) et vice versa (DEWEY, 1960 : 75).

Le plus important, à l'école, n'est plus la discipline et l'obéissance, mais il faut mettre l'accent sur les intérêts, les besoins et les attentes de l'apprenant et ses attitudes lorsqu'il se trouve face aux différents problèmes, car s'il n'expérimente pas lui-même la réalisation de nouvelles situations, et assiste uniquement à des

démonstrations faites par l'enseignant, il n'aura pas envie d'apprendre. Autrement dit, en relisant des tâches concrètes, l'apprenant apprendra mieux (Ibid. : 25).

Les expériences vécues, dans la société, servent au développement de l'individu et ce dernier sert à faciliter la vie avec les autres au sein de la société. Donc, il doit exister une ressemblance et une continuité entre les tâches scolaires et les tâches sociales. Les tâches liées à des expériences vécues dans un milieu social sont faciles à réaliser, plus motivantes, pour l'apprenant (un apprentissage efficace). De plus, s'il accomplit des tâches réelles, assume des responsabilités et trouve des solutions aux différents problèmes, en groupe avec ses condisciples, il sera un citoyen efficace et compétent, dans la société.

En s'inspirant de cette nouvelle pédagogie proposée par DEWEY, une pédagogie dite : *active*, qui vise à rendre l'apprenant actif et autonome, apparaît ce qui est appelé en suisse allemand : « *La arbeitsschule* » ou « *l'école du travail* », traduit en français sous l'appellation : « *l'école active* », un mouvement qui considère le travail scolaire qui provient de l'apprenant comme la seule source de l'apprentissage. Ce mouvement n'a pas duré longtemps (1917-1920).

Bien que ce mouvement n'ait pas fait long feu, l'usage de l'appellation « L'école active » a connu une grande importance de l'année 1919 à 1928, et elle est devenue synonyme de centration de l'enfant actif et surtout autonome. Sa passivité, à l'école, est plutôt déconseillée. L'enseignant doit toujours l'impliquer par la réalisation des tâches professionnelles ou ménagères (Hameline & al. 1995 : 20-29).

Célestin FREINET (1889-1966), influencé par les idées de cette école, il a déclaré son adhésion au mouvement de la nouvelle pédagogie. Après la première guerre mondiale et suite à la dégradation de son état de santé, il a choisi la pédagogie de la participation et de la coopération, une pédagogie qui va avec ses convictions sociopolitiques. Selon lui, la coopération vaut mieux que la compétition. Pour cette raison, l'apprenant doit apprendre à coopérer car, c'est à travers sa participation et sa coopération avec l'autre pour accomplir des tâches qu'il développe des compétences communicatives et sociales. Le but de

l'enseignement est la préparation de l'individu à la vie réelle au sein de la société (FREINET, DEWEY).

L'apprenant doit expérimenter et tâtonner pour qu'il puisse acquérir de nouvelles connaissances et compétences et pour que son apprentissage soit efficace et ait un sens pour lui. Alors, l'action est la clé de voûte de l'apprentissage, tout en réalisant des tâches sociales. De même que l'PA qui considère l'apprenant comme un acteur social qui a des tâches à accomplir pour atteindre un objectif, dans un contexte donné.

Le changement du concept « tâche » avec le changement d'objectif de l'enseignement/apprentissage de la langue

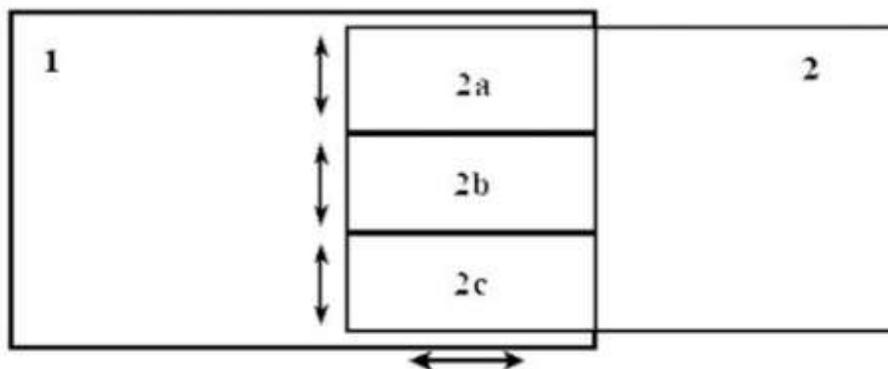
Selon C. PUREN (2006) la « tâche » est une « *unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage* ». La tâche doit faire objet à la fois d'enseignement et d'apprentissage : elle doit être guidée, orientée, corrigée par un processus d'enseignement et centrée sur un apprentissage autonome, ouvert, et basé sur l'action sociale et collective.

Le tableau ci-dessous présente les différentes orientations que peut prendre une tâche selon la définition de PUREN (2006 :10-26) :

CONSIGNE	ORIENTATION PRINCIPALE DE LA TÂCHE	CRITÈRE PRINCIPAL DE RÉUSSITE
1. Réécrivez cette notice rédigée en L2 en passant de la 2 ^e personne du singulier (tutoiement) à la 3 ^e personne du singulier (vouvoiement).	langue	correction
2. Choisissez entre les différentes traductions suivantes en L2 de cette notice rédigée en L1, et expliquez les raisons de votre choix.	processus	gestion de son apprentissage par l'apprenant lui-même
3. Un utilisateur natif ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication	efficacité dans la transmission de l'information
4. Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre nouvelle traduction en L2 de la notice est meilleure que celle dont il dispose.	résultat	obtention de l'effet recherché
5. Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé (voir exemples joints de notices authentiques en L2).	produit	adéquation culturelle du rapport forme/ sens
6. La société française inventrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2 : a) Rédigez-la à partir du schéma suivant de montage. b) Testez-la auprès de quelques utilisateurs étrangers. c) Proposez enfin à votre commanditaire une traduction en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final.	action	réussite du projet
7. a) Classez les schémas de montage suivants dans l'ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats, choisis dans la liste ci-dessous.	procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

Tableau N° 9 : Les orientations que la tâche peut prendre selon Christian PUREN (2006 :10-26)

La présence des « tâches essentiellement communicatives » ou « des tâches orientées communication » ne signifie pas absence de communication dans les autres formes de tâches. La communication dans les tâches expliquée ci-dessus, n'est pas un objectif en soi, mais un moyen au service de la réalisation de tâche.



Alors que la communication dans une tâche communicative est à la fois un moyen d'enseignement et une fin d'un processus d'apprentissage.

Selon l'auteur de cette approche pilotée par la co-action, l'action sociale proposée par le cadre est commune, collective et co-construite et se manifeste par « un agir avec l'autre » ou « un co-agir » ou « un agir social ». L'apprenant est un co-acteur de son apprentissage (Christian OLIVIER, 2003 : 266) qui agit afin de réaliser une tâche, résoudre un problème, monter ou démonter un meuble, etc. Et par conséquent les apprenants réalisent une réussite commune.

3.1.2. L'agir d'usage et l'agir d'apprentissage (tâche d'apprentissage et action sociale)

Selon Puren, l'agir d'usage représente les actions sociales par l'usager ou le co-acteur de la langue étrangère, alors que l'agir d'apprentissage représente les activités qui ont pour objectif l'amélioration de l'apprentissage.

Afin de distinguer l'apprentissage de l'usage de la langue (la tâche de l'action), PUREN a défini la tâche : « *ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage* » et l'action : « *ce que fait l'usager dans la société.* »

1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale.

2. La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage /enseignement)

2a. La classe comme microsociété à part entière.

2b. La simulation.

2c. La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale.

Figure N° 5 : La tâche entre la logique communicative et la logique co-actionnelle
(C. PUREN, 2004: 9)

A travers le schéma ci-dessus, PUREN a expliqué le lien entre la tâche scolaire en classe qui représente une mini société et les actions sociales, où l'apprenant mobilise ce qu'il a acquis pour agir et co-agir, et fait le contraire en agissant et co-agissant il apprend. Si l'approche communicative a fait entrer les tâches sociales en classe, l'approche actionnelle propose le contraire, et elle préconise que la tâche scolaire soit une tâche sociale réelle.

3.2. La compétence culturelle : un passage co-actionnel de l'interculturalité à la co-culturalité

Puren propose d'utiliser le concept de co-action au lieu de l'*interaction*, qui vise à passer de *parler avec les autres* à *agir avec les autres* ou *communiquer pour agir*. Il a parlé de la « compétence culturelle » en tant qu'une compétence essentielle et une composante de la compétence à communiquer langagièrement. En se basant sur l'évolution des méthodologies : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle, il a proposé des composantes de la compétence culturelle, présentées sur le tableau ci-dessous (C. PUREN, 2013 : 7) :

Selon lui, pour être culturellement compétent dans un travail collectif, dans cette approche du co-agir, il est indispensable :

	Composante de la compétence culturelle
...de se créer une culture commune d'action	Co-culturelle

Mais aussi

...de se mettre d'accord sur les attitudes et comportements acceptables par tous ;	Pluriculturelle
--	-----------------

Et il est très utile

-d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personne de cultures différentes,...	Interculturelle
-d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres, ...	Métaculturelle
-et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	Transculturelle

Tableau N° 10 : Les composantes de la compétence selon PUREN.

La culture dans la PA, fait partie de l'action de celui qui utilise la langue. Son apprentissage ne consiste pas seulement à l'échange des informations sur leurs langue-culture maternelle mais, ces derniers doivent participer ensemble pour co-construire une culture commune en faisant du « co-culturel » au lieu de « l'interculturel ».

Cette co-culture qui est constituée de savoirs, savoir-faire et savoir-agir (C. PUREN, 2010 : 11) devient une culture collective et partagée par tous les apprenants. Elle représente le résultat d'une co-action des apprenants.

4.L'approche communic'ationnelle

Une autre réflexion est proposée par Claire BOURGUIGNON qui est appelée par son auteure : « *l'approche communic'ationnelle* ». L'approche communicationnelle est basée sur les mêmes axes de l'approche actionnelle et représente selon son auteur : « *une démarche opérationnelle de cette dernière* ».

L'auteure a réutilisé l'expression de Sophie MOIRAND (1990) de : « *approche minimaliste* » pour parler de l'ancrage communicatif dans l'approche actionnelle, et pour expliquer les raisons derrière sa nouvelle réflexion de proposer une démarche communic'ationnelle en tant qu'une « approche maximaliste » de l'approche actionnelle.

Dans cette approche minimaliste, l'apprenant n'est qu'applicateur qui utilise ses connaissances dans des tâches proposées par l'enseignant, et qui ne pratique aucune réflexion sur ce qu'il apprend, de ce fait, BOURGUIGNON a proposé cette approche porteuse de sens (Claire B., 2003 : 53). A travers cette nouvelle démarche, l'auteur vise à redonner du sens à l'apprentissage des langues en se basant sur les principes de l'approche actionnelle proposée par le CECRL mais, en modifiant le rapport entre l'apprenant et le savoir.

Selon cette approche, l'apprentissage se fait à travers l'exécution de la tâche proposée par l'enseignant, en classe. La communication est une action : les apprenants agissent en parlant entre eux la langue cible, et en réalisant de différentes activités communicatives.

Cette synergie entre la communication et l'action ne pourrait pas être réalisée que par un enseignement basé sur le mode « choix pertinent-proposition » (BOURGUINON : 21).

L'apprentissage et l'usage de la langue sont liés dans cette approche, car il n'y a pas une connaissance sans usage, l'apprenant doit être « un chef de projet » qui construit ses connaissances par lui-même, en se basant sur ce dont il dispose et ce qu'il a besoin d'apprendre pour réaliser les différentes tâches proposées par l'enseignant. Ce sont ces besoins qui donnent lieu à un nouvel apprentissage.

4.1. Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant

Dans l'approche actionnelle, l'enseignant et l'apprenant ont de nouveaux rôles. Ernesto Martin PERIS souligne le nouveau rôle de l'enseignant :

« Une des principales fonctions dans ce rôle de médiateur des apprentissages, c'est celle de transférer progressivement le contrôle ou la régulation du processus aux apprenants mêmes. Dans le nouveau rôle de l'élève, la participation active, la prise d'initiative et l'exploration des procédés les plus effectifs et les plus adéquats par rapport à chacun deviennent primordiaux. » (PERIS, 2009 : 113)

Afin de rendre l'apprenant actif et acteur de son apprentissage, l'enseignant doit accepter de lui laisser la main. Il n'est plus la seule source du savoir, certes il est le référent linguistique, le médiateur qui stimule la communication et la co'action mais, il encadre la séance et observe les comportements des apprenants dans leurs apprentissages. Il doit laisser à l'apprenant l'occasion de la réalisation des tâches par lui-même avec ou sans aide, il doit lui laisser la possibilité d'affronter le nouveau et l'imprévu. Il ne peut pas s'effacer totalement mais il reste comme un guide, un correcteur, etc.

De son côté, l'apprenant n'est plus l'élément passif qui reçoit le savoir et le réutilise en fonction des consignes. Guidé par la mission de la tâche, il affronte les nouvelles situations, prend des décisions et des initiatives, mobilise ses ressources les plus adéquates, fait les choix pertinents, etc. C'est à l'enseignant de les rendre responsables de leur apprentissage en leur faisant prendre des initiatives, de s'autoévaluer et même d'évaluer leurs camarades, voire de les obliger à faire des choix en leur proposant progressivement des tâches complexes. En effet, la logique

actionnelle exige de l'enseignant de développer l'autonomie des apprenants dans leur apprentissage en les accompagnant en cas de difficultés et d'obstacles.

4.2. L'apprentissage-usage selon la logique communic'actionnelle

Selon la PA, l'apprenant s'engage dans une action où il aura besoin de la langue afin de réaliser une tâche. C'est à travers l'action qu'il opère une cogn'action sur ses connaissances et aura envie d'apprendre plus. C'est « le comment » dans cette perspective qui précède « le pourquoi »(Ibid.).

L'apprenant selon Bourguignon doit être « un chef de projet » qui construit ses connaissances par lui-même en se commençant par ses besoins, ce n'a pas encore acquis pour atteindre ses objectif. Ces besoins donnent lieu à un apprentissage. Alors, pour intéresser les apprenants, il faut penser à un problème ou une situation complexe qui les pousse à réfléchir, à prendre conscience et à donner sens à l'apprentissage.

4.3. Comment mettre l'apprenant-usager en action : en situation d'apprentissage-usage ?

Avant de commencer un projet actionnel en classe, il est indispensable que l'apprenant-usager ait une idée sur la situation dans laquelle il est censé agir (le contexte de tâche) pour qu'il soit motivé et conscient de ce qu'il apprend.

Une raison pour laquelle Bourguignon a proposé une situation d'apprentissage-usage, où l'apprentissage se fera simultanément avec l'accomplissement de la tâche. Cette dernière est appelée par Bourguignon : « un scénario d'apprentissage-action » ou « une unité d'action ».

4.4. Qu'est-ce qu'une unité d'action ?

Cette séquence a été appelée par l'auteure au départ « le scénario d'apprentissage-action » mais, parce que cette appellation a été mal employée, elle l'a remplacé par « l'unité d'action ». Selon BOURGUIGNON (2014 : 34) l'unité d'action :

« Ce n'est pas un modèle, c'est un cadre d'apprentissage : qui met l'apprenant en action ; autour d'une tâche ; qui se caractérise par une mission qui est confiée à l'apprenant pendant toute l'unité d'action en lien avec un objectif à atteindre. »

L'unité d'action est un cadre d'apprentissage-usage qui assure d'un côté, l'adéquation de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, l'un des principes de base de la PA et de l'autre, une évaluation efficace et objective qui permet de décrire le degré de l'accomplissement de tâche et donc désigner un niveau de compétence en langue cible.

De plus, il permet d'opérer une réflexion analytique sur l'apprentissage. Les apprenants réactivent leurs connaissances antérieures, définissent les connaissances qui favorisent l'acquisition d'autres nécessaires à l'action et prennent conscience de ce dont ils ont besoin d'apprendre.

Elle est basée sur « [...] *Une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale.* » BOURGUIGNON (2009 :72). L'unité d'action est constituée d'une tâche complexe et elle se caractérise par une mission qui donne du sens à cette tâche. Pour accomplir la tâche complexe proposée dans cette unité d'action, l'apprenant doit réaliser une succession de micro-tâches qui impliquent les cinq activités de communication (RO, RE, PO, PE, IO, IE) pour qu'il puisse atteindre cet objectif non langagier. Ces activités doivent être reliées entre elles. La figure ci-dessous explique la démarche de l'apprentissage-usage dans une unité d'action :

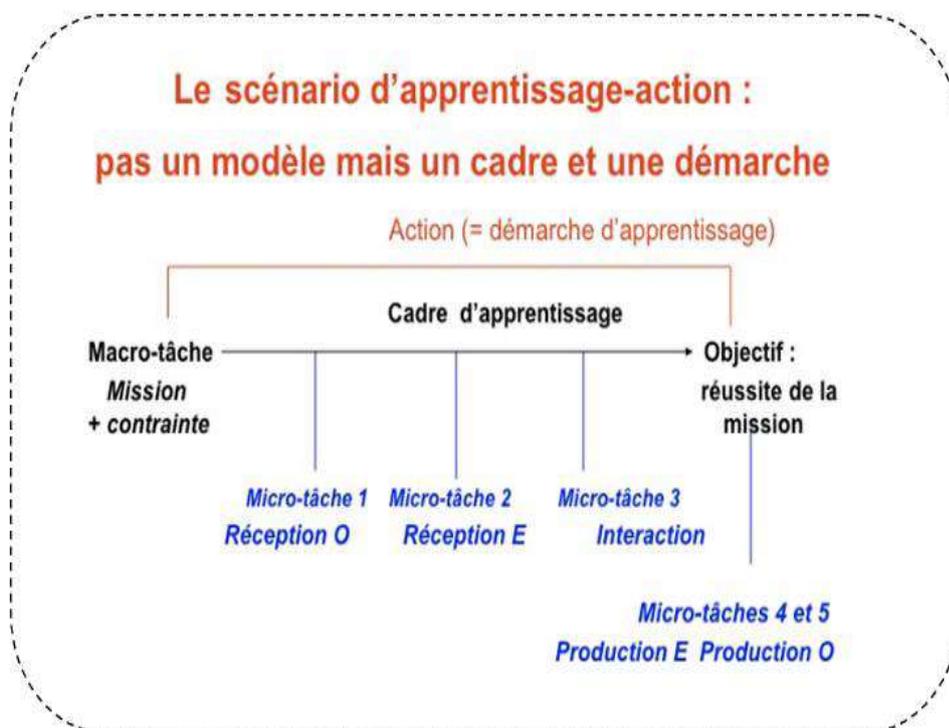


Figure N° 6 : La démarche d'apprentissage-usage dans une unité d'action (Bourguignon, 2014:34)

Donc, l'unité d'action est un cadre d'apprentissage-usage où l'apprenant se trouve face à une tâche à accomplir qui se caractérise par une mission et un objectif à atteindre (non langagier), et des contraintes. En agissant, il doit mobiliser ses ressources de manière adéquate par le biais des stratégies. L'apprenant peut contrôler le processus de son apprentissage et c'est grâce à une production (orale ou écrite) qu'on vérifie si l'objectif a été atteint. Donc, l'objectif non langagier et l'objectif langagier sont liés, l'un assure l'appropriation de l'autre. La mission qui est confiée à l'apprenant est en lien avec l'objectif non langagier.

4.4.1. Une unité d'action : quel objectif ?

Puisque l'objectif essentiel de la PA n'est pas uniquement l'apprentissage de la langue mais aussi, son usage au service de l'action (l'action sociale), Claire BOURGUIGNON a proposé pour sa démarche commun'actionnelle cette unité d'action qui vise à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage-usage de la langue cible, pour elle (2008 :33): « *If faut que l'apprenant-usager se représente la situation où il agit en lien avec la tâche à réaliser, il faut qu'il soit conscient de la tâche dans laquelle il s'engage pour que l'apprentissage ait du sens* ».

Devant la tâche à réaliser l'apprenant-usager aura besoin de la langue pour agir, il commence à réfléchir aux ressources dont il dispose, il fait appel à celles qui ont un lien avec les objectifs de la tâche. Pour accomplir la tâche proposée, l'apprenant aura envie d'apprendre plus. Cette situation donne du sens à l'apprentissage qui se fera de manière concomitante avec l'accomplissement de la tâche.

Dès son apparition, le CECRL a accentué l'idée que « l'objectif de la communication n'est pas communicatif : on communique pour atteindre un objectif qui n'est pas langagier, on lit, on parle souvent pour s'amuser ». C'est l'idée principale sur laquelle Claire BOURGUIGNON s'est basée, en proposant : « l'unité d'action ». Cette dernière permet à l'apprenant de prendre connaissance de la tâche à accomplir et des activités langagières qui se rattachent à la mission, pour qu'il comprenne pourquoi il a besoin de réactiver ce qu'il a et d'apprendre plus : c'est la représentation de la situation (la représentation que l'apprenant a de la situation où il agit) qui le met en action et lui permet de choisir les actions adéquates à la réalisation de la tâche, et donc, atteindre l'objectif non langagier défini au départ. Après avoir compris l'objectif de son apprentissage, l'apprenant identifie ses besoins et fait le tri entre ces ressources antérieures.

La mission à accomplir est toujours accompagnée de contraintes (l'action sociale est toujours accompagnée de contraintes : le temps, une somme d'argent, la distance, le manque de moyens, etc.) qui permettent d'obliger l'apprenant à faire les choix : choisir parmi ses ressources déjà acquises et choisir parmi les connaissances vues durant l'unité d'action, celles les plus pertinentes à l'atteinte de l'objectif.

Donc, à travers cette démarche d'apprentissage-usage, l'apprenant est amené à construire de nouvelles connaissances et s'approprier des compétences, et ce, en allant d'un niveau initial de la compétence pour atteindre le niveau suivant, selon les six niveaux définis dans les descripteurs proposés par le CECRL. L'unité d'action est un cadre d'apprentissage-usage constructiviste.

En proposant la même mission à tous les apprenants, ils auront besoin des mêmes connaissances pour atteindre un même objectif. C'est à l'enseignant de

choisir soigneusement les supports des activités de réception (écrite et orale) car ils représentent une source des informations nécessaire à l'accomplissement de la tâche. Selon BOURGUIGNON, les supports choisis ne doivent pas être ni trop difficiles, ni trop faciles mais, accessibles à tous les apprenants. Un texte difficile, à titre d'exemple, peut démotiver un apprenant ayant un niveau langue insuffisant, encore un texte trop facile peut désintéresser un bon apprenant. Même dans une classe hétérogène l'unité d'action est favorable au recours de la méthode différenciée car le degré de l'accomplissement de la tâche diffère d'un apprenant à l'autre. Si des apprenants peuvent l'accomplir tous seuls, d'autres ont besoin de l'aide de l'enseignant

Pour résumer, l'unité d'action proposée par Claire BOURGUIGNON permet de :

- Inciter l'apprenant à la construction de son apprentissage par lui-même.
- Rendre opérationnel le principe de base de l'apprentissage-usage préconisé par le CECRL.
- Motiver et susciter l'intérêt des apprenants.
- Mettre l'apprenant au centre de la situation, ce qui lui permet de comprendre l'objectif de son apprentissage (il se re / présente la situation où il agit).
- Donner sens à l'apprentissage, la clé de voûte de la motivation et donc, de la réussite scolaire.

4.4.2. La tâche et l'action dans une unité d'action

Claire Bourguignon, en se référant à la définition de l'action, proposée par le CECRL, en tant qu' : « ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions permettant d'agir », elle la considère comme un processus : « une action en train de se faire ». Elle peut se modifier selon les contraintes de la situation où l'apprenant agit. Elle peut échouer, dans le cas où, les intentions de ce dernier (les fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par l'apprenant au départ de l'action) et l'agir (le processus) ne sont pas en harmonie.

Donc il est indispensable que l'action en tant que processus dirige les intentions de l'apprenant et le mène à bien réussite son action (l'action accomplie).

Une action ne peut être réussie que s'il n'y a pas de décalage entre l'action en cours d'exécution et les intentions de l'apprenant.

La tâche et l'action sont indissociables : c'est la tâche qui engage l'apprenant en action, alors la tâche, l'action en cours, et les intentions doivent être en adéquation. La tâche langagière ne représente pas un moyen par lequel l'apprenant accumule des connaissances. Selon BOURGUIGNON (2014 : 18) :

« [...] la tâche ne doit pas être un habillage nouveau d'une réalité ancienne. Elle ne doit pas seulement motiver l'apprenant ; elle doit lui permettre de mettre en relation ses besoins et un objectif à atteindre de manière autonome, comme il aura besoin de le faire en situation réelle. »

Selon cette nouvelle démarche, c'est la tâche qui met l'apprenant en action, à condition qu'il comprenne au départ, sa mission et l'objectif de son action, et en agissant ainsi, il devient plus aisé d'identifier ses besoins en matière d'acquisition de ses connaissances et de ses capacités. Même si la tâche est non-langagière on aura toujours besoin de la langue en classe. Si les tâches communicatives de réception et d'interaction représentent une source riche en information, les tâches communicatives de production, elles, informent l'enseignant du degré de réussite de la mission (Bourguignon, 2014 : 20).

4.4.3. La construction d'unité d'action : comment ?

L'unité d'action vise à mettre l'apprenant dans la situation d'apprentissage-usage prônée par le CECRL. Il faut le préparer à l'action sociale avec ses contraintes liées à l'environnement, pour cette raison, Bourguignon propose qu'on commence l'unité par une tâche complexe définie par une mission accompagnée de contraintes qui oblige l'apprenant à faire des choix parmi toutes les connaissances (qu'il dispose déjà et les nouvelles connaissances auxquelles il se trouve confronté) celles les plus pertinentes à la réussite de son action.

Dans cette démarche communic'actionnelle l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont liés, l'apprenant construit son apprentissage par lui-même au fur et à mesure de l'exécution d'une macro-tâche. Missionner l'apprenant, veut dire le responsabiliser, le rendre de plus en plus autonome afin de s'approprier et développer des compétences. La mission doit être

conceptualisée, alors que l'action doit être liée à une thématique choisie en lien avec le programme. Pour construire une unité d'action il faut :

1. Choisir une thématique : la thématique de l'action.
2. Définir la mission à accomplir par laquelle l'apprenant sera actif et aura envie d'apprendre.
3. Rassembler un ensemble de textes sur le thème, qui doivent être au service de l'exécution de la mission. Il faut choisir entre ces textes les plus convenables, selon deux critères :
 - ✓ Le texte dans une unité d'action, représente une source d'informations nécessaires à l'accomplissement de la mission. La lecture ou l'écoute d'un texte lui sert à relever et sélectionner les informations nécessaires.
 - ✓ Les textes doivent être complémentaires en termes d'information.
4. Après avoir défini la mission et choisi les textes, c'est à l'enseignant de définir les objectifs langagiers à atteindre, et ce à travers des activités langagières.
5. Clôturer l'unité d'action par une production orale ou écrite (un objectif communicatif) qui permet de vérifier la réussite de l'action. Il faut définir au départ le niveau visé (A1, A2, B1, B2, etc.) et veiller à la conformité entre la production et les aptitudes de ce niveau, en utilisant les descripteurs du CECRL.

**Chapitre : 08 L'évaluation en didactique du
FLE**

1. L'évaluation :

L'objectif de l'évaluation est la prise d'informations sur des performances ou des acquis des apprenants au cours ou à la fin de l'apprentissage. En classe, on distingue trois types d'évaluation :

- **l'évaluation sommative** : sous formes de notes, de commentaires et elle a lieu après les apprentissages.
- **L'évaluation pronostique** : prend appui sur le type précédent. Elle favorise l'ensemble de des décisions relatives aux parcours scolaire de l'apprenant, tel : le passage à une autre étape, redoublement, etc.
- **L'évaluation formative** : est constitutive de l'apprentissage. Elle a lieu au cours de l'apprentissage. Et l'évaluation diagnostique qui a lieu avant l'apprentissage ou afin de passer un test.

Différentes formes d'évaluations			
	Evaluation diagnostique (= test)	Evaluation formative (= entraînement)	Evaluation sommative (= acquis)
Evaluer Pourquoi ?	→ Pour identifier les représentations des élèves → Pour situer le niveau de leurs connaissances (prendre en compte et valoriser les acquis de la vie courante) → Pour ajuster son enseignement au niveau des élèves	→ Pour donner droit aux essais, aux erreurs → Pour que l'élève se situe par rapport à son apprentissage → Pour repérer les obstacles et les difficultés individuelles, adapter des stratégies pédagogiques à la diversité des élèves et donc pour apporter une aide individualisée → Pour valoriser les productions des élèves, les encourager, les faire tous progresser à leur rythme	→ Car c'est une obligation légale → Pour rendre compte à l'administration et aux parents → Pour pouvoir donner des arguments lors de l'orientation → Pour ajuster la suite de son enseignement en fonction du niveau atteint → Pour les « récompenser » de leur travail
Evaluer Quoi ?	→ Les représentations initiales : acquis cognitifs ou méthodologiques (si 80% de réussite évaluation formative inutile)	→ Le plus souvent des compétences méthodologiques (dont l'oral) → On peut aussi « apprendre à apprendre » !	→ une notion ou un ensemble de notions cognitives → une ou des compétences méthodologiques ponctuelles
Evaluer Quand ?	→ au début ou au cours d'une séance avant d'aborder une nouvelle notion ou une compétence méthodologique	→ au cours ou à la fin d'une activité faisant intervenir une nouvelle compétence ou une compétence testée précédemment avec moins de 80% de réussite	→ après avoir acquis de nouvelle(s) notion(s) → au cours ou à la fin d'une activité après plusieurs entraînements pour cette compétence et 80% de réussite en formatif
Evaluer Comment ?	→ Cibler les objectifs notionnels et méthodologiques à atteindre au cours des séances → Opérationnaliser ces objectifs (= se donner les moyens de vérifier si l'élève est capable de...) → Formuler les consignes par des verbes d'action traduisant les productions attendues (classer, rédiger, concevoir un protocole...) → Préciser la compétence testée (I, Ra, C, Re, S), les critères de réussite et le temps accordé		
	→ Individuellement → oralement ou par écrit	→ Individuellement ou non (travaux croisés, parcours diversifiés) de façon binaire (+ ou -) → En classe par le prof.(=l'idéal) ou auto-évaluation par l'élève ou ramasser la production	→ Individuellement(ou non), mais toujours par une note (préciser le barème de notation). → Distinguer les notes de connaissances(S) et celles des savoir-faire(I+C+Ra+Re) (chacune devant représenter globalement ≈50% de la moyenne trimestrielle mais pas 50% de chaque évaluation)
A quelle fréquence ?	Le plus souvent possible !!!		→ Pendant 10% de notre temps d'enseignement = 30 min. par mois confection comprise (≈ 1 note par mois)

Figure N° Les types d'évaluations dans le système éducatif

2. Evaluer selon le CECRL

Evaluer, dans une perspective actionnelle ne signifie pas de pratiquer une évaluation des savoirs linguistiques, mais, plutôt une évaluation des performances. Selon Chomsky la performance : « Est la mise en application effective des connaissances linguistiques, chez le sujet, au cours de la production d'énoncé dans les situations de communication spécifiques » (cité par Neuveu F. 2004 :73)

Alors, il s'agit d'évaluer la capacité de l'apprenant de mettre en application concrète des connaissances linguistiques qui sera référée à un niveau, c'est-à-dire comparer la réalisation du produit final par un apprenant, à son niveau.

L'apprenant a besoin de la compétence de communication pour qu'il puisse accomplir des tâches. Le taux d'accomplissement de cette dernière dépend de son niveau de compétence. Alors, ce qui sera évalué, c'est le degré de l'accomplissement de la tâche, la performance linguistique et comment l'apprenant il a mobilisé ses compétences dans l'action.

3. Les critères de l'évaluation

Différents critères ont été proposés par plusieurs chercheurs, nous citons : Lussier et Turner (1995) : (validité-fidélité-praticabilité), Tagliante (2005) : (validité-fidélité-praticabilité-univocité), Facciol et Kjartansson (2005) : (validité), Noel-Jothy et Sampsons (2006) : (validité-fiabilité-fidélité-faisabilité-objectivité-équité) et le CECRL (2001) : (validité-fiabilité-faisabilité). Alors, la validité la fidélité ou la fiabilité, la praticabilité ou la faisabilité sont des critères importants pour la plus part des chercheurs ci-dessus (Milla LUODONPAA, 2007 : 23) :

- La validité

Est un critère important d'une évaluation efficace, selon Lussier et Turner (1995 :180-183) on ne peut pas dire d'une évaluation qu'elle est valide uniquement si elle est faite de selon les objectifs de l'apprentissage et selon ce qu'on veut évaluer.

- La fidélité ou la fiabilité

Selon ce critère, la notation et le classement donné aux apprenants par l'enseignant lors d'un test, doivent rester les mêmes, même s'ils le repassent une deuxième fois. Plusieurs facteurs peuvent empêcher l'évaluation d'être fiable (Tagliante, 2005 : 12-13) tels que : la fatigue de l'enseignant après avoir corrigé un grand nombre de copies, une raison pour laquelle. Tagliante a proposé le critère de l'univocité. Les traits de caractère et la personnalité de l'enseignant (plus ou moins sévère) peut influencer le type d'évaluation (risque de subjectivité), etc.

- La praticabilité et l'équité ou la faisabilité

Même si l'évaluation a respecté les deux critères précédents, cette dernière ne peut être utilisée si elle n'est pas praticable ou faisable. Afin d'être une évaluation faisable elle doit prendre en considération les ressources humaines matérielles et techniques. Pour l'apprenant un test est praticable, si ce dernier évalue la réalisation d'une tâche dans un temps suffisant et adapté, et si les consignes

proposées sont claires (Lussier & Turner, 1995 : 185-186). L'égalité de chance entre les apprenants, surtout lorsqu'ils se trouvent face aux sujet tabous (la mort, la religion, les croyances, les races, etc.) qu'ils leur empêchent de montrer ses compétences. C'est ce dernier point qui a poussé Noel-Jothy et Sampsons (2006 : 51) à parler de l'équité comme un critère important de l'évaluation.

- L'authenticité

Dès les années 1980 et avec l'adoption de l'AC, le critère de l'authenticité est devenu au centre de toutes les pratiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, de ce fait, l'enseignement et l'évaluation d'une langue doivent être proches des situations de la vie réelle.

Newby (2002 : 19) a proposé trois types de l'authenticité :

- ✓ **L'authenticité du texte** : concerne les textes oraux et écrits utilisés en classe.
- ✓ **L'authenticité du comportement** : concerne l'ensemble des tâches et des exercices langagiers utilisés en classe.
- ✓ **L'authenticité personnelle** : représente l'attitude de l'apprenant envers les activités et les exercices proposés au cours de son apprentissage de la langue.

4. Les types d'évaluation

Le cadre propose vingt-six types d'évaluation, classées en treize paires mises en opposition, nous proposons ci-dessous quelques types :

Evaluation du savoir	Evaluation de la capacité
Evaluation normative	Continuum ou suivi
Evaluation continue	Evaluation ponctuelle
Evaluation formative	Evaluation sommative
Evaluation directe	Evaluation indirecte
Evaluation de la performance	Evaluation des connaissances
Evaluation subjectif	Evaluation objectif

Evaluation sur une échelle	Evaluation sur une liste de contrôle
Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
Evaluation holistique globale	Evaluation analytique
Evaluation par série	Evaluation par catégorie
Evaluation mutuelle	Auto-évaluation

Tableau N°4 Les types d'évaluation selon le CECRL (2001: 135)

Evaluation formative et évaluation sommative

Ces deux types d'évaluation représentent les modes évaluatifs les plus courants dans l'historique de l'évaluation de l'apprentissage des langues. L'évaluation formative sert à vérifier l'acquisition des connaissances par l'apprenant et alors, détecter ses acquis et ses difficultés. Elle est appliquée sous forme d'exercices autocorrectifs ou de grilles d'auto-évaluation (Tagliante, 2005 : 16-17).

Contrairement à l'évaluation formative qui se fait au cours de l'apprentissage, l'évaluation sommative est proposée à la fin d'un programme de formation afin de vérifier si l'apprenant maîtrise ce qui a été défini au départ.

Avoir un diplôme de maîtrise de la langue (selon le degré de la maîtrise) qui est délivré par le ministère de l'éducation française, représente sans doute un indicateur de réussite pour une évaluation sommative. Ce diplôme requiert une valeur très significative dans les milieux professionnels. Nous citons à titre d'exemple : *le diplôme d'études en langue française (DELF)*, *le diplôme approfondi de langue française (DALF)* et *le test de connaissance du français (TCF)*. Ces tests évaluent les quatre compétences en français. Un candidat étranger ou un apprenant-usager de cette langue doit maîtriser : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

Le DCL ou le diplôme de la compétence en langue est un test qui suit les principes actionnels et propose au candidat des tâches pour évaluer : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, la production écrite et l'interaction orale afin de valider sa maîtrise de la langue française et définir son niveau à travers les grilles proposées par le CECRL.

Certes, l'évaluation sommative permet d'évaluer la compétence langagière communicative de l'apprenant mais, elle peut représenter selon Lussier et Turner (1995 : 164) une sanction à l'apprentissage par le fait qu'elle l'oblige à réviser ses cours uniquement avant le jour de l'examen, au lieu de l'inciter et le motiver. C'est le cas des apprenants algériens qui n'étudient que pour avoir de bonnes notes à l'examen alors que, ces dernières ne représentent que la réussite d'un matin ou d'un après-midi (Facciol et Kjartansson, 2005 : 87).

L'évaluation normative et l'évaluation critériée

L'évaluation normative consiste à évaluer l'apprenant en comparant ses résultats à ceux d'autres apprenants dans un même examen, autrement dit, on l'évalue par rapport aux performances des autres apprenants, à condition que la moyenne performance soit la norme pour les classer. Ce type d'évaluation doit proposer aux apprenants des tâches d'un niveau moyen et d'autres difficiles à réaliser. Elle représente néanmoins un outil qui sert à classer les apprenants à travers des pourcentages, par exemple : 40%, 10%, etc. En revanche, l'évaluation critériée consiste à évaluer la performance de l'apprenant par rapport aux objectifs de l'apprentissage tracés au départ par le biais des critères de performance.

L'évaluation directe et l'évaluation indirecte

L'évaluation directe consiste à évaluer la pratique de la compétence langagière par l'apprenant, c'est-à-dire, évaluer une production observable de l'apprenant (orale ou écrite).

L'évaluation indirecte sert à évaluer les capacités sous-jacentes et qui apparaissent lors des productions orales des apprenants, par exemple : on peut évaluer l'expression orale indirectement en se basant sur la capacité de production de différents phonèmes.

Selon Bailey, qui a critiqué ce type d'évaluation (1998 :75) évaluer la production orale à partir d'un test de distinction phonétique peut éloigner l'apprenant de l'objectif réel de l'apprentissage et il s'intéresse à étudier et à maîtriser les règles phonémiques.

L'évaluation holistique et l'évaluation analytique

L'évaluation holistique consiste à noter de manière globale la performance de l'apprenant. A partir de son impression, l'enseignant note par exemple la production écrite de l'apprenant mais, cette évaluation ne présente pas les critères sur lesquels cette performance a été réalisée. L'évaluation analytique consiste à évaluer les différentes catégories linguistiques, par exemple : l'enseignant propose, pour évaluer la production écrite, un barème détaillé de 0 à 20 points, en attribuant : 5 points à la correction grammaticale, 5 points au vocabulaire, 5 points à la structuration des idées, 5 points au contenu. Elle permet à l'enseignant et à l'apprenant de connaître ce qui a été acquis et ce qui reste à acquérir. De ce fait, ils peuvent suivre le développement des compétences.

L'évaluation sans examen

Les portfolios et les dossiers d'apprentissage représentent des outils d'évaluation très efficaces, et ce grâce à la variété des tâches proposées lors de ces deux tests précédents. *Les portfolios, les dossiers d'apprentissage* et même d'autres tests comme : *les questionnaires, les entretiens, les journaux de bord* favorisent l'autonomie de l'apprenant ou de candidat qui peut suivre lui-même son progrès. Aujourd'hui, les portfolios représentent un atout pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes car, ils permettent d'apprendre à apprendre et à s'autoévaluer (*le PEL ou le portfolio européen des langues* lancé par le conseil de l'Europe). Dans ce type d'évaluation, la subjectivité de l'évaluateur représente un problème.

L'auto-évaluation et la Co-évaluation

L'auto-évaluation est centrée sur l'apprenant en tant qu'acteur social, autonome et responsable de son apprentissage. Pour qu'elle soit efficace et pertinente, elle doit s'appliquer des critères choisis selon les objectifs de la formation.

Afin de rendre l'auto-évaluation plus fidèle, le CECRL a proposé une grille à travers laquelle, l'apprenant pourrait s'autoévaluer et vérifier lui-même consciemment ses capacités langagières (écouter, lire, prendre part à une conversation et écrire). Ce qui lui permettra de se classer et définir son niveau à l'aide de cette grille et des descripteurs des niveaux communs de référence proposés par le CECRL (2001 : 26-27). Selon Ginette Barbé et Janine Courty (2005 : 90) :

« Apprendre et apprendre à s'autoévaluer sont indissociables. Il s'agit de développer une attitude critique face à l'action, et de comprendre que « savoir » sans « savoir, que l'on sait » enferme dans une position de dominé. Être capable de s'évaluer avec justesse est un excellent critère d'évaluation d'un apprentissage abouti, ainsi que l'autonomie qui en résulte. »

Alors, c'est grâce à l'auto-évaluation que l'apprenant apprécie ses progrès, connaît ses difficultés et développe ses propres stratégies et améliore sa performance. Sa participation dans le jugement et l'évaluation de ses progrès développe chez lui la confiance en soi et l'autonomie. Il devient actif et conscient de ce qu'il a acquis et de ce qu'il lui reste pour passer d'un niveau à l'autre, et atteindre le niveau voulu.

L'auto-évaluation selon la perspective actionnelle, consiste à évaluer les actions de l'apprenant par lui-même, et ce, en observant les conséquences de ses actions sur les autres (apprenants, et enseignant). Alors, l'apprenant ne peut s'assurer et évaluer de ses actions que si celles-ci suscitent une réaction chez l'autre. Donc, s'autoévaluer consiste à évaluer soi-même sa compétence à agir solitaire ou solidaire. Les portfolios représentent le meilleur exemple de l'auto-évaluation.

L'auto-évaluation et la co-évaluation sont liées, il faut maîtriser la première pour pouvoir passer à la deuxième. La co-évaluation sert à évaluer « la compétence à agir ensemble » (au sein du groupe). Elle permet de développer plusieurs savoirs de type actionnel comme : les savoir-négocier, les savoir-décider, les savoir-mettre en commun, etc. Lors d'un travail solidaire, les apprenants ne peuvent pas travailler ensemble (co-agir), négocier, prendre des décisions communes, échanger leurs idées sans communication. La co-évaluation a besoin de la langue qui représente selon l'PA, un outil au service de l'action.

L'évaluation du savoir / L'évaluation de la capacité

L'évaluation du savoir consiste à évaluer le niveau des savoirs que l'apprenant a acquis après une leçon enseignée. L'évaluation de la capacité est une pratique évaluative qui consiste à évaluer la capacité de la réalisation de la tâche par l'apprenant, c'est-à-dire, évaluer la mise en œuvre des différentes compétences au service de l'action.

5. Comment évaluer la compétence, la capacité et la performance ?

5.1. Evaluer la compétence communicative

Selon le CECRL (2001 : 17) :

« La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habilités et de savoir-faire. »

Alors, évaluer la compétence communicative ne consiste pas seulement à l'évaluation des connaissances acquises par l'apprenant mais aussi, évaluer l'utilisation concrète de ces connaissances dans des situations de communication orales ou écrites. Les connaissances qui sont en relation avec la langue : les savoirs et les savoir-faire liés au lexique, à la grammaire, à la sémantique, etc. Les connaissances liées à la maîtrise du discours : sa cohésion, sa cohérence, les types textuels, etc. Les connaissances des règles de politesse, les expressions de sagesse, les différents registres de la langue, etc. Les connaissances liées aux savoirs culturels : la culture de la langue cible. Les connaissances acquises dans la société.)

Evaluer la compétence communicative d'un apprenant consiste à évaluer la mobilisation et le transfert de ses ressources, ses capacités et ses compétences dans des situations de communication, c'est-à-dire, évaluer sa performance linguistique ou l'usage concret des compétences (Tagliante, 2005 :28).

Selon cette approche de l'agir, la langue est un outil au service de l'action, on communique pour agir avec autrui. Evaluer la compétence selon le CECRL permet de définir son degré d'appropriation ou d'installation chez l'apprenant, et ce, en proposant des tâches complexes permettant la mobilisation des ressources internes et externes et le développement des stratégies nécessaires pour son

accomplissement. Ces dernières doivent être constituées de micro-tâches communicatives appelées : *les phases*. Elles s'appuient sur un scénario et nécessitent la mise en œuvre des cinq activités langagières : réception orale et écrite, production orale et écrite et interaction. Le degré de l'accomplissement de la tâche désigne et valide le niveau de la compétence, et ce, à travers les grilles d'auto-évaluation et les descripteurs proposés par le CECRL. Donc, évaluer la compétence, selon l'PA, consiste à :

- Proposer une tâche complexe qui se compose de plusieurs phases et qui sert à évaluer la performance de l'apprenant et le degré de l'accomplissement de la tâche.
- Elaborer des grilles d'évaluation pour définir le niveau de l'apprenant, en se définissant le niveau souhaité et basant sur les grilles et les descripteurs du CECRL.
- Définir les critères et les indicateurs de performance dans la grille d'évaluation élaborée.

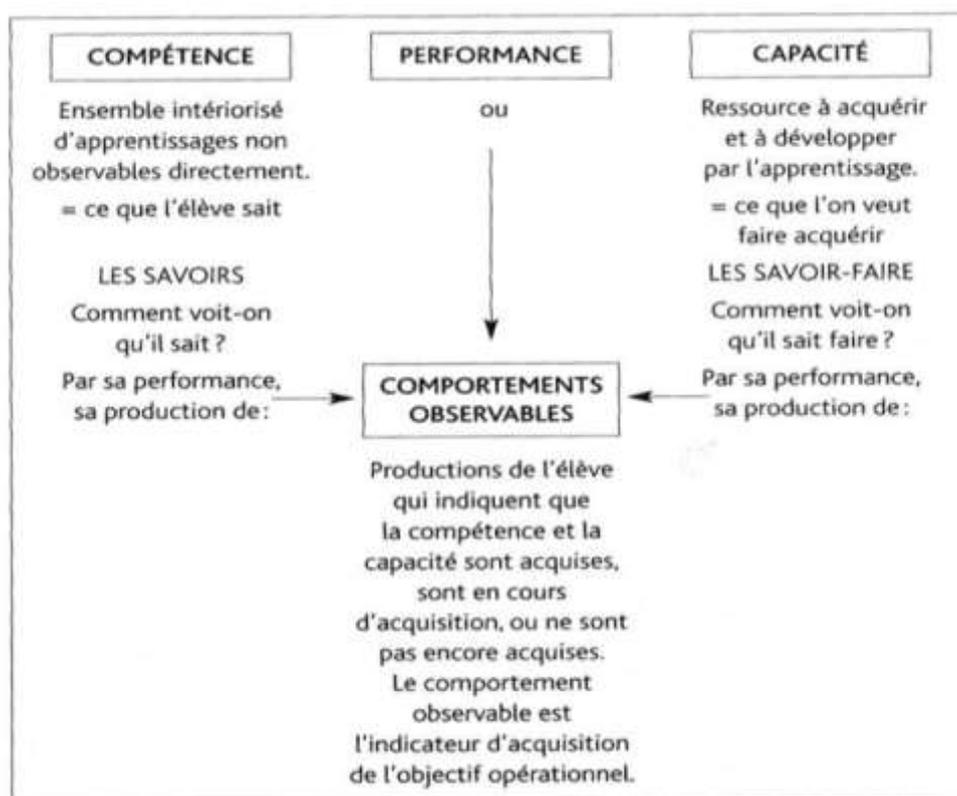


Figure N°1 : Compétence, performance, capacité (Tagliante, 2005 : 28 cité par : Milla Luodonpää, 2007 :40)

Selon C. TAGLIANTE (2005 : 28), étant donné, la compétence n'est pas observable directement son évaluation se fait indirectement, par l'évaluation de la

performance linguistique de l'apprenant. Ses productions (orales ou écrites) nous informent sur ses capacités, sur ce qu'il a déjà intériorisé, ce qui est en cours d'intériorisation et ce qu'il n'a pas encore intériorisé.

La performance représente donc les comportements (langagiers) observables (Ibid). L'objectif de tout apprentissage est le développement des capacités des apprenants. Celles-ci représentent le savoir-faire qui permet de démontrer la compétence. Alors, même l'évaluation de la capacité passe par la performance de l'apprenant. (Milla Luodonpää, 2007 :40)

5.2. l'action ?

Selon le CECRL (2005 : 15) : « *Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir* ». La compétence, en tant que savoir sous-jacent, ne peut pas être évaluée directement. Pour l'évaluer, on doit évaluer la performance de l'apprenant : sa production, son accomplissement de la tâche et sa résolution de problème.

Selon Le BOTERF (2000 : 90), pour accomplir une mission avec réussite, il faut prendre en compte :

« Le savoir-agir qui suppose combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux, ...); le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu.»

Alors, la compétence selon Le BOTERF exige un savoir-agir, un vouloir-agir et un pouvoir-agir. Cette compétence est encore appelée : « *la compétence actionnelle* » qui se compose de trois compétences (PERICHON, 2008 :252) : la compétence stratégique, la compétence citoyenne et la compétence informationnelle. Pour l'évaluer selon Le BOTERF, il est important d'évaluer la capacité de l'apprenant à « être compétent » et non pas d'évaluer ce qu'il va « avoir ». On ne peut pas l'évaluer qu'à travers la réalisation des tâches et « la scénarisation » qui permettent de la (la compétence) rendre observable et définir son degré.

5.3. L'évaluation de la production et la compréhension

L'évaluation de la compétence en langue étrangère, selon la PA, s'effectue à partir d'une grille d'évaluation critériée (évaluation des savoirs linguistiques, et de la performance linguistique) avec des indicateurs de performance et pondération mais, il s'agit surtout d'une évaluation positive où l'évaluateur ou l'enseignant n'est pas un sanctionneur mais, un guide, un correcteur qui apprécie ce que l'apprenant sait et sait faire.

5.3.1. L'évaluation de la production

Aujourd'hui, avec les nouvelles pratiques évaluatives, il est possible d'évaluer de manière objective et fiable la production écrite et orale. Les grilles d'évaluation critériée proposées par le CECRL représentent des outils permettant à l'enseignant d'être objectif et à l'évaluation d'être valide. Le tableau suivant représente les critères à travers lesquels, on évalue la production orale et la production écrite :

	Production écrite	Production orale
Compétence linguistique	Etendu du vocabulaire	Etendue du vocabulaire
	Maitrise du vocabulaire	Maitrise du vocabulaire
	Correction grammaticale	Correction grammaticale
	Maitrise de l'orthographe	Maitrise du système phonologie
Compétence sociolinguistique	Correction sociolinguistique	Correction sociolinguistique
	Souplesse	Souplesse
	/	Tour de parole
	Développement thématique	Développement thématique

Compétence pragmatique	Cohérence et cohésion	Cohérence et cohésion
	Précision	Précision
	/	Aisance à l'oral

Tableau N°5 : Les critères de l'évaluation de la production écrite (CECRL, 2001: 86-87)

Alors, il s'agit d'évaluer l'étendue et la maîtrise du vocabulaire de la production écrite et de la production orale. Evaluer la compétence sociolinguistique consiste à évaluer la correction linguistique, la souplesse des deux types de production, le critère du tour de parole et la compétence pragmatique, en s'appuyant sur les critères de développement thématique, de cohérence, de cohésion et d'aisance. Selon le CECRL (2001 : 145) une grille d'évaluation de la production écrite de la production orale ne doit pas comprendre plus de quatre ou cinq critères.

1.9.4.2. L'évaluation de la compréhension

Evaluer la compréhension orale ou la compréhension écrite exige de l'apprenant qu'il prouve et démontre sa compréhension en choisissant une réponse dans un QCM, de remplir des grilles ou des tableaux, etc. Le tableau ci-dessous représente les critères pour évaluer la compréhension orale ou écrite de l'apprenant et de définir son niveau à l'aide des descripteurs proposés par le CECRL :

Ecoute ou compréhension de l'oral	Lecture ou compréhension de l'écrit
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	Comprendre la correspondance
Comprendre en tant qu'auditeur	Lire pour s'orienter

Comprendre des annonces et instruction orales	Lire pour s'informer et discuter
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	Lire des instructions

**Tableau N°6 : Les différentes activités permettant d'évaluer la compréhension
(CECRL, 2001: 145)**

Pour que l'évaluateur puisse évaluer la compréhension (orale ou écrite) des apprenants, il doit tenir compte du type du discours lu ou entendu, et de l'objectif de l'activité de la compréhension. Parfois, l'objectif porte sur la construction du sens à partir d'un écrit ou d'un message oral, mais parfois il suffit de lire entre les lignes et comprendre l'implicite, ou il suffit de comprendre une ou deux informations du message oral ou écrit pour atteindre cet objectif.

Evaluer la production et désigner le niveau de la compétence de l'apprenant.

Pour pouvoir évaluer la production de l'apprenant, l'enseignant doit transformer les énoncés proposés dans les descripteurs du cadre en : critères et indicateurs de performance, et évaluer : la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique. Le degré de l'accomplissement de la tâche désigne le degré de l'autonomie de l'apprenant-usager de la langue.

Donc, cette démarche fait l'objet d'une construction de l'apprentissage selon un processus et non sur un produit qui sera le résultat d'un programme cloisonné sur un thème. Une unité d'action doit être construite autour de trois objectifs :

- Un objectif culturel ;**
- Un objectif communicatif ;**
- Un objectif non communicatif.**

6. L'évaluation par compétence, la notation et les alternatives à la note

Dans nos écoles en Algérie, le seul souci des apprenants est d'avoir de bonnes notes et de bonnes moyennes uniquement pour pouvoir passer à l'année

scolaire suivante ou pour avoir un diplôme pour travailler, sans se préoccuper des acquis et des compétences que les apprenants pourraient s'approprier. L'objectif de la notation est la motivation des apprenants ; un moyen d'autorité au service de l'enseignement/apprentissage, et non pas un objectif en soi.

Aujourd'hui, la question de la notation est au centre des sujets qui préoccupent les pédagogues et les enseignants. La note que l'apprenant a eue, après la passation d'un examen par exemple, en langue française, représente une moyenne qui ne révèle en détails certaines facettes de ce que l'apprenant aurait pu acquérir comme compétences linguistiques et ce qu'il pourrait en faire dans des situations authentiques en toute autonomie. Cette note demeure globale, elle ne reflète guère son niveau réel, encore moins de faire la différence entre ses compétences orales et ses compétences écrites. Mais, la question qui se pose : est-ce on peut s'en passer de la notation pour évaluer les apprentissages ?

Selon les pédagogues, la suppression de la note ne diminue pas la motivation des apprenants, au contraire, elle les rend plus conscients. Ils vont se focaliser sur le développement de leurs capacités et compétences. A partir de l'an 2013, une expérimentation de l'évaluation sans notes et par compétences a été mise en application au collège Charles Léandre, en France. Cette expérience qui a été engagée en 2013-2014, a donné des résultats positifs, et elle a été suivie d'une annonce du Ministère de l'Education Nationale, en 2015, qui a visé la mise en place de l'évaluation sans notes à l'école élémentaire et au collège. Cette annonce a suscité de nombreuses réactions et interrogations (DEPARIS CONSTANTIN Marie, 2017, disponible sur le site : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11754.pdf>).

Cette expérimentation qui a eu lieu au collège, a pour objectif de ne plus avoir recours à la note pour évaluer les acquis des apprenants, et la remplacer par des simleys et un barème de 4 niveaux afin de démontrer qu'on peut se débarrasser des notes en classe, et les remplacer par un autre mode évaluatif qui peut assurer plus d'efficacité et d'objectivité. La mise en place des classes sans note et l'évaluation par compétence permet de rendre l'apprenant acteur de sa scolarité, et lui donner confiance en soi. Cette réforme permet de :

- Effectuer une évaluation positive en appréciant les points forts de l'apprenant.
- Les motiver en valorisant leurs progrès.
- Remédier d'une manière efficace leurs difficultés grâce à une évaluation détaillée et précise. (Alonso MORGANE, 2015 : 17)

Évaluer par compétences permet de mieux cerner les lacunes auxquelles se heurtent les apprenants, de ce fait, l'activité de remédiation sera plus efficace. Evaluer par compétences est un moyen efficace pour valider le socle de manière tout à fait objective.

« L'évaluation par compétences permet de mieux connaître les élèves, leurs difficultés mais aussi leurs capacités singulières. Elle situe l'élève dans un processus d'apprentissage contrairement à la note qui peut être lue comme la fin de ce processus. Elle autorise une vision plus précise et à la fois plus globale de l'élève, dont elle tient compte du devenir. » (Laurence SANCHEZ, 2017 : 1)

Or, cette réforme a suscité plusieurs réactions négatives de la part des enseignants et des parents d'élèves qui préfèrent l'ancien mode évaluatif de la notation malgré ses imperfections, peut-être c'est la nature humaine qui refuse le changement.

7. Le passage du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence

Pour pouvoir bien comprendre la pratique évaluative selon cette approche de l'action, il nous a apparu utile de comparer les anciens modes évaluatifs avec les nouveaux actuellement appliqués, c'est-à-dire, analyser ce passage du contrôle des connaissances accumulées chez l'apprenant à une évaluation de la compétence. Le tableau ci-dessous proposé par Claire BOURGUIGNON (2010 : 2) explique le passage du contrôle à l'évaluation :

Contrôle	Evaluation
Paradigme de la connaissance.	Paradigme de la compétence.
Orientation objet: langue.	Orientation sujet : acteur.
Linguistique.	Pragmatique.
Code.	Message.

Niveau de la connaissance.	Degré d'opérationnalité
Correction.	Pertinence, adéquation, efficacité.
Programme.	Référentiel.
Amont (ce qui a été appris)	Aval.
Apprentissage.	Usage.
Orientation produit.	Orientation processus.
Perspective négative (sanction).	Perspective positive (validation).
Mode quantitatif (notes)	Mode qualitatif (critères, indicateurs de performance)
Exploration maximale.	Exploration minimale.

Tableau N°15 : La différence entre le contrôle et l'évaluation selon BOURGUIGNON

Selon l'auteure, les colonnes grisées expliquent *le dialogue* entre la compétence et la connaissance : la connaissance est un passage obligatoire vers la compétence. La compétence n'exclut pas la connaissance. Cette dernière est une partie adhésive de la compétence, mais parce qu'une simple connaissance d'un système linguistique d'une langue n'assurera pas sa maîtrise et son usage, la compétence la dépasse en assurant la pertinence, l'adéquation et la performance.

Aujourd'hui, ce qui est important dans la relation tripartite entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, c'est l'apprenant ou : « le sujet », à qui on transmet le savoir. Dès lors, l'évaluation ne doit pas se baser uniquement sur le taux des connaissances langagières acquises par l'apprenant mais aussi, sur l'aptitude de ce dernier à mobiliser ces connaissances dans de différentes situations, c'est-à-dire évaluer sa compétence communicative qui inclut trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

L'évaluation selon le CECRL, doit être une évaluation positive. On doit valoriser ce que l'apprenant sait faire au lieu de le sanctionner sur ce qu'il ne sait pas faire ou ce qu'il n'a pas encore acquis, et ce, à travers des grilles d'évaluation

critériée calibrées. Cette grille doit comprendre deux dimensions : une dimension linguistique liée à la correction de la langue et une dimension pragmatique basée sur les critères : « pertinence », « efficacité » et « adéquation » (BOURGUIGNON, 2010 :3).

La notion de « référentiel » remplace celle de « programme » dans les anciens modes d'évaluation qui représentent une liste des cours à transmettre à l'apprenant pour pouvoir, à la fin de la formation, tester ou contrôler ce qu'il acquis (les connaissances). Les nouvelles pratiques mettent les compétences au centre de toute évaluation. Ces dernières doivent être classées à travers : « un référentiel de compétences » qui décrit et classifie les compétences nécessaires pour la réalisation de la tâche. Afin d'être un outil complet pour : enseigner, apprendre et évaluer les langues étrangères, le CECRL propose des descripteurs qui définissent les compétences permettant de situer l'apprenant selon son niveau et d'évaluer ses compétences acquises (CECRL, 2001).

Tout au long de son apprentissage, l'apprenant/acteur social a besoin d'un guidage permanent pour qu'il soit autonome. Selon le CECRL, l'évaluation joue un rôle clé dans le processus de l'enseignement /apprentissage. Elle permet d'évaluer le niveau de compétence atteint, de passer d'un niveau à l'autre et d'évaluer le processus d'apprentissage (l'évaluation traditionnelle est séparée totalement du processus de l'apprentissage).

Pour être pertinente, l'évaluation doit respecter certains critères. Auparavant, la validité et la fidélité constituent les critères de base de toute évaluation. En effet, à partir des années 1980, et avec l'évolution des méthodes et des approches d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, le principe de l'authenticité est devenu l'un des critères principaux d'un test efficace.

Selon BOURGUIGNON, l'évaluation représente la démarche par laquelle on peut juger travaux des apprenants. Etant donné que la compétence commence par l'apprentissage des ressources, il faut les maîtriser tout au long du processus d'apprentissage. Pour elle, il s'agit de « contrôler la maîtrise des ressources » et « évaluer les compétences ». Le contrôle est pour juger la maîtrise des connaissances et des capacités alors que, l'évaluation est pour déterminer le niveau

de la compétence de l'apprenant : « *L'évaluation renseigne sur l'usage des ressources ayant fait l'objet d'un apprentissage. L'évaluation vise à valider le degré d'opérationnalisation des ressources* »(Ibid.). Le tableau ci-dessous explique le contrôle et l'évaluation selon la logique communic'actionnelle selon BOURGUIGNON :

Connaissances /capacités	Compétences
Contrôle	Evaluation
Lié à l'apprentissage	Lié à l'usage
Logique de résultat par rapport à un résultat idéal.	Logique de processus par rapport à l'objectif à atteindre.

Tableau N°16 : La différence entre le contrôle et l'évaluation selon Bourguignon (2014)

Après un nouvel apprentissage, un exercice ou une tâche simple sera utile non seulement pour la mémorisation, mais aussi pour la démarche du contrôle, à condition que l'exercice ou la tâche simple utilisée soit différente de ce que l'apprenant a vu en situation d'apprentissage (la tâche simple est une situation prévue).

La tâche complexe est le meilleur moyen pour une évaluation efficace parce qu'elle nécessite une mobilisation consciente et adéquate des ressources. La situation d'évaluation de la tâche complexe est une situation imprévue. Selon BOURGUIGNON (2014 :58) on ne peut pas évaluer la compétence mais, on évalue la performance parce que la compétence est inférée de l'action. Evaluer une compétence consiste donc à porter un jugement sur une performance, sur le degré d'opérationnalisation des ressources et sur le degré d'autonomie de l'apprenant dans l'usage de la langue.

L'évaluation est différente du contrôle par le fait qu'elle ne se conçoit pas pour atteindre un résultat (contrôle) mais, elle vise à définir et porter un jugement sur le niveau de la compétence, en utilisant des échelles proposées par le CECRL. L'évaluation de la compétence doit être une situation complexe (complexe ne signifie pas compliqué mais complexe par rapport au nombre des connaissances et des capacités à mobiliser).

Afin de pouvoir évaluer la compétence, on évalue la performance de l'apprenant à travers une production orale ou écrite, qui a une relation avec la tâche complexe et la mission qui l'accompagne. Pour cela en préparant la tâche complexe, l'enseignant doit prendre en considération ce qu'il veut que l'apprenant mobilise en matière des connaissances et des capacités et même des compétences pour la réaliser.

Pour bien comprendre la différence entre la démarche de l'évaluation et celle du contrôle, BOURGUIGNON (2014 :64) a proposé le tableau ci-dessous :

Démarche du contrôle de connaissance	Démarche d'évaluation de la compétence
Comparaison entre un résultat attendu et la production d'un apprenant.	Validation du degré d'accomplissement d'une tâche à partir d'une grille d'évaluation construite autour de critères et d'indicateurs de performance, indices observables.
Démarche quantitative en termes de points qui, additionnés ou soustraits, donnent une note.	Démarche qualitative avec pondération des critères.
Démarche négative : si tout est bon, la note est maximale mais on retire des points en fonction du nombre d'erreurs.	Démarche positive visant à valider ce que quelqu'un sait et sait faire tout en indiquant ce qu'il faut savoir et savoir-faire pour atteindre un niveau supérieur.
Démarche binaire sur le mode correct/pas correct.	/

Démarche qui sanctionne un manque de connaissances	/
--	---

Tableau N°17 : Du contrôle des connaissances à l'évaluation de la compétence

Selon elle, l'enseignant ne doit jamais avoir une approche positive du contrôle mais, il doit suivre une démarche négative (correct/pas correct) : s'il a bien répondu (un résultat), il aura une note complète. En évaluant une compétence, l'enseignant vise à évaluer le degré d'accomplissement de la tâche par l'apprenant par rapport à un objectif donné. Les critères de l'évaluation peuvent être : la correction, la variété, l'authenticité, la cohérence, l'efficacité, etc. Ils doivent :

- ✓ Etre pertinents : c'est-à-dire mènent à la bonne action (le choix pertinent) ;
- ✓ Etre indépendants : les critères doivent être indépendants des autres critères ;
- ✓ Etre peu nombreux et ciblés pour ne pas exagérer et chercher la perfection ;
- ✓ Etre pondérés : chaque critère a une note selon importance par rapport aux autres critères ;
- ✓ Avoir un indicateur de performance qui rend l'évaluation qualitative plus objective (Ibid. : 63).

Donc, afin d'évaluer la compétence, il faut évaluer une grille avec des critères bien définis, chaque critère a un indicateur de performance. La grille d'évaluation doit respecter le critère essentiel de l'évaluation de la compétence selon le CECRL : « le processus ». Pour cette raison, elle doit être élaborée en respectant des paliers correspondant à différents degrés d'accomplissement de la tâche complexe. Ces paliers sont définis à travers un indicateur de performance qui lui est correspond.

L'enseignant doit avoir une démarche positive en évaluant la compétence car, cette dernière est un continuum, un processus où les apprenants ont des niveaux différents de performance (la tâche complexe favorise la mise en œuvre de la différenciation comme nous l'avons cité dans le chapitre précédent).

Il y a des erreurs à éviter en appliquant les deux démarches : le contrôle et l'évaluation, en classe. Lors d'un contrôle de connaissances et de capacités, la note donnée à l'apprenant ne doit jamais être transformée à un niveau de compétence. On doit suivre la logique binaire : correct/pas correct, une démarche négative qui sanctionne en cas d'erreur ou de manque de connaissances. Lors de l'évaluation des compétences, l'enseignant ne doit pas prendre un niveau de compétence désigné par les descripteurs comme un objectif et dire de l'apprenant qu'il atteint le niveau ou il ne l'atteint, et dire que la tâche est réussie ou pas réussie puisqu'il va tomber dans la même logique binaire du contrôle. L'apprenant doit être évalué par rapport au degré d'atteinte d'un objectif défini dans les descripteurs (définir son niveau) et dans le cas où il n'a pas pu l'atteindre il aura besoin d'une remédiation car la compétence n'est pas un objectif mais un continuum.

8. L'objectif de l'évaluation selon la démarche communic'actionnelle

Selon BOURGUIGNON (2008 :64) : « *La forme la plus aboutie de l'évaluation de la compétence dans la perspective actionnelle est le diplôme de compétence en langue.* » Le DCL ou le diplôme de compétence en langue est une épreuve qui se fait à partir d'un scénario qui comporte une série de tâches communicatives qui sont au service de la réalisation d'un projet. Le candidat joue le rôle d'un personnage qui a une mission à accomplir, à travers la réalisation des tâches communicatives, et ce, pour réaliser un projet. Selon la logique actionnelle, il s'agit d'évaluer non seulement la performance linguistique mais aussi, d'évaluer l'opérationnalité de la compétence dans l'action, pour cette raison, il faut élaborer des grilles en se basant sur les descripteurs de niveau de compétence proposés par le CECRL (les descripteurs ne sont pas pour évaluer).

Selon ce que BOURGUIGNON a proposé à travers sa démarche communic'actionnelle, le contrôle des ressources est différent de l'évaluation des compétences, une erreur commise par la plupart des enseignants dans leurs parcours d'enseignement. L'ancienne démarche du contrôle de la compétence lie l'apprentissage ou le passage d'un niveau scolaire à un autre à la note, de ce fait, la construction des connaissances et des capacités n'a aucune utilité pour

l'apprenant. Ce dernier essaye d'accumuler les connaissances qui lui permettent d'avoir une bonne note à l'examen et réussir.

Par contre la logique d'évaluation de la compétence donne du sens à l'apprentissage. Lorsque l'apprenant est impliqué dans son apprentissage, il aura une idée sur son niveau de compétence, sur ce qui lui reste pour arriver à un niveau plus élevé. L'évaluation permet de motiver les apprenants et leur donner envie à apprendre, non pas pour avoir une bonne note, mais pour atteindre un niveau de compétence supérieur et meilleur. Grâce à sa logique positive (les indicateurs de performance indiqués dans la grille d'évaluation), elle leur permet d'être conscient de ce qu'ils savent et ce qu'ils savent faire (même s'ils ne savent pas beaucoup faire) et leur manque d'autres choses à apprendre pour atteindre un niveau supérieur.

Donc, l'évaluation est une source de motivation, elle donne du sens à l'apprentissage et elle permet de renseigner sur le degré de la maîtrise des ressources (fonction diagnostique). Ce qui n'est pas atteint fait l'objet d'une remédiation (fonction formative) (BOURGUIGNON : 66).

2.1. Comment élaborer une grille d'évaluation selon la logique communicationnelle ?

Selon Claire BOURGUIGNON, l'évaluation doit être liée à l'utilisation de la langue lors de la réalisation de la tâche, qui doit être de son côté au niveau des apprenants. La grille d'évaluation élaborée doit comprendre plusieurs niveaux de compétence qui sont définis grâce aux indicateurs de performance (au moins deux niveaux A1-A2 ou même des niveaux intermédiaires A1-A1+-A2-A2+). Une fois le niveau de l'apprenant est défini, à l'aide de la grille, les indicateurs de performance qui décrivent les niveaux les plus élevés feront l'objet d'un apprentissage.

Pour pouvoir évaluer l'accomplissement de la tâche, il faut évaluer l'autonomie de l'utilisation de la langue au service de l'action afin d'accomplir une tâche. Autrement dit, pour évaluer « la compétence communic'actionnelle » (nous allons parler de cette compétence dans le troisième chapitre), nous devons élaborer deux grilles d'évaluation : linguistique et pragmatique (l'aptitude à faire

passer un message de manière pertinente et efficace selon un contexte) pour évaluer une production orale ou écrite de l'apprenant (une performance).

Donc pour résumer ce que nous avons dit ci-dessus, afin d'évaluer l'opérationnalisation en langue étrangère, il faut établir une grille d'évaluation en se référant aux descripteurs de niveau de compétences. Cela permet de positionner l'apprenant en allant d'un niveau à l'autre (de A1 à A2, de A2 à B1, etc.). Dans le cas où l'apprenant n'a pas atteint le niveau visé, il faut valoriser ce qu'il sait de ce qu'il a pu faire, à travers l'élaboration de deux grilles d'évaluation (linguistique et pragmatique) critériée qui ont pour objectif de :

1. **Positionner l'apprenant au cours de son apprentissage : en allant d'un niveau à un autre car, la compétence est un continuum (BOURGUIGNON).**
2. **Evaluer au cours de l'unité d'action : une évaluation formative élaborée selon l'avancement de l'unité (elle comporte moins de critères par rapport à la grille d'évaluation finale).**
3. **Evaluer à la fin de l'unité d'action : une évaluation sommative, pour cette raison la grille doit prendre en considération tous les acquis de l'unité, voire les acquis des unités précédentes.**

Selon BOURGUIGNON (2008 : 70) :

« Dans la perspective actionnelle, la qualité de la performance (nous avons parlé d'évaluation qualitative, il s'agit donc bien d'évaluer la qualité de la performance) ne repose pas exclusivement sur la correction linguistique [...] mais aussi sur la pertinence des informations, la cohérence du discours et le respect des normes discursives et culturelles, ce que le cadre appelle les dimensions sociolinguistiques et pragmatiques de la compétence de communication. De ce fait, la correction grammaticale ne garantit pas la recevabilité du message par rapport à l'accomplissement d'une action. C'est ce que l'on appelle « évaluer » l'opérationnalité en langue, c'est-à-dire l'aptitude à utiliser des connaissances à travers l'usage qui en est fait. »

Alors, «évaluer » selon cette démarche, il s'agit d'une démarche qualitative et non pas d'une démarche quantitative qui évalue un processus et non pas un résultat. Evaluer la performance ne se limite pas seulement à l'évaluation de la performance linguistique mais aussi, aux choix des informations en lien avec la thématique de l'action, la cohérence et le respect des normes discursives et culturelles. Pour cette raison, il faut élaborer deux grilles critériées : linguistique et

pragmatique. Pour construire une grille d'évaluation selon une logique communic'actionnelle, il faut suivre trois étapes :

1. Désigner le niveau initial de l'apprenant, en se référant au CECRL, et définir le niveau visé.
2. Définir les critères du niveau cible.
3. Définir les critères de performance liés à ce niveau.
4. Après avoir élaboré les grilles d'évaluation, il faut passer à la pondération : noter les critères en fonction du niveau visé et de leur importance à la compétence linguistique et à la compétence pragmatique.

2.2. Les groupes et les niveaux de compétence

Selon le CECRL, l'action est individuelle et collective, une raison pour laquelle il est utile de regrouper les apprenants en groupes selon leurs niveaux de compétences, en d'autres termes, former : « des groupes de compétence ». Cette idée ne peut être mise en application sans une évaluation afin de connaître le niveau de chacun des apprenants du groupe classe. Selon le Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005(cité par BOURGUIGNON, 2014, 76) : « [...] regrouper les élèves par groupe de niveaux en fonction des niveaux de compétences d'expression et de compréhension orales et écrites ».

Selon BOURGUIGNON, regrouper les apprenants par groupe en fonction de leurs niveaux de la compétence communicative est une démarche communicative qui peut éloigner l'enseignant de la logique actionnelle où l'objectif principal n'est pas l'apprentissage de la langue mais, l'apprentissage de la langue pour la réalisation des tâches.

Pour se faire, selon une logique communic'actionnelle qui est en accord avec les principes du CECRL, Elle a proposé :

1. D'abord, proposer à l'ensemble des apprenants la même tâche complexe, qui nécessite la lecture au moins de deux textes et l'écoute au moins de deux textes enregistrés, et donc la mobilisation adéquate des ressources.
2. Ensuite, leurs demander de produire un texte à l'écrit et un texte à l'oral (selon le niveau de la classe, c'est-à-dire l'apprenant ayant le niveau le plus bas peut relever quelques informations utiles des textes

proposés). La production permet d'évaluer le degré de la réalisation de la tâche.

3. Enfin, évaluer selon la logique de l'évaluation de la compétence à travers des grilles d'évaluation avec des critères de performance (linguistique et pragmatique).
4. Après concertation, définir les paliers permettant de classer les apprenants dans des niveaux, par exemple : classer un apprenant dans un niveau A2 en réception et A2 en production.

Dans le troisième chapitre nous allons parler de l'enseignement de l'écrit selon la logique communic'actionnelle.

Références bibliographiques

Livres et articles

- Astolfi Jean-Pierre *et al.* *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies.* De Boeck Université, 1997
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos.
- ADAM, J-M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga. - (1992), *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- ADAM, J-M. (1994), « Le texte et ses composantes : pour une théorie d'organisation », in *Evaluer le savoir lire*, J-Y. Boyer, J-P. Dionne et P. Raymond (réd), Montréal, Logiques.
- ADAM, J-M. (2004), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan Université.
- ADAM, J-M. (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.
- ADAMS, R. (coord.), KIRSCH, I. DE LANGE, J. et HARLEN, W. (1999), *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation*, Paris, OCDE.
- ALLAL, L. et SAADA-ROBERT, M. (1992), *La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire.* *Archives de psychologie*, n° 60, p. 265-296.
- ALLAL, L. (dir.), BAIN, D. et PERRENOUD, Ph. (1993), *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.
- ANDERSON, L.W. (2004), *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO.
- BARBOT, M-J. et CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, coll. Education et formation.
- BARBOT, M-J. et GRANDMANGIN, M. (coord.) (2000), *De nouvelles voies pour la formation*, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 11.
- BAUTIER, E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.

- BAUTIER, E. et BUCHETON, D. (1995), « L'écriture, qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », in *Le français aujourd'hui*, n° 111, p. 26-36.
- BAUTIER, E. (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137.
- BAYLON, C. et MIGNOT, X. (1994), *La communication*, Ed. Nathan.
- BEACCO, J-C. (dir.) (1992), *Ethnolinguistique de l'écrit*, *Langages*, n°105.
- (1995), « La méthodologie circulante et les méthodes constituées », in *Le français dans le monde*, n° spécial, p. 42-49.
- (1996), « Linguistique de discours et enseignements de langues », in *Le français dans le monde*, n° spécial, p. 183-192.
- (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Hachette, coll. F.
- (2004), « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages*, mars, n° 153, p. 109-119.
- BEACCO, J-C., PORQUIER, R. (éd.) (2001), « Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère », *Langue française*, n° 131.
- BEAUCOURT, A. (1995), « Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle », *Tradifile*, n° 34.
- (1997), « Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires », *Tradifile*, n° 38.
- BERARD, E. (1991), *L'approche communicative*, Clé International.
- BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, Paris, Hachette.
- BESSE, H. (1984), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, « Essais
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier, LAL.
- BLANCHET, Ph. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters.
- BOIRON, M. et RODIER, C. (1998), *Documents authentiques écrits*, Paris, Clé International, fiches n°s 1,5,17,19,24,34.

- BOLTON, S. (1987), Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris, Credif-Hatier, LAL.
- BONIFACE, C. (1992), Les ateliers d'écriture, Paris, Retz.
- BONIFACE, C., PIMET, O. (1999), Les ateliers d'écriture. Mode d'emploi, guide pratique à l'usage des formateurs, Paris, ESF.
- Bourguignon Claire, Philippe Delahaye, Christian Puren (2007): *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de compétence en langue.*
- BOYER, H., BUTZBACH, M. et PENDANX, M. (2001), Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, Clé International.
- Christian PUREN (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », Les langues modernes, n° 3
- Christian PUREN (2007). « De l'approche communicative à l'approche actionnelle », le français dans le monde, N°37. Sept-oct.2007, pp37-40 ; Paris : FIPF- CLE.
- Christian PUREN (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». Les Langues modernes, n° 3/ 2002 : 55-71. Paris : APLV.
- COSTE Daniel, Robert GALISSON. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, Collection F
- CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé international, S, E, J, E, R. PARIS 2003.
- CUQ Jean-Pierre, Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- Chevallard Yves [1985]. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1991
- CARE, J-M. (éd.) (1999), « Apprendre les langues étrangères autrement », in Le français dans le monde, janvier.
- CARIA, M. (1999), « Apprentissage implicite et explicite : grille pour une analyse corrective de l'écrit en classe de FLE », in Travaux de didactique du français langue étrangère, n° 39.

- CHARAUDEAU, P. (1992), Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette Education.
- CHARDENET, P. (1993), « De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer : analyse des discours », in *Le français dans le monde*, août-septembre, p. 51-56.
- CHISS, J-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (1995), *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan.
- CHISS, J-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (2005), *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.
- COURTILLON, J. (2002) : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- CUQ, J-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris, Didier-Hatier.
- CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CUQ, J-P. (éd.) (2004), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE, Clé International.
- PUREN, Christian (2006). *Le Français dans le Monde*. Paris: EDICEF « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », n° 347, sept.-oct., pp. 37-40. « Les tâches dans la logique actionnelle », n° 347, sept.-oct., pp. 80-81.
- REUTER, Y. (dir.), (2007). « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique ». n° 348, nov.-déc., pp. 42-44 et fiche pédagogique p. 91., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, DeBoeck.

Articles

- CYR, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.
- DELAHAYE Philippe. 2006. « Perspective actionnelle et évaluation : le Diplôme de Compétence en Langue ». Conférence donnée lors de l'assemblée générale de l'APLV, le 9 décembre 2006 à Marseille. http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=577 ou [Word](#)
- Emilia CONEJO LOPEZ-LAGO (2006): "[Qu'est-ce qu'une tâche ?](#)" Article publié dans *Rahmen des Projektes "Español Online"*, septembre 2006. [PDF](#)

- Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel: La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue.1. [PDF](#)
- TAGLIANTE, Christine (2006): L'évaluation et le Cadre européen commun de référence. Le Français dans le Monde, Mars-avril 2006, No 344: <http://www.fdlm.org/fle/article/344/344cadre.php>

Thèses

- Anne-Marie DOLY, « **métacognition et pédagogie** », 1998, disponible sur le site : theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1998/doly-am/polfamont/dolyam_parie2chap1.pdf. Consultée le : 20/11/2014 à 15h.
- Blandine GUILLOT (2011). Thèse de doctorat de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles : « *Représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien* » disponible sur le site : <http://tel.archives-ouvertes.fr/>, consulté le : 11/02/2016 à 12h24.
- Émilie PERRICHON (2008). « *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* ». Sous la direction de Christian Puren, professeur émérite à l'Université Jean Monnet de Saint Etienne. Date de soutenance : 24 octobre 2008.
- Veda ASLIM-YETİŞ (2008). « *Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Andalou en Turquie.* ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Gülnihâl GÜLMEZ & Jean-Claude REGNIER. Présentée et soutenue publiquement le 10 novembre 2008.
- Wasim BISHAWI (2014). « *Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah* ». Linguistique. Université du Maine, 2014. Français.