



**CONSEIL DE LA CO-OPERATION CULTURELLE**

**Comité de l'Education**

**"Apprentissage des langues et citoyenneté européenne"**

**Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer.  
Un Cadre européen commun de référence.**

**Projet 2 d'une Proposition de Cadre**

**Le Secrétariat tient à exprimer ses plus vifs remerciements à Simone Lieutaud pour le soin apporté à la traduction des chapitres rédigés originalement en anglais**

**TABLE DES MATIÈRES**

Préface .....	ii
Sommaire.....	iii
Chapitre 1. Rappel historique.....	1
Chapitre 2. Objets et fonctions du Cadre européen commun .....	6
Chapitre 3. Approche retenue .....	9
Chapitre 4. L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur.....	19
Chapitre 5. Tâches et textes.....	65
Chapitre 6. Les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues .....	82
Chapitre 7. Diversification linguistique et curriculum .....	100
Chapitre 8. Échelles et niveaux.....	116
Chapitre 9. Évaluation .....	149
Annexe. Exemples d'échelles de descripteurs .....	170

## PREFACE

Ce deuxième projet de proposition d'un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage/enseignement des langues et l'évaluation représente le dernier stade d'un processus qui a été activement mené depuis 1971 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà.

Le Conseil de l'Europe tient à reconnaître avec gratitude les contributions faites par:

- le Groupe de Projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* représentant tous les Etats membres du Conseil de la coopération culturelle, ainsi que le Canada en tant qu'observateur, pour avoir constamment surveillé son développement;
- le Groupe de travail mis en place par le Groupe de Projet, comprenant vingt ressortissants des Etats membres et représentant les divers intérêts professionnels concernés, ainsi que des représentants de la Commission européenne (DG XXII) et de son programme LINGUA, pour leurs inestimables conseils et la supervision du projet;
- le Groupe d'auteurs mis en place par le Groupe de travail, et qui comprenait le Dr. J.L.M. Trim (Directeur de Projet), le Professeur D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay / Saint Cloud, CREDIF, France), le Dr B. North (Eurocentres, Suisse), ainsi que Mr J. Sheils, Conseiller de Programme. Le Conseil de l'Europe exprime ses remerciements aux institutions qui ont permis aux personnes concernées de contribuer à cette importante entreprise. Le Groupe d'auteurs a réalisé l'élaboration tant du premier que de ce deuxième projet révisé;
- les nombreux collègues et institutions à travers l'Europe qui ont répondu souvent avec beaucoup d'attention et de détails concrets à la demande de commentaires et réactions concernant le Premier projet, qui a été envoyé en automne 1995.

Bien plus de 1000 copies du premier Projet ont été envoyées pour commentaires et plus de 200 questionnaires nous sont revenus, beaucoup d'entre eux étant le résultat de consultations extensives à un niveau institutionnel ou, dans quelques cas, national. Le deuxième projet est le résultat d'une étude minutieuse de ces réponses et des amendements apportés en conséquence. Il sera maintenant soumis pour examen et approbation à la Conférence Finale du Projet Langues vivantes en avril 1997 et ensuite, après toute révision ultérieure, aux plus hautes instances décisionnelles du Conseil de l'Europe. Il est prévu de lancer alors son utilisation pratique sur le terrain dans une large gamme de contextes pédagogiques dans la plupart, sinon dans tous les Etats membres, en vue de son adoption sur une large base européenne afin de promouvoir la réflexion et l'information mutuelle.

L'attention des lecteurs est portée sur une série de guides de l'utilisateur destinés à faciliter l'utilisation du Cadre par les praticiens. Outre le Guide Général, des guides distincts ont été préparés pour a) les apprenants, b) les enseignants, c) les formateurs d'enseignants, d) les examinateurs, e) les auteurs de manuels et de matériel pédagogique, f) les concepteurs de programmes, g) les décideurs institutionnels de la politique éducative, h) les responsables de l'éducation des adultes.

# Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence.

## Synopsis

Le **Chapitre 1** fait le rappel historique du projet, à savoir l'ensemble des décisions et recommandations du Comité des Ministres et d'autres organes du Conseil de l'Europe ainsi que celles du Symposium intergouvernemental de Rüschlikon (Suisse) en 1991 qui ont permis la définition des buts, objectifs et fonctions du projet de Cadre de référence et exposé les critères auxquels il devrait répondre.

Le **Chapitre 2** expose les fonctions du Cadre de référence à la lumière de la diversité linguistique et culturelle dans le domaine de l'éducation. En conséquence de quoi, le Cadre de référence n'entend pas promouvoir un système ou une approche unique de l'enseignement des langues mais proposer un Cadre de référence suffisamment exhaustif pour aider les praticiens (apprenants, enseignants, formateurs d'enseignants, concepteurs de programmes et auteurs, spécialistes de l'évaluation, administrateurs, parents, employeurs, élus, etc.) à situer et à exercer leurs choix et à s'informer mutuellement de manière transparente et cohérente.

Le **Chapitre 3** développe l'approche retenue. Il se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies utilisées par les apprenants pour mettre en oeuvre des compétences générales et communicatives afin de mener à bien les activités et les opérations que supposent la production et la réception de textes qui traitent de thèmes donnés, ce qui leur rend possible l'accomplissement des tâches auxquelles ils se trouvent confrontés dans les situations qui surviennent dans les domaines variés de la vie sociale. Les termes soulignés indiquent les paramètres de description de l'utilisation de la langue et de la capacité de l'utilisateur/apprenant à utiliser la langue. Le progrès de l'apprentissage des langues peut alors se mesurer en termes de niveaux de compétence en continu, définis par des descripteurs appropriés. Cet outil devrait être assez riche pour tenir compte de tout l'éventail des besoins de l'apprenant et, en conséquence, des objectifs visés par différents partenaires ou attendus des candidats à une certification en langue.

Le **Chapitre 4** expose dans le détail (mais de manière ni exhaustive ni définitive) les catégories nécessaires à la description de l'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur en fonction des paramètres identifiés et qui couvrent tour à tour: les domaines et les situations qui constituent le contexte de l'utilisation de la langue ; les tâches, buts et thèmes de la communication ; les activités et les opérations de communication ; les textes ; les compétences et stratégies générales et communicatives de l'utilisateur/apprenant.

Le **Chapitre 5** présente plus en détail le rôle des tâches et des textes dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue.

Le **Chapitre 6** envisage les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues et traite de la relation entre acquisition et apprentissage ainsi que des options méthodologiques de type général ou plus particulier.

Le **Chapitre 7** s'intéresse aux implications de la diversification linguistique dans la conception du curriculum et traite de points tels que : multilinguisme et multiculturalisme ; objectifs d'apprentissage différenciés ; principes de conception d'un curriculum ; scénarios curriculaires ; apprentissage continu des langues ; compétences modulaires et partielles.

Le **Chapitre 8** traite le principe de la gestion de l'apprentissage des langues à plus long terme par la mise en place d'échelles et de niveaux. Il s'occupe d'abord de la nécessité d'une dimension "verticale", puis de méthodes et de critères d'étalonnage et des exigences pour la formulation des descripteurs. Il propose une "arborescence" qui donne à la fois souplesse et moyens de comparer les énoncés de niveaux de systèmes d'orientation différente. On y débat des choix pour la description de niveaux de compétence en rapport avec les paramètres et les catégories présentés au Chapitre 4 et ailleurs.

Le **Chapitre 9** présente les diverses finalités de l'évaluation et les types d'évaluation qui y correspondent à la lumière de la nécessité de réconcilier les critères concurrents d'exhaustivité, de précision et de possibilité opératoire.

L'**Annexe** est basée sur les premiers résultats d'un projet du Conseil national de la recherche scientifique suisse et propose un corpus étendu d'exemples d'échelles de descripteurs des paramètres de description du Chapitre 4.

## CHAPITRE 1: RAPPEL HISTORIQUE

Le travail du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, structuré depuis sa fondation autour d'une série de projets à moyen terme, a fondé sa cohérence et sa continuité sur l'adhésion à trois principes énoncés dans le préambule de la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe.

"- Considérant que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques ;

- Considérant que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination ;

- Considérant que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques."

Afin de mettre en oeuvre ces principes, le Comité des Ministres demande aux gouvernements des États membres de

"(F14) "Promouvoir la coopération à l'échelon national et international des institutions gouvernementales et non gouvernementales se consacrant à la mise au point des méthodes d'enseignement et d'évaluation dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes et à la production et à l'utilisation de matériel, y compris les institutions engagées dans la production et l'utilisation de matériel *multimédia*."

(F17) "Faire le nécessaire pour achever la mise en place d'un système européen efficace d'échange d'information englobant tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et de la recherche dans ce domaine et faisant pleinement usage de la technologie avancée de l'information."

En conséquence, les activités du Conseil de la Coopération Culturelle, son Comité de l'Éducation et sa Section Langues Vivantes ont été focalisées sur l'encouragement, le soutien et la coordination des efforts des États membres et des organisations non-gouvernementales pour améliorer l'apprentissage des langues en accord avec ces principes fondamentaux et, notamment, la démarche suivie pour mettre en oeuvre les mesures générales présentées dans l'Annexe à la Recommandation N° R (82) 18 :

### A. Mesures de caractère général

1. Faire en sorte, autant que possible, que toutes les catégories de la population disposent effectivement de moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues, telles qu'elles leur permettent de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement :

- 1.1 de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à y faire face ;
  - 1.2 d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue, et de leur communiquer leurs pensées et leurs sentiments ;
  - 1.3 de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel.
2. Promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants, à tous les niveaux, tendant à appliquer, selon leur situation, les principes de la mise au point de systèmes d'apprentissage des langues (tels qu'ils sont progressivement définis dans le cadre du programme "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe) :
    - 2.1 en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant ;
    - 2.2 en définissant, avec un maximum de précision, des objectifs valables et réalistes ;
    - 2.3 en élaborant des méthodes et des matériels appropriés ;
    - 2.4 en mettant au point des modalités et des instruments permettant l'évaluation des programmes d'apprentissage.
  3. Promouvoir des programmes de recherche et de développement visant à introduire, à tous les niveaux de l'enseignement, les méthodes et matériels les mieux adaptés pour permettre à des apprenants de catégories différentes d'acquérir une aptitude à communiquer correspondant à leurs besoins particuliers.

En novembre 1991, à l'initiative du gouvernement fédéral helvétique, un Symposium intergouvernemental s'est tenu à Rüslikon (Suisse) sur le thème "Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification". Le Symposium a adopté les conclusions suivantes :

1. Il est nécessaire de continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les Etats membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
  2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre durant toute une vie, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le niveau préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.
  3. Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but de
    - promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays;
    - asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
    - aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leur efforts.
- 3.1 Pour atteindre ses buts, le Cadre européen commun doit être suffisamment exhaustif, transparent et cohérent.



3.1.1 Par "suffisamment exhaustif", nous entendons que le Cadre européen commun spécifie toute la gamme des savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue. Il devra distinguer les diverses dimensions considérées dans la description d'une compétence langagière, et fournir une série de points de référence (niveaux ou échelons) permettant d'étalonner les progrès de l'apprentissage. Il convient de garder à l'esprit le fait que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socioculturels, imaginatifs et affectifs, aptitude à "apprendre à apprendre", etc.).

3.1.2 Par "transparent", nous voulons dire que les informations doivent être clairement formulées et explicitées, accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés.

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

- l'identification des besoins
- la détermination des objectifs
- la définition des contenus
- le choix ou la production de matériaux
- l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage
- le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser
- l'évaluation et le contrôle

3.2 La construction d'un Cadre exhaustif, transparent et cohérent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système unique et uniforme. Au contraire, le Cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent.

3.3 Le Cadre commun servirait notamment à :

- élaborer des programmes d'apprentissage des langues prenant en compte :
  - . les savoirs antérieurs supposés acquis et l'articulation de ces programmes avec les apprentissages précédents, notamment aux interfaces entre le primaire, le secondaire inférieur, le secondaire supérieur et l'enseignement post-secondaire général et professionnel;
  - . les objectifs ;
  - . les contenus ;
- organiser une certification en langues à partir :
  - du programme d'examens définis en termes de contenus ;
  - de critères d'appréciations qui peuvent, même aux niveaux les plus

modestes, être formulés en termes de résultats positifs, plutôt qu'en soulignant les insuffisances ;

- mettre en place un apprentissage auto dirigé qui consiste à :
  - développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire;
  - l'habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes;
  - lui apprendre à choisir des matériaux pédagogiques;
  - l'entraîner à l'auto évaluation.

3.3.1 Les programmes d'apprentissage et les certifications peuvent être:

- globaux, faisant progresser l'apprenant dans tous les domaines de la compétence langagière et de la compétence à la communication ;
- modulaires, développant les compétences de l'apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé ;
- pondérés, accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l'apprentissage et conduisant à un "profil" dans lequel les savoirs et savoir-faire d'un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés.

3.4 Le Cadre commun doit être construit de manière à pouvoir intégrer ces différentes formules.

3.5 Lorsqu'on examine le rôle du Cadre commun à des niveaux avancés de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, étudient et travaillent. Il existe, à un niveau au-delà du niveau-seuil, un besoin de qualifications générales que l'on peut situer par rapport au Cadre commun, à condition que ces qualifications soient bien définies, adaptées aux situations nationales, et qu'elles couvrent des domaines nouveaux, notamment culturels et plus spécialisés. En outre, les modules, ou groupe de modules, adaptés aux besoins, aux caractéristiques et aux ressources spécifiques des apprenants vont probablement jouer un rôle considérable.

4. Le Symposium estime que, une fois le Cadre commun élaboré, devrait être conçu et mis au point, au niveau européen, un instrument commun permettant aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats acquis et de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à reconnaissance formelle ; un tel document ("Portfolio européen de langues") mettrait en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Il reste à définir la forme précise que prendrait ce document, qui devrait servir à accroître la motivation des apprenants et à faciliter leur mobilité en traduisant leur compétence langagière d'une manière compréhensible au-delà des frontières.

Le Symposium a recommandé au Comité de l'Éducation du Conseil de la Coopération culturelle (CDCC) d'établir dans les plus brefs délais, un Cadre commun suffisamment exhaustif, cohérent et transparent pour la description des compétences langagières, qui permette aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence précis, tels qu'ils sont esquissés dans les conclusions qui précèdent ;

A la suite du Symposium de Rüsclikon, le Secrétariat a invité des experts et constitué des groupes de travail afin de clarifier les finalités et de faire des propositions de programmes

d'action. Les experts sont convenus que le Cadre de référence serait exhaustif, transparent et cohérent.

Afin d'être aussi complet que possible, le Cadre de référence s'attachera à décrire le champ complet des aptitudes, des usages et des savoirs langagiers (sans essayer, bien évidemment, de prévoir *a priori* tous les usages possibles de la langue dans toutes les situations - tâche irréalisable). En revanche, toutes les formes d'apprentissage d'une langue pourront être décrites suivant les paramètres qu'il proposera et tous les usagers pourront décrire leurs objectifs, etc. en s'y référant. Les experts ont également établi que le Cadre de référence serait :

- à usages multiples: on pourra l'utiliser à toutes fins possibles dans la planification et la mise à disposition des moyens nécessaires à l'apprentissage d'une langue.
- souple: on pourra l'adapter à des conditions différentes
- ouvert: il pourra être étendu et affiné
- dynamique: il sera en constante évolution en fonction des feed backs apportés par son utilisation
- convivial: il sera présenté de façon à être directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné
- non dogmatique : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des approches concurrentes de l'enseignement/apprentissage.

Ces critères ont été adoptés par le Groupe de projet Langues Vivantes qui souligne le bien-fondé du Cadre de référence. Ce dernier restera descriptif et non prescriptif et admettra la diversité des systèmes éducatifs en Europe afin de donner une orientation claire et jouer comme facteur de changement en matière d'enseignement des langues dans la planification couvrant tous les secteurs éducatifs. Ce projet sera construit autant sur la pratique réelle que sur l'innovation réussie et les résultats de la recherche. Le Groupe de projet a mis en place un Groupe de travail pour suivre l'évolution du Cadre de référence et a commandité des études sur des points particuliers.

Au cours de sa première réunion à Strasbourg en octobre 1993, le Groupe de travail a délégué à un petit groupe d'auteurs la préparation d'une Première ébauche du Cadre européen commun de référence. Des versions successives de cette ébauche ont été présentées au Groupe de travail et au Groupe de Projet Langues Vivantes et révisées à la lumière de leurs recommandations.

## Chapitre 2: OBJETS ET FONCTIONS DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE

### 2.1 FINALITES ET OBJECTIFS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Les finalités, les pratiques et les modalités d'un apprentissage des langues vivantes en Europe sont extrêmement diverses et ne peuvent que le rester. Selon les contextes et les moments d'apprentissage, selon les groupes et individus concernés, la variété est la condition même d'une réponse adéquate aux demandes et d'une formulation efficace de l'offre. Les méthodologies uniformes sont à ranger aux magasins des antiquités.

Mais il convient qu'une telle variété, désormais constitutive du domaine de l'enseignement des langues dans son ensemble, soit décrite, désignée. Non seulement par souci de connaissance et de classement, mais aussi parce que la plupart des acteurs, dans les choix qu'ils ont à faire, ont besoin de repères, de points de comparaison. Apprenants, auteurs de cours et responsables de formation, décideurs institutionnels de programmes d'études, employeurs ou spécialistes de l'évaluation ne peuvent situer et orienter leurs options et s'en expliquer entre eux (ainsi qu'il est indispensable de le faire) que s'ils disposent d'instruments communs ou compatibles pour rendre compte de la pluralité et en tirer le meilleur parti. A l'heure où l'apprentissage des langues en Europe s'effectue largement pour et par une mobilité des personnes et des biens (déplacements géographiques, trajectoires professionnelles, circulation des informations et des produits), les parcours et les étapes de cet apprentissage même doivent pouvoir être caractérisés de manière aussi transparente que cohérente.

C'est pourquoi l'élaboration, la mise en circulation et la révision régulière d'un Cadre de référence non seulement ont un sens mais répondent à une nécessité. Un tel Cadre a pour visée majeure d'inventorier et de mettre en relation des catégories et sous-catégories descriptives permettant de caractériser des objectifs, des contenus d'enseignement ou d'apprentissage, des résultats obtenus et des niveaux atteints, des articulations possibles dans un parcours de formation. A cette condition, il pourra remplir **la double fonction** qui est sienne :

- **faciliter, pour chaque acteur, la formulation des choix qu'il a à faire**
- **contribuer, pour l'ensemble des partenaires, à l'information réciproque et à la régulation des contacts.**

A l'intérieur d'une Europe elle-même en mouvement, où les traditions en matière d'éducation ajoutent encore à la diversité déjà constatée pour le seul secteur de l'apprentissage des langues, il est d'autant plus nécessaire de concevoir un Cadre de référence qui ne soit pas déterminé par un modèle théorique ou idéologique particulier mais puisse accommoder des orientations multiples. D'un autre côté, il y aurait quelque naïveté à considérer qu'une catégorisation, quelle qu'elle soit, puisse se présenter comme neutre, indifférente et purement descriptive. Il est clair que, dans le mouvement du Projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe et, plus généralement, dans le respect des missions d'une telle organisation internationale, l'apprentissage des langues, sous son extrême diversité, devrait avant tout contribuer à l'affirmation personnelle et professionnelle des individus, à la communication entre les personnes et aux échanges interculturels et internationaux. Un Cadre de référence européen a donc à prendre en considération de telles options tout en tenant compte de la variété des voies et moyens de leur réalisation.

En tout état de cause, conformément aux conclusions du Symposium de Rüschtikon, la visée majeure est de surmonter les barrières linguistiques afin de :

- renforcer la mobilité des personnes
- renforcer l'efficacité de la coopération internationale
- renforcer le respect des identités et des diversités culturelles
- améliorer l'accès à l'information
- intensifier les relations entre personnes
- améliorer les relations de travail
- parvenir à une meilleure compréhension mutuelle

Dans ce contexte général, les différentes représentations que l'on peut proposer d'un Cadre de référence tendent à souligner une certaine dynamique et à mettre en rapport l'apprentissage et la communication, l'apprenant et les contextes dans lesquels il recourt à la langue apprise.

## 2.2 FONCTIONS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Un cadre général de référence a pour fonction de permettre à tous les partenaires impliqués dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère d'informer les autres, avec toute la clarté possible, de leurs objectifs, essentiellement de ce qu'ils attendent des apprenants, des méthodes qu'ils utilisent et des résultats effectivement obtenus. Cette information sera de première importance dans une Europe interactive afin que les différents partenaires assurent aux apprenants des conditions d'apprentissage cohérentes. Elle facilitera, en outre, la mobilité éducative, technique et professionnelle ainsi que personnelle sur un continent dont les entraves au mouvement, les barrières à la communication et à la coopération sont peu à peu supprimées.

Aucun apprenant ne parvient à dominer une langue de telle sorte qu'il puisse communiquer efficacement sur n'importe quel sujet avec n'importe qui. Toutefois, aucune partie de la langue ne peut être négligée sous prétexte qu'elle serait hors d'atteinte d'un apprenant. La science, l'érudition et la technologie sont internationales et il n'est pas de pratique ni de mot si abstrus qu'ils n'intéressent au moins un spécialiste étranger du même domaine. L'exogamie fait même de la langue familiale un sujet de préoccupation pour ceux qui élèvent une famille bilingue. Un cadre de référence général doit donc être exhaustif en ce sens que toutes les formes et tous les styles d'apprentissage puissent y entrer. Bien évidemment, il ne peut pas l'être en ce sens qu'il décrirait en détail toute langue que quiconque pourrait vouloir enseigner ou apprendre. Cela n'est pas seulement impraticable. C'est théoriquement impossible dans une société en constante évolution. La langue change constamment. Le cadre de référence doit donc identifier les paramètres et les catégories nécessaires à la description, laissant aux praticiens la charge de fournir les données concrètes jusqu'au niveau de détail qu'ils jugent approprié. Opérer ainsi dans un cadre de référence général peut aussi encourager ces derniers à prendre en considération des aspects de la compétence et de la performance de l'apprenant auxquels ils n'avaient pas, jusqu'alors, prêté attention. Découvrir des démarches détaillées proposées par d'autres praticiens stimulera également la poursuite de la réflexion sur leur pratique courante. Le développement de la prise de conscience des apprenants peut aussi être facilité, leur donnant une meilleure structure pour un apprentissage auto-dirigé.

On trouvera dans les Chapitres 4 et 9 des questions à l'intention des utilisateurs du Cadre de référence. Elles ont pour but d'inviter les praticiens à réfléchir sur leur propre pratique et, s'ils le jugent nécessaire, à la repenser ou à la réviser. Le traitement des questions soulevées n'est en aucune façon exhaustif. Les praticiens expérimentés ne manqueront pas de

remarquer les points qui ont été omis et il se peut qu'ils soient mécontents des options choisies. Dans de nombreux cas, ils risquent de les trouver un peu grossières pour exprimer une position qui mériterait d'être plus nuancée ou approfondie.

Nous invitons tous les utilisateurs du Cadre de référence à coopérer à son évolution en accroissant son pouvoir descriptif. La reformulation des questions, tout comme l'élargissement des options et l'enrichissement de leur contenu seront les bienvenus. Les comptes rendus d'expériences, négatives aussi bien que positives, en ce qui concerne telle ou telle option méthodologique sont également importants. Comme on l'a répété à maintes reprises, ce n'est pas le rôle d'un Cadre de référence qui se veut aussi exhaustif que possible de rejeter une quelconque option, même si elle semble en désaccord avec les approches théoriques actuelles de l'acquisition, de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ou éloignée des approches et des buts fondamentaux du programme même du Conseil de l'Europe pour les langues vivantes. Le Conseil de l'Europe préconise le dialogue, pas le dogmatisme, et tous ceux qui sont honnêtement engagés dans l'éducation linguistique et culturelle des jeunes ou des adultes ont un rôle non négligeable à jouer dans les échanges d'idées et de pratiques sur notre continent complexe aux multiples facettes.

## CHAPITRE 3 APPROCHE RETENUE

### 3.1 Une perspective Actionnelle

### 3.2 Sous-Catégorisations

- 3.2.1 Compétences générales individuelles
- 3.2.2 Compétences à communiquer langagièrement
- 3.2.3 Activités langagières
- 3.2.4 Domaines
- 3.2.5 Tâches stratégies et textes

### 3.1 UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) individuel(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social.

De ce point de vue, on admettra ici que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue peut être caractérisée par une proposition telle que :

L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des **compétences générales individuelles**, et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**, qu'il met en oeuvre, à travers divers types d'**activités langagières** lui permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Cette mise en oeuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour.

Les *compétences générales individuelles* d'un acteur social sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui sont siennes et qui lui permettent d'agir.

La *compétence à communiquer langagièrement* est la compétence qui permet à un acteur social d'agir en ayant recours à des moyens langagiers.

Une *activité langagière* consiste, pour un acteur social, à exercer sa compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.

Est définie comme *texte* toute séquence discursive (orale et / ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme en élaboration, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.

Par *domaine* on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

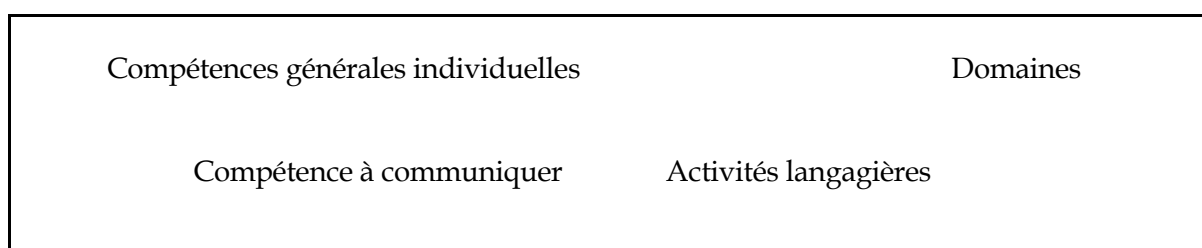
Est considérée comme *stratégie* tout agencement organisé, finalisé et régulé de procédures sélectionnées par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

Est définie comme *tâche* toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Si on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue concerne en quelque manière la totalité de ces mêmes dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines.

Complémentairement, dans toute intervention d'apprentissage/enseignement, il peut y avoir focalisation particulière, quant à l'objectif et donc quant à l'évaluation, sur telle ou telle dimension ou tel sous-ensemble de dimensions (les autres dimensions étant alors considérées comme moyens par rapport aux objectifs, ou comme à privilégier à d'autres moments, ou comme non pertinentes en la circonstance). Apprenants, enseignants, responsables de programmes d'études, auteurs de supports pédagogiques et concepteurs de tests s'inscrivent nécessairement dans ce jeu entre focalisation sur une dimension et degré et mode de prise en compte des autres. Des exemples illustreront plus loin cette assertion. Mais il est aisé de remarquer dès à présent que, si la visée souvent affichée (parce que la plus représentative d'une approche méthodologique?) est le développement d'une compétence à communiquer, certains programmes d'enseignement/apprentissage visent de fait un développement qualitatif ou quantitatif des activités langagières en langue étrangère, d'autres insistent sur la performance dans un domaine particulier, d'autres encore sur l'épanouissement de certaines compétences générales individuelles, d'autres sur l'affinement de stratégies. Le constat que « tout se tient » n'interdit pas que les objectifs puissent être différenciés.

Pour l'immédiat, une première figure, très simplifiée à dessein, peut venir en appui de la proposition encadrée plus haut.





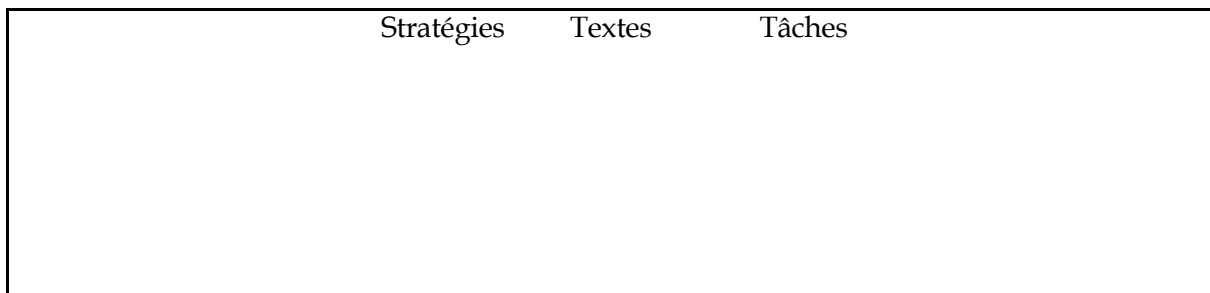


Figure 1 : catégorisation d'ensemble

### 3.2. SOUS-CATÉGORISATIONS

Chacune des catégorisations majeures ainsi caractérisées se prête à des sous-catégorisations, elles-mêmes encore très génériques, qui seront abordées dans les chapitres qui suivent. Ne sont présentées ici que les composantes distinguées pour les compétences générales individuelles, la compétence à communiquer langagièrement, les activités langagières, les domaines.

#### 3.2.1 Compétences générales individuelles

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-être* qu'il possède, ainsi que sur des *savoir-apprendre*.



Figure 1.1. : compétences générales individuelles

Les *savoir-être* sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extroverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne, mais comme des manières d'être susceptibles de variations.

Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions, se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. Ainsi, la confiance en soi (réelle ou donnée à voir) apparaît comme condition favorable à l'apprentissage, mais peut aussi être présentée comme un bénéfice secondaire du progrès dans la maîtrise d'une langue. Bien des courants pédagogiques voient dans la détente, la relaxation, des états propices à une meilleure perception et réception

d'éléments nouveaux à apprendre. Les attitudes et dispositions peu ouvertes au non familier ou au rapport avec un autrui étranger sont en revanche réputées défavorables à un bon apprentissage. Quoi qu'il en soit (le propos n'est pas ici de se prononcer sur le bien fondé de telle ou telle assertion), ces caractéristiques que manifeste un individu ou qui lui sont attribuées se trouvent sans doute plus souvent mises en corrélation avec l'apprentissage des langues qu'elles ne le sont avec d'autres objets de connaissance. C'est en cela aussi que, même si elles constituent un ensemble difficile à cerner et à désigner, elles doivent trouver leur place dans un cadre de référence. D'autant plus si on les catégorise comme relevant des compétences générales individuelles et donc comme, d'une part, constitutives aussi des capacités de l'acteur social et comme, d'autre part, acquérables ou modifiables dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues). Et d'autant plus encore si, comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures: telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité.

Les *savoirs* sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). On ne préjuge pas de l'exactitude ou du niveau d'expertise de ces savoirs. On considère plutôt qu'ils sont, pour tout individu, susceptibles de restructurations multiples dans le temps.

En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont bien entendu pas seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances académiques d'un domaine éducationnel scientifique ou technique, les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance dans la réception et la compréhension de textes en langue étrangère relevant des domaines en question. Mais les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. Les méthodes d'enseignement et les démarches d'apprentissage présupposent cette connaissance du monde, ces savoirs multiples, variables suivant les individus, singuliers dans leurs réalisations culturelles, mais renvoyant aussi à des constantes plus universelles.

Si on admet que toute connaissance nouvelle ne vient pas seulement s'adjoindre à des connaissances préexistantes mais, d'une part, dépend pour son intégration de la nature, de la richesse et de la structuration de ces dernières et, d'autre part, contribue comme en retour à les modifier et à les restructurer, ne serait-ce que localement, alors il va de soi que les savoirs dont dispose l'acteur intéressent directement l'apprentissage d'une langue.

A quoi il y a lieu d'ajouter que, dans certains contextes (expériences d'immersion, scolarisation ou poursuite d'études universitaires en langue non première), l'apprentissage de la langue peut être ancillaire, à la fois nécessaire mais non préalable, par rapport à un objectif majeur de construction de savoirs autres que linguistiques. Là encore, quand il y a enrichissement simultané et articulé de connaissances linguistiques et de connaissances autres, les relations entre savoirs et compétence à communiquer demandent considération.

Les *savoir-faire*, qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être (par exemple : détente ou tension dans l'exécution).

Ainsi, pour s'en tenir au cas de la conduite automobile, ce qui est devenu, par l'accoutumance et l'expérience, un enchaînement quasi automatique de procédures (débrayer, passer les vitesses, etc.) a demandé à l'origine, une décomposition explicite d'opérations conscientes et verbalisables (« Vous relâchez doucement la pédale d'embrayage, vous enclenchez la troisième... ») et la mise en place initiale de savoirs (il y a trois pédales dans une voiture non automatique, qui se situent les unes par rapport aux autres de telle manière, etc.) auxquels il n'est plus besoin de faire appel consciemment en tant que tels lorsque l'on « sait conduire ». Pendant l'apprentissage de la conduite, une attention forte a généralement été requise, une conscience de soi et de son corps d'autant plus vive que l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée. Une fois la maîtrise atteinte, on attendra du conducteur ou de la conductrice une manière d'être marquant l'aisance et la confiance en soi, sauf à inquiéter les passagers ou les autres automobilistes... Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie.

Les *savoir-apprendre* sont présentés, dans l'agencement de la figure ci-dessus, comme mobilisant tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire. On y trouvera la suggestion que savoir-apprendre puise à divers ordres de savoirs. En la circonstance, « savoir-apprendre » doit aussi être paraphrasé comme « savoir / être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes, des connaissances nouvelles.

Si la notion de savoir-apprendre trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues, elle réfère en général à des capacités tenant :

- à des savoir-être : par exemple une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention aux données verbales, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre ;
- à des savoirs ; par exemple : savoir quels types de relations morpho-syntaxiques correspondent à des variations de déclinaisons pour telle langue à cas ; par autre exemple: savoir que les pratiques alimentaires et amoureuses peuvent comporter des tabous ou des rituels particuliers variant suivant les cultures ou marqués par la religion ;
- à des savoir-faire : par exemple, se repérer rapidement dans un dictionnaire ou dans un centre documentaire ; savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage.

Suivant les apprenants, les savoir-apprendre peuvent présenter des compositions et des pondérations variables entre savoir-être, savoirs, savoir-faire. Ces variations sont à mettre en relation avec des notions comme celles de « styles d'apprentissage » ou de « profils d'apprenants », pour autant que ces dernières ne soient pas considérées comme désignant des modes d'approche et d'appropriation figés une fois pour toutes. De multiples variations dans le dispositif des savoir-apprendre / savoir traiter l'inconnu peuvent intervenir, pour un même individu :

- variations suivant les objets, selon qu'il a affaire à de nouvelles personnes, à un secteur de connaissance vierge pour lui, à une culture très peu familière, à une langue étrangère;
- variations suivant les projets : face à un même objet (par exemple, les rapports parents / enfants dans une communauté donnée), les procédures de découverte, de recherche de sens

ne seront sans doute pas les mêmes pour un ethnologue, un touriste, un missionnaire, un journaliste, un éducateur, un médecin, intervenant chacun dans leur perspective propre;

- Variations suivant les moments et l'expérience antérieure : les savoir-apprendre mis en oeuvre pour une cinquième langue étrangère ont quelque chance d'être différents de ceux qui avaient été mis en oeuvre pour une première langue étrangère.

Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'acteur sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais c'est aussi à travers la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, que l'acteur enrichit ses capacités à apprendre.

### 3.2.2. Compétence à communiquer langagièremment

Dans l'ensemble des compétences générales individuelles, la compétence à communiquer langagièremment, isolée ici à dessein, peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une *composante linguistique*, une *composante sociolinguistique*, une *composante pragmatique*. Chacune de ces composantes relève aussi des catégorisations retenues pour les compétences générales individuelles et est posée comme constituée notamment de savoirs et savoir-faire.

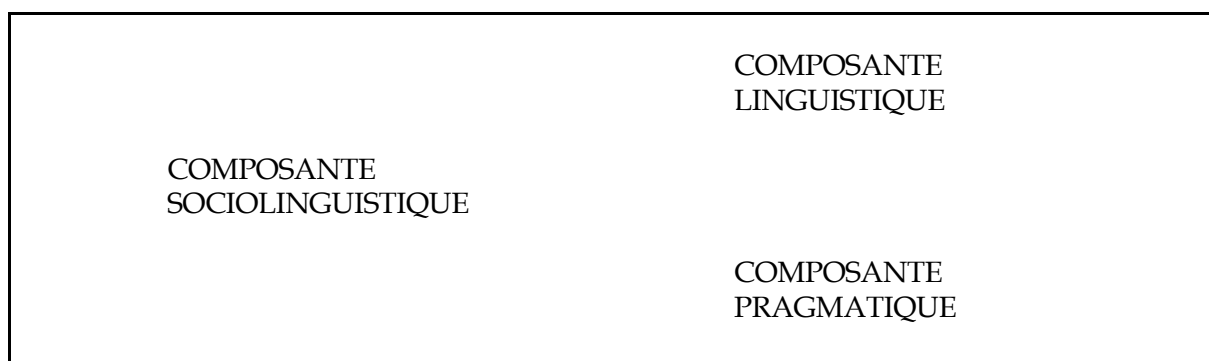


Figure 1.2. : compétence à communiquer langagièremment

Les composantes distinguées ici pour la compétence à communiquer langagièremment sont une option possible par rapport à d'autres qui, dans la littérature spécialisée, ont servi à caractériser cette notion. Une telle catégorisation appelle quelques commentaires.

- Dans la disposition proposée, la *composante sociolinguistique*, renvoyant aux conditions socioculturelles de l'usage linguistique, est présentée ici visuellement, située à gauche de la figure, comme articulant en quelque sorte la compétence à communiquer aux autres compétences individuelles. Choix par lequel on voudrait insister sur l'importance des dimensions culturelles dans la constitution de la compétence à communiquer. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagièremment entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

- La *composante linguistique* est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des

fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple, les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique), leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). On considérera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc., dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.

- La *composante pragmatique* de la compétence à communiquer langagièrement comporte les savoirs, savoir-être et savoir-faire relatifs à ce que le système linguistique et les variations sociolinguistiques, ainsi que les usages gestuels, mimiques et proxémiques à l'oral, visuels et graphiques à l'écrit, permettent d'accomplir, de faire, grâce au langage et à travers la communication : mise en oeuvre fonctionnelle des moyens langagiers (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole), recours aux scénarios ou scripts d'échanges interactionnels, maîtrise des jeux de cohésion et de cohérence du discours, repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Pour cette composante plus encore que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

Le chapitre 4 permettra d'examiner plus en détail chacune de ces composantes. Comme toute taxinomie, celle-ci, qui recoupe en partie des modèles existants par ailleurs, est discutable quant au nombre des composantes et à leur délimitation. On relèvera simplement:

- que toutes les catégories mobilisées visent à caractériser des zones et formes de compétences intériorisées par des acteurs sociaux, c'est à dire des représentations, dispositifs et capacités internes dont on peut postuler l'existence cognitive pour rendre compte de comportements et performances observables ; mais complémentirement tout apprentissage va contribuer à développer ou transformer ces représentations, dispositifs et capacités internes ;
- qu'il aurait été possible d'inclure dans la compétence à communiquer une composante *stratégique* qui active, module et pondère les autres composantes (notamment mais pas seulement, à des fins compensatoires) ; on a préféré donner à cette dimension stratégique une portée plus générale et une place plus centrale en l'articulant, d'une part, à l'ensemble des compétences disponibles pour l'acteur (et pas seulement à sa compétence à communiquer) et, d'autre part, aux tâches par rapport auxquelles ces stratégies sont déployées (voir figure 1 et, ci-après, 3.2.5.)

### 3.2.3. Activités langagières

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

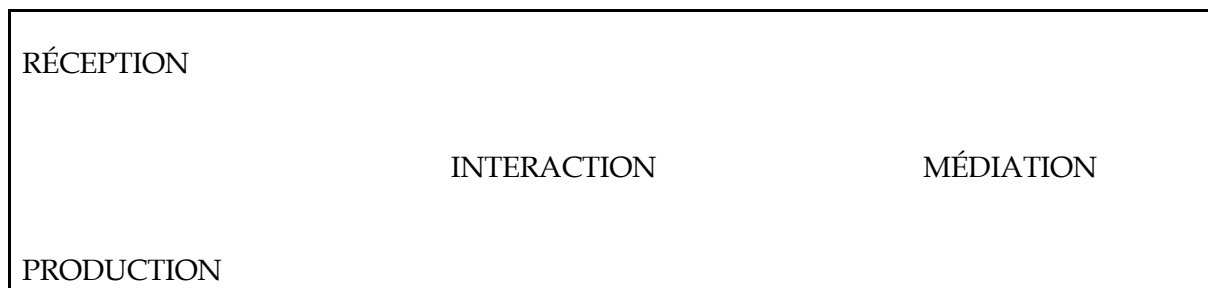


Figure 1.3. : activités langagières

Là encore, la schématisation adoptée demande quelques commentaires.

- La position centrale et la mise en valeur graphique des activités langagières d'*interaction* (où au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception) tendent à souligner l'importance qu'on lui reconnaît généralement dans l'usage comme dans l'apprentissage des langues.

- Pour autant, les activités langagières de *réception* (orale et/ou écrite) ou de *production* (orale et/ou écrite), considérées en tant que telles, sont évidemment premières, dans le jeu même de l'interaction, et fondamentales dans leurs rôles propres ; celles-là (activités de réception) par la place qu'elles tiennent dans la lecture, la fréquentation des médias, bien des formes d'apprentissage (suivi de cours, consultation de manuels et de documents), celles-ci (activités de production) par la fonction qui leur revient dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et par l'évaluation sociale à quoi elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).

- Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de *médiation*, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)travaillant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.

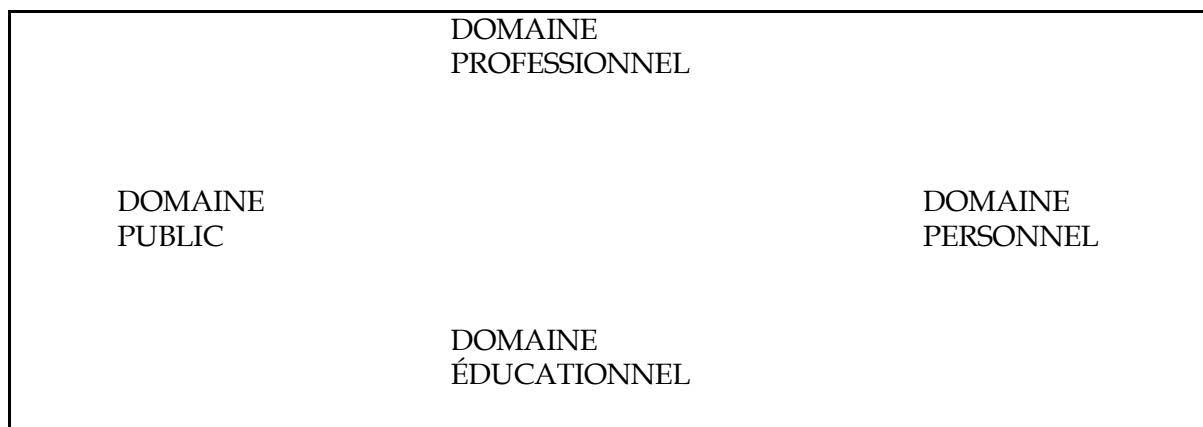
### 3.2.4. Domaines

Ces activités langagières s'inscrivent à l'intérieur de *domaines* eux-mêmes très divers, mais où, en relation à l'apprentissage des langues, il est pertinent de séparer quatre secteurs majeurs : le *domaine public*, le *domaine professionnel*, le *domaine éducationnel* et le *domaine personnel*.

Sous *domaine public*, on situe tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerciales et civiles, services publics, activités culturelles, de loisir dans des lieux publics, relations aux médias, etc.). Complémentairement, le *domaine personnel* sera caractérisé aussi bien par les relations familiales que par les pratiques sociales individuelles

(lecture de loisir, journal intime, culture d'un violon d'Ingres, d'un « hobby »).

Le *domaine professionnel* recouvre tout ce qui concerne les interventions et relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle. Le *domaine éducationnel* est celui où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies.



**Figure 1.4. : domaines**

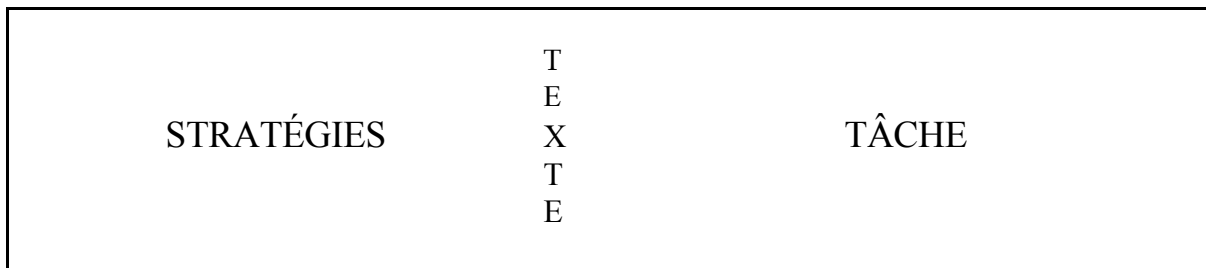
La disposition retenue pour le schéma suggère simplement, lu de gauche à droite,

- d'une part, que le domaine public, avec ce qu'il comporte de relations civiles et grégaires, de contact avec les médias, ouvre sur les autres domaines et constitue souvent une sorte de passage obligé : dans le domaine éducationnel comme dans le domaine professionnel, nombre d'interactions et d'activités langagières autres relèvent plus du fonctionnement social ordinaire d'un groupe que d'une relation à des tâches de métier ou d'apprentissage ; de même, le domaine personnel n'est évidemment pas à concevoir comme une sphère à part (pénétration des médias dans la famille et la vie individuelle, distribution de documents « publics » divers dans les boîtes à lettres des « foyers », publicités, textes publics dans les conditionnements de produits d'usage privé quotidien, etc.)

- d'autre part, que le domaine personnel, « sortie » du schéma d'ensemble proposé, individualise, « personnalise » l'intervention d'un acteur dans les autres domaines et la manière dont, sans cesser d'être acteur social, il s'y situe en tant que personne ; un rapport technique, un exposé en classe, une transaction d'achat chez un commerçant peuvent - heureusement - permettre à une « personnalité » d'exprimer autrement qu'en seule fonction du domaine professionnel, éducationnel ou public où elle inscrit, en un lieu et un moment donnés, son activité langagière.

### 3.2.5 Tâches, stratégies et textes

Communication et apprentissage passent par la réalisation de *tâches* qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours des *stratégies* de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de *textes* oraux ou écrits.



**Figure 1.5. : stratégies, texte et tâche**

Le modèle d'ensemble ainsi esquissé est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur (elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception / représentation qu'il a de la situation où il agit) et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et dans des conditions données.

Ainsi, quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'oeuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant les stratégies retenues, l'exécution (ou l'évitement, la remise, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.). De même un élève qui doit traduire un texte de langue étrangère (tâche) peut rechercher s'il existe déjà une traduction, demander à un autre élève de lui montrer ce qu'il a fait, recourir à un dictionnaire, reconstruire vaille que vaille un sens à partir de quelques mots ou agencements syntaxiques qu'il connaît, imaginer une bonne excuse pour ne pas rendre ce devoir, etc. (stratégies multiples). Pour tous les cas ici envisagés, il y aura nécessairement, cette fois, activité langagière et traitement de texte (traduction / médiation, négociation verbale avec un camarade, lettre ou paroles d'excuse au professeur, etc.).

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en oeuvre portent d'abord sur ces activités langagières (ex. : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en oeuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (ex. : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette). Elle peut s'effectuer aussi bien sans ou avec recours à une activité langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne relèvent pas des activités langagières et que les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions (ex. : le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence, s'accompagner éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doubler, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel).

Dans la perspective retenue, stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ne sont donc que des stratégies parmi d'autres, tout comme tâches communicationnelles et tâches d'apprentissage ne sont que des tâches parmi d'autres. De même, textes « authentiques » ou textes fabriqués à des fins pédagogiques, textes de manuels ou textes produits par les apprenants ne sont que des textes parmi d'autres. Les chapitres suivants permettront de spécifier plus avant, notamment dans le rapport à différentes formes d'usage et d'apprentissage des langues, les notions de stratégie, de tâche et de texte (voir Chapitre 4: sections 4.2 (Tâches), 4.6 (Texte), 4.8 (Stratégies); Chapitre 5: sections 5.1 (Tâches), 5.2.3



(Stratégies), 5.4 (Texte); Chapitre 6: sections 6.7.2.1 (Textes), 6.7.2.2 (Tâches).

## **CHAPITRE 4: L'UTILISATION DE LA LANGUE ET L'APPRENANT/UTILISATEUR**

### **4.1 Le contexte de l'utilisation de la langue**

- 4.1.1 domaines
- 4.1.2 situations
- 4.1.3 conditions et contraintes
- 4.1.4 le contexte mental de l'utilisateur/apprenant
- 4.1.5 le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs)

### **4.2 Tâches communicatives et finalités**

### **4.3 Thèmes de communication**

### **4.4 Activités langagières communicatives**

- 4.4.1 activités de production
  - 4.4.1.1 production orale (parler)
  - 4.4.1.2 production écrite (écrire)
- 4.4.2 activités de réception
  - 4.4.2.1 écoute ou compréhension orale
  - 4.4.2.2 lecture ou compréhension écrite
  - 4.4.2.3 réception audio-visuelle
- 4.4.3 activités d'interaction
  - 4.4.3.1 interaction orale
  - 4.4.3.2 interaction écrite
- 4.4.4 médiation

### **4.5 Opérations de communication langagière**

- 4.5.1 planification
- 4.5.2 exécution
  - 4.5.2.1 production
  - 4.5.2.2 réception
  - 4.5.2.3 interaction
- 4.5.3 contrôle
- 4.5.4 gestes et actions
- 4.5.5 comportement para-linguistique
- 4.5.6 éléments para-textuels

### **4.6 Le texte**

- 4.6.1 supports
- 4.6.2 genres et types de textes
  - 4.6.2.1 textes oraux
  - 4.6.2.2 textes écrits

## **4.7 Les compétences de l'apprenant/utilisateur**

### **4.7.1 Compétences générales**

#### 4.7.1.1 savoir

- 4.7.1.1.1 connaissance du monde
- 4.7.1.1.2 savoir socio-culturel
- 4.7.1.1.3 conscience interculturelle

#### 4.7.1.2 savoir-faire

- 4.7.1.2.1 aptitudes pratiques et savoir-faire
- 4.7.1.2.2 aptitudes et savoir-faire interculturels

#### 4.7.1.3 savoir-être

#### 4.7.1.4 savoir-apprendre

- 4.7.1.4.1 conscience de la langue et de la communication
- 4.7.1.4.2 aptitudes phonétiques
- 4.7.1.4.3 aptitudes à l'étude
- 4.7.1.4.4 aptitudes à la découverte

### **4.7.2 Compétences communicatives langagières**

#### 4.7.2.1 compétences linguistiques

- 4.7.2.1.1 compétence lexicale
- 4.7.2.1.2 compétence grammaticale
- 4.7.2.1.3 compétence sémantique
- 4.7.2.1.4 compétence phonologique

#### 4.7.2.2 compétence socio-linguistique

- 4.7.2.2.1 marqueurs des relations sociales
- 4.7.2.2.2 règles de politesse
- 4.7.2.2.3 expressions de la sagesse populaire
- 4.7.2.2.4 différences de registre
- 4.7.2.2.5 dialecte et accent

#### 4.7.2.3 compétences pragmatiques

- 4.7.2.3.1 compétence discursive
- 4.7.2.3.2 compétence fonctionnelle
- 4.7.2.3.3 compétence des schémas d'interaction

## **4.8 Stratégies**

- 4.8.1 réception
- 4.8.2 production
- 4.8.3 interaction
- 4.8.4 médiation

## 4.1 LE CONTEXTE DE L'UTILISATION DE LA LANGUE

- 4.1.1 domaines
- 4.1.2 situations
- 4.1.3 conditions et contraintes
- 4.1.4 le contexte mental de l'utilisateur/apprenant
- 4.1.5 le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs)

### 4.1.1 Domaines

Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (sphères d'activité ou centres d'intérêt) de la vie sociale. Le nombre des domaines possibles est indéterminé ; en effet, n'importe quel centre d'intérêt ou sphère d'activité peut constituer le domaine d'un usager donné ou un programme de cours. Toutefois, en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues en général, on peut utilement distinguer au moins les domaines suivants :

- le domaine personnel, qui est celui de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis
- le domaine public, qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents
- le domaine professionnel dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou sa profession
- le domaine éducatif dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment (mais pas obligatoirement) dans une institution d'enseignement

Il faut noter que nombre de situations relèvent de plusieurs domaines. Ainsi y a-t-il souvent une implication personnelle lorsqu'on fait des courses ou dîne en ville. Pour l'enseignant, les domaines professionnel et éducatif se chevauchent.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les domaines dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir ou devra agir ou devra être linguistiquement outillé pour agir.*

### 4.1.2 Situations

Dans chaque domaine, les situations éventuelles peuvent être décrites en précisant les paramètres suivants :

- le lieu et le moment où elles se produisent
- les institutions ou les organismes dont la structure ou le fonctionnement déterminent l'essentiel de ce qui peut normalement arriver
- les acteurs, notamment les rôles sociaux pertinents dans leur relation à l'utilisateur/apprenant
- les objets (humains et non humains) présents physiquement dans l'environnement-
- les opérations effectuées par les acteurs- les textes rencontrés dans le cadre de la situation.

les événements

Le **tableau 1** illustre les catégories situationnelles ci-dessus, classées selon les domaines. Il est donné à titre d'exemple et de suggestion et ne prétend nullement à l'exhaustivité. Les participants identifient les traits pertinents de toute situation d'utilisation de la langue, au fur et à mesure qu'elle évolue (voir 4.1.4/5 et 4.2)

# CONTEXTE EXTERNE D'USAGE

SPHERE	LIEUX	INSTITUTIONS	PERSONNES	OBJETS	EVENEMENTS	ACTES	TEXTES
Personnelle	Maison : * chez soi ( ) maison * dans la famille ( ) pièces * chez des amis ( ) jardin * chez des inconnus Espace privé dans une auberge, à l'hôtel, Campagne, littoral etc.	La famille  Réseaux sociaux	(Grand)parents, Enfants Frères et Soeurs Tantes, Oncles, Cousins et Cousines Belle-famille, Epoux, Intimes, Amis, Connaissances	Décoration/ameublement, Habillement Equipements domestiques, Jouets, outils, Hygiène personnelle Objets d'art, livres, animaux domestiques Animaux sauvages et domestiques Arbres, Plantes, Pelouse, Bassins Biens domestiques, Bagages à main, Equipements de loisir de sport	Fêtes de famille, rencontres Incidents, Accidents, Phénomènes naturels Soirées, visites Promenades à pied, à vélo, à moto, en voiture Vacances, Excursions Evénements sportifs	Gestes de la vie quotidienne, par ex s'habiller, se déshabiller, cuisiner, manger, se laver Bricolage, jardinage Lecture, Radio et TV  Passe-temps Jeux/sports	Télétextes Garanties Recettes Manuels scolaires Romans, Magazines Journaux Dépliants publicitaires Brochures Courrier personnel Enregistrements et radio/diffusion
Publique	Lieux publics : rue, place, parc, etc; Transports en commun Magasins, (super) marchés Hôpitaux, cabinets médicaux centres médicaux Stades, terrains, salle de Sport Théâtre, cinéma, loisirs Restaurant, café, hôtel Lieux de culte	Les Autorités Organismes politiques Justice Santé publique Associations Sociétés caritatives Partis politiques Groupes religieux/ confessionnels	Simple citoyens Représentants officiels Vendeurs dans un magasin Police, armée, Forces de sécurité Conducteurs, Contrôleurs, Passagers, Joueurs, supporters, Spectateurs Acteurs public Serveurs, Barman Réceptionnistes Clergé, Fidèles	Argent, Porte-monnaie, Portefeuille Documents officiels Marchandises Armes Sacs à dos Valises, Sacs de voyage Balles Programmes Repas, Boissons, Casse-croûte Passeports, Autorisations, Permis	Incidents Accidents/maladies Réunions publiques Procès, Audiences des tribunaux Journées de solidarité, Amendes Arrestations Matches, Concours Spectacles  Mariages, Funérailles	Achats Utilisation de services médicaux Voyages par la route/le train/le bateau/l'avion Dîner en ville / Loisirs Offices	Avis au public Etiquettes et emballages Dépliants, Graffitis Billets, Horaires Annonces, Règlements Programmes  Contrats Menus Textes sacrés Sermons/Hymnes
Professionnelle	Bureaux, Usines, ateliers Ports, gares, fermes Aéroports Magasins, boutiques, etc. Sociétés de services Hôtels	Entreprises Fonction publique Multinationales Entreprises nationalisées Syndicats	Employeurs/ Employés Directeurs Collègues Subordonnés Cam. de travail Consommateurs Réceptionnistes Secrétaires Pers. d'entretien etc.	Machines de bureau (bureautique) Machines industrielles Outils industriels et artisanaux	Réunions Interviews Réceptions, congrès Foire commerciales Consultations Ventes saisonnières Accidents du travail Conflits sociaux	Administration des affaires Gestion industrielle. Opérations de production Procédures administratives Transport par route Opérations de vente Vente, commercialisation Applications informatiques Entretien des bureaux dans les installations industrielles	Lettre d'affaires Note de rapport Consignes de sécurité Modes d'emploi Règlements Matériel publicitaire Etiquetage et emballage Description de fonction Signalisation Cartes de visites, etc.
Educative	Ecoles : Auditorium, salles de classes, cours de récréation Terrains de sports, couloirs Ets. d'enseignement supérieur Universités, salles de conférence, Salles de séminaire Association des étudiants Résidence universitaires Laboratoires Restaurants universitaires	École Et. d'enseignement supérieur Université Sociétés savantes Associations prof. Organismes de formation continue	Professeurs principaux Equipe pédagogique Pers. d'encadrement Professeurs, Parents Condisciples Professeurs, Chargés de cours Etudiants, Bibliothécaire et pers. de laboratoire Pers. de restaurant Concierges, secrétaires	Fournitures scolaires uniformes Équipement et vêtements de sport Alimentation Équipement audio-visuel Tableau et Craie Ordinateurs Cartables et Sacs	Rentrée en classe/entrée en classe Fin des cours Visites et échanges Journées/Soirées des parents Journées compétitions sportives Problèmes disciplinaires	Assemblée (Générale) Leçons, Jeux, Récréation Clubs et associations Conférences, Dissertation Travaux pratiques en laboratoire, travaux en bibliothèque Séminaires et travaux dirigés Travail personnel Débats et discussions	Doc. authentiques (voir ci-dessus) manuel scolaire, Livres de lecture, ouvrages de référence, texte au tableau Notes d'origines diverses, Textes sur écran d'ordinateur, Vidéotexte, cahiers d'exercices, Articles de journaux, Résumés Dictionnaires (unilingues / bilingues)

Tableau 1

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas:*

- *les situations que l'apprenant aura besoin de traiter, ou qu'il devra traiter ou pour lesquelles il devra être linguistiquement outillé.*
- *les lieux, institutions/organisations, personnes, objets, événements et actions qui concerneront l'apprenant*

### **4.1.3 Conditions et contraintes**

Le cadre extérieur dans lequel la communication a lieu impose différentes contraintes à l'utilisateur/apprenant et à ses interlocuteurs, par exemple :

- conditions matérielles :

a) pour l'oral :

- clarté de la prononciation (diction)
- bruit ambiant (trains, avions, parasites, etc.)
- interférences (rue bondée, marchés, cafés, soirées, discothèques, etc.)
- distorsions (mauvaises lignes téléphoniques, réception par radio, systèmes de sonorisation)
- conditions météorologiques (vent, froid extrême, etc.)

b) pour l'écrit :

- imprimé de mauvaise qualité
- écriture peu lisible
- éclairage faible, etc.

- conditions sociales :

- nombre d'interlocuteurs
- statut relatif des participants (pouvoir et solidarité, etc.)
- présence/absence de public ou d'oreilles indiscrettes
- nature des relations entre les participants (par exemple, amitié/inimité, coopération)

- contraintes de temps :

- contraintes différentes pour le locuteur et l'auditeur (temps réel) ou le scripteur et le lecteur (plus souple)
- temps de préparation (pour discours, rapports, etc.)
- limites imposées sur le temps imparti pour les prises de parole et les interactions (par exemple, par des règles, les frais encourus, les événements concomitants et les responsabilités engagées, etc.)

- autres contraintes :

Ce contexte situationnel est organisé de manière tout à fait indépendante de l'individu. C'est une organisation extrêmement riche. Elle présente un univers dont l'articulation très fine est reflétée fidèlement par la langue de la communauté en question. Les locuteurs de cette

langue l'acquièrent au cours de leur croissance, de leur éducation et par l'expérience, au moins dans la mesure où ils la perçoivent comme pertinente par rapport à leurs besoins. Toutefois, en tant que facteur déterminant d'un acte de communication, nous devons distinguer ce cadre extérieur beaucoup trop riche pour être suivi à la lettre ou même perçu dans toute sa complexité, du contexte mental de l'utilisateur/apprenant.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *comment les conditions matérielles dans lesquelles l'apprenant sera amené à communiquer affecteront ce qu'il doit faire*
- *comment le nombre et la nature des interlocuteurs affecteront ce que l'apprenant doit faire*
- *avec quelles contraintes de temps l'apprenant devra opérer.*

#### **4.1.4 Le contexte mental des utilisateurs/apprenants**

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

- l'appareil perceptif
- les mécanismes d'attention
- l'expérience à long terme qui affecte: la mémoire
  - les associations
  - les connotations
- la classification pratique des objets, événements, etc. influencée (encore que non déterminée) par la catégorisation linguistique de la langue maternelle

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

- les intentions qui président à la communication
  - le courant de pensée : les idées, sentiments, sensations, impressions, etc. qui viennent à la conscience
  - la réflexion sur l'effet des opérations mentales sur l'expérience (par exemple, déduction, induction)
  - les besoins, désirs, motivations et intérêts qui entraînent le passage à l'acte
  - les conditions et les contraintes qui limitent et contrôlent le choix de l'action
  - l'état d'esprit (fatigue, excitation, etc.), la santé et les qualités personnelles (voir 4.7.1.3)

Ainsi, le contexte mental ne se limite pas à réduire le contenu informatif du cadre extérieur immédiatement observable. Le courant de pensée peut être influencé avec plus de puissance par la mémoire, la somme de savoir, l'imagination et d'autres opérations cognitives (et émotives) internes. Dans ce cas, la langue produite n'a qu'une relation marginale au cadre extérieur perçu. Que l'on pense, par exemple, à un candidat dans une quelconque salle d'examen ou à un poète ou un mathématicien dans son bureau.

Les conditions et contraintes extérieures n'interviennent que dans la mesure où

l'utilisateur/apprenant les reconnaît, les accepte et s'y adapte (ou ne réussit pas à le faire.)

Dans un acte de communication, nous devons également tenir compte de l'interlocuteur. Le besoin de communication présuppose un "vide de communication" que l'on pourra néanmoins combler grâce au chevauchement ou congruence partielle entre le contexte mental de l'utilisateur et le contexte mental de l'interlocuteur.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les hypothèses sur la capacité de l'apprenant à observer et identifier les traits pertinents du cadre de la communication*
- *la relation entre les activités communicatives et d'apprentissage et les désirs, motivations et intérêts de l'apprenant*
- *jusqu'où l'apprenant est tenu de réfléchir sur son expérience*
- *de quelle façon les caractéristiques mentales de l'apprenant conditionnent et contraignent la communication*

#### **4.1.5 Le contexte mental de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs)**

Dans une interaction en face à face, l'utilisateur de la langue et son interlocuteur partagent le même cadre situationnel (si l'on excepte l'élément crucial que constitue la présence de l'autre) mais, pour les raisons exposées ci-dessus, la perception et l'interprétation qu'ils en ont diffèrent. L'effet - et souvent l'ensemble ou une partie de la fonction - d'un acte de communication est d'étendre le champ de la congruence et de la compréhension de la situation dans l'intérêt d'une communication efficace qui permette aux apprenants d'atteindre leurs objectifs (voir 4.7.2.3)

Le (ou les) interlocuteur(s) pourrai(en)t être soumis à des conditions ou contraintes partiellement ou totalement différentes de celles de l'utilisateur/apprenant et réagir différemment. Par exemple, l'employé utilisant un système de sonorisation peut ne pas se rendre compte de la mauvaise qualité du son produit. Lors d'une conversation téléphonique, l'une des parties peut avoir du temps à perdre tandis que l'autre a un client en attente. Ces différences influencent fortement les pressions exercées sur l'apprenant.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *dans quelles mesures les apprenants devront s'adapter au contexte mental de leur interlocuteur.*

## **4.2 TÂCHES COMMUNICATIVES ET FINALITÉS**

**4.2.1** Un utilisateur de la langue s'engage dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un ou des besoins dans une situation donnée. Dans le domaine personnel, l'intention peut être de faire la conversation avec un visiteur pour échanger des informations sur la famille, les amis, ce qui plaît et ce qui ne plaît pas, de

comparer des expériences et des attitudes, etc. Dans le domaine public, l'échange sera souvent de type commercial, par exemple, pour acheter des vêtements de bonne qualité à un prix raisonnable. Dans le domaine professionnel, il pourra s'agir de comprendre un nouveau règlement et ses conséquences sur un client ; dans le domaine éducationnel, de participer à un jeu de rôle ou à un séminaire ou d'écrire un article sur un sujet spécialisé pour un colloque ou une revue, etc.

**4.2.2** Au cours des années, l'analyse des besoins et les études linguistiques ont donné lieu à de nombreuses publications relatives aux tâches langagières qu'un apprenant doit accomplir ou doit être en mesure d'accomplir afin de faire face aux exigences des situations qui surgissent dans les différents domaines. Parmi de nombreux exemples, on peut utilement citer les passages suivants de *Threshold Level 1990* : (Chapitre 2, Section 1.12). Exemples de tâches dans le domaine professionnel

La communication professionnelle :

Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capables de :

- faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type
- se renseigner ( par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit du travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)
- lire les offres d'emploi
- écrire des lettres de candidature et avoir un entretien de recrutement. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation et son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points
- comprendre et suivre les règles d'embauche
- comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonctions et poser des questions à ce sujet
- comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application
- signaler un accident, faire une déclaration d'assurance
- bénéficier de la protection sociale
- communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés
- participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.)

En tant que membre de la communauté d'accueil, un apprenant devrait pouvoir assister un locuteur étranger (locuteur natif ou pas) dans les tâches ci-dessus mentionnées.

Le Chapitre 7, section 1) propose des exemples de tâches dans le domaine personnel

S'identifier:

Les apprenants sont capables de décliner leur identité, d'épeler leur nom, de donner leur adresse et leur numéro de téléphone, de dire leur date et lieu de naissance, leur âge, leur sexe, leur état-civil, leur nationalité, d'où ils viennent, ce qu'ils font, de décrire leur famille, de nommer leur religion s'il y a lieu, de dire ce qui leur plaît et ce qui ne leur plaît pas, de dire comment sont les autres; de comprendre et solliciter des informations semblables de la part de leurs interlocuteurs.

Praticiens (apprenants, enseignants, auteurs de méthodes, examinateurs, rédacteurs de programmes, etc.), utilisateurs (parents, directeurs d'école, employeurs, etc.) et les apprenants eux-mêmes ont estimé que ces spécifications très concrètes de tâches constituaient des objectifs d'apprentissage motivants et significatifs. Néanmoins, le nombre des tâches est indéfini. On ne peut pas, pour un cadre de référence général, préciser *in extenso* toutes les tâches communicatives auxquelles on peut se trouver confronté dans les situations de la vie



réelle. Il revient aux praticiens de réfléchir aux besoins communicatifs de leurs propres apprenants et de définir en conséquence les tâches communicatives pour lesquelles ils devront être outillés, en utilisant pour cela de manière appropriée toutes les ressources du Cadre de référence (voir, par exemple le détail de 4.7.2.3.2/3). Il faudrait également amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les tâches communicatives, dans les domaines personnel, public ou professionnel que l'apprenant aura besoin de réaliser, ou devra réaliser ou pour lesquelles il devra être linguistiquement outillé.*
- *l'évaluation des besoins de l'apprenant sur lesquels le choix des tâches est fondé.*

**4.2.3** Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage (voir aussi Chapitre 5 et Chapitre 6, section 6.7.2.2)

En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyens pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner s'il y a lieu l'information concernant:

les types de tâche, par exemple, simulations, jeux de rôle, interactions en classe, etc.

les finalités, par exemple, les objectifs d'apprentissage du groupe en relation aux objectifs différents et moins prévisibles des différents membres du groupe

les supports, par exemple, les consignes, le matériel sélectionné ou produit par les enseignants et/ou les apprenants

les produits, par exemple, des objets langagiers tels que des textes, des résumés, des tableaux, des documents, etc. et des produits d'apprentissage tels que la prise de conscience, l'intuition, la stratégie, l'expérience à prendre des décisions et à négocier, etc.

les activités, par exemple, cognitives/affectives, physiques/réflexives, en groupe/par deux/ individuelles, etc. Voir aussi section 4.5 ci-dessous

le rôle des participants dans les activités, leur planification et leur organisation

le contrôle et l'évaluation du succès relatif de la tâche dans sa conception et dans sa réalisation selon des critères tels que la pertinence, les contraintes et les attentes en termes de difficulté et l'applicabilité.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les tâches que les apprenants devront entreprendre ou auront besoin d'entreprendre ou pour lesquelles ils devront être outillés dans le domaine éducationnel a) comme participants dans des interactions guidées ou finalisées, des projets, des simulations, des jeux de rôle, etc. b) ou*

encore dans les cas où la L2 est la langue d'enseignement i) de la langue elle-même, ii) d'autres disciplines au programme, etc.

#### 4.2.4 Utilisation ludique de la langue

L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel. On peut donner comme exemples:

##### 4.2.4.1 des jeux de société :

- oraux (histoires erronées ; comment, quand, où, etc.)
- écrits (le pendu, etc.)
- audio-visuels (le loto d'images, etc.)
- sur cartes et damiers (le Scrabble, le Lexicon, etc.)
- charades et mimes, etc.

##### 4.2.4.2 des activités individuelles :

- des devinettes et énigmes (mots croisés, rébus, anagrammes, charades, etc.)
- des jeux médiatiques (radio et télévision : Des chiffres et des lettres, La roue de la fortune, Le Jeu des mille francs, etc.)

##### 4.2.4.3 des jeux de mots (calembours, etc.) par exemple :

- dans la publicité, par exemple, pour une voiture : *La 106, un sacré numéro*
- dans les titres de journaux, par exemple, à l'occasion d'une grève du métro parisien : *La galère sans les rames*
- dans les graffitis, par exemple : *Dessine-moi un jour plus vieux*

#### 4.2.5 Utilisation esthétique ou poétique de la langue.

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites (voir 4.4.4 ci-dessous). Elles comprennent des activités comme :

- le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)
  - la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.
  - l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc.
  - le théâtre (écrit ou improvisé)
- 
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme, par exemple :
    - lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
    - représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :

- dans quelles activités ludiques ou créatives l'apprenant aura besoin de s'engager ou devra le faire ou devra être outillé pour le faire

### 4.3 Thèmes de communication

Dans les différents domaines on distingue des thèmes privilégiés pour des actes de communication particuliers ; c'est autour d'eux que s'articulent le discours, la conversation, la réflexion ou la rédaction. Le classement des catégories thématiques peut être fait de différentes manières. Notre classement inductif en thèmes, sous-thèmes et "notions spécifiques" est celui du *Threshold Level 1990*, Chapitre 7 :

1. caractérisation personnelle
2. maison, foyer et environnement
3. vie quotidienne
4. congés et loisirs
5. voyages
6. relations avec les autres
7. santé et bien-être
8. éducation
9. achats
10. nourriture et boisson
11. services
12. lieux
13. langue étrangère
14. temps (météorologique)

Pour chacun de ces champs thématiques, on établit des sous-catégories. Par exemple, le champ thématique 4 "Congés et loisirs" est divisé comme suit :

- 4.1 loisirs
- 4.2 passe-temps et centres d'intérêt
- 4.3 radio et télévision
- 4.4 cinéma, théâtre, concert, etc.
- 4.5 musées, expositions, etc.
- 4.6 recherche intellectuelle et artistique
- 4.7 sports
- 4.8 presse

Pour chaque sous-thème on identifie des "notions spécifiques" qui couvrent les lieux, les institutions, etc. à considérer. Par exemple, le *Threshold Level 1990* précise pour 4.7 "Sport":

1. lieu : court, champ (pour cricket et base-ball), terrain, stade
2. institutions et organismes : sport, équipe, club
3. personnes : joueur
4. objets : cartes, ballon
5. événements : course, match
6. action : regarder, jouer à (+ le nom du sport), courir, gagner, perdre, tirer (au sort).

Il apparaît de toute évidence que ce choix et ce classement de thèmes, sous-thèmes et notions spécifiques se fondent sur les décisions que les auteurs ont prises et résultent de l'estimation qu'ils ont faite des besoins de communication des apprenants en cause. On constatera que les thèmes ci-dessus relèvent essentiellement des domaines personnel et public. Certains (par exemple la catégorie 4) appartiennent pour part au domaine personnel et pour part au domaine public - comme il conviendrait pour des visiteurs de passage qui ne participent pas à la vie professionnelle ou éducationnelle du pays. Bien entendu, les utilisateurs du Cadre de référence prendront les décisions appropriées en fonction de leur

propre estimation des besoins, des motivations, des caractéristiques et des ressources de l'apprenant dans le(s) domaine(s) qui les concerne(nt). Par exemple, l'apprentissage de la langue sur objectifs spécifiques peut conduire à un développement des thèmes professionnels pertinents pour un étudiant donné. Les élèves du second cycle du secondaire peuvent approfondir la technologie, la science, l'économie, etc.. L'utilisation d'une langue étrangère comme véhicule de l'enseignement imposera qu'une attention toute particulière soit portée au contenu thématique de la discipline enseignée.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les thèmes que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront être outillés pour le faire dans les domaines sélectionnés*
- *les sous-thèmes qu'ils manipuleront en ce qui concerne chaque thème*
- *les notions spécifiques relatives aux lieux, institutions, organismes, personnes, objets, événements et actions qu'ils auront besoin de/seront outillés pour/devront utiliser afin de manipuler chaque thème.*

## **4.4 ACTIVITÉS LANGAGIÈRES COMMUNICATIVES**

### 4.4.1 activités de production

- 4.4.1.1 production orale (parler)
- 4.4.1.2 production écrite (écrire)

### 4.4.2 activités de réception

- 4.4.2.1 écoute ou compréhension orale
- 4.4.2.2 lecture ou compréhension écrite
- 4.4.2.3 réception audio-visuelle

### 4.4.3 activités interactives

- 4.4.3.1 interaction orale
- 4.4.3.2 interaction écrite

### 4.4.4 médiation

Afin de mener à bien des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives.

De nombreuses activités communicatives telles que la conversation ou la correspondance par exemple sont interactives, c'est-à-dire que les participants sont tour à tour locuteur(s)/scripteur(s) et destinataire(s).

Dans le cas où la parole est enregistrée ou dans le cas de la radio ou des textes écrits, le locuteur n'est pas en présence du destinataire qu'il peut même ne pas connaître et qui, en tout état de cause, ne peut pas répondre. Dans ces cas, l'événement communicatif peut être considéré comme parler, écrire, écouter ou lire un texte. L'interaction suppose que les participants s'impliquent alternativement et souvent plusieurs fois dans une activité de réception et une activité de production.

Dans la plupart des cas, le locuteur ou le scripteur produit son propre texte pour exprimer sa pensée. Dans d'autres cas, il joue le rôle de canal de communication (souvent, mais pas obligatoirement, dans des langues différentes) entre deux personnes ou plus qui,

pour une raison quelconque, ne peuvent pas communiquer directement. Ce processus de médiation peut, de nouveau, être interactif ou pas.

De nombreuses situations - sinon toutes - supposent des types d'activité mixtes. En cours de langue, par exemple, l'apprenant peut avoir à écouter un exposé du professeur, à lire un manuel à voix basse ou à haute voix, à communiquer en sous-groupe avec ses camarades sur un projet, à faire des exercices ou à rédiger un texte et même à jouer le rôle de médiateur, soit dans le cadre d'une activité scolaire, soit pour aider un camarade.

#### 4.4.1 Activités de production.

Elles incluent la production orale (parler ou expression orale) et la production écrite (écrire ou expression écrite)

4.4.1.1 Dans les activités de production orale (parler) l'utilisateur de la langue produit un texte oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple :

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.)

Elles peuvent inclure, par exemple de :

- lire un texte écrit à haute voix
- faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- jouer un rôle qui a été répété
- parler spontanément
- chanter

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *dans quelle gamme d'activités de production orale (parler) l'apprenant aura besoin de/ devra être outillé pour/devra être performant.*

4.4.1.2 Dans les activités de production écrite (écrire, ou expression écrite) l'utilisateur de la langue comme scripteur produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Parmi les activités écrites on trouve, par exemple :

- remplir des formulaires et des questionnaires
- écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.
- produire des affiches
- rédiger des rapports, des notes de service, etc.
- prendre des notes pour s'y reporter
- prendre des messages sous la dictée, etc.
- écrire des textes libres
- écrire des lettres personnelles ou d'affaires, etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *dans quels buts l'apprenant aura besoin de/devra être outillé pour/ devra être capable d'écrire.*

#### **4.4.2 Les activités de réception**

incluent les activités d'écoute et de lecture

4.4.2.1 Dans les activités de réception orale (écoute, ou compréhension orale) l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs. Parmi les activités d'écoute ou compréhension orale on trouve, par exemple :

- écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)
- fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
- être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
- surprendre une conversation, etc.

Dans chacun de ces cas l'utilisateur peut écouter afin de comprendre :

- l'information globale
- une information particulière
- l'information détaillée
- l'implicite du discours, etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quels types de productions l'apprenant aura besoin de/ devra être équipé pour/ devra être capable de comprendre*
- *dans quels buts il écouterait*
- *dans quel type d'écoute il sera impliqué*

4.4.2.2. Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension écrite), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Parmi les activités de lecture on trouve, par exemple :

- lire pour s'orienter
- lire pour une information particulière
- lire et suivre des instructions
- utiliser des ouvrages de référence
- lire pour le plaisir, etc.

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre :

- l'information globale
- une information particulière
- une information détaillée
- l'implicite du discours, etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *dans quels buts l'apprenant aura besoin de lire ou devra lire ou devra être outillé pour le faire*
- *de quelle manière l'apprenant souhaite lire, aura besoin de lire, ou devra le faire ou être outillé pour le faire.*

4.4.2.3 Dans les activités de réception audiovisuelle, l'utilisateur reçoit simultanément une information auditive et une information visuelle. Parmi ces activités on trouve :

- suivre des yeux un texte lu à haute voix
- regarder la télévision, une vidéo ou, au cinéma, un film sous-titré
- utiliser les nouvelles technologies (multimédia, cédérom, etc.)

### **4.4.3 Activités d'interaction**

#### **4.4.3.1 Interaction orale**

Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération.

Les stratégies de Production et de Réception sont constamment utilisées au cours de l'interaction. Existente aussi des classes de stratégies cognitives et de collaboration (également appelées stratégies de discours et stratégies de coopération) propres à la conduite de la coopération et de l'interaction telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, l'aplanissement d'un désaccord, etc.

Parmi les activités interactives on trouve, par exemple :

- les échanges courants
- la conversation courante
- les discussions informelles
- les discussions formelles
- le débat
- l'interview
- la négociation
- la planification conjointe
- la coopération en vue d'un objectif

- etc.

#### 4.4.3.2 Interaction écrite

L'interaction fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvre des activités telles que :

- transmettre et échanger des notes, des mémos, etc., dans les cas où l'interaction orale est impossible et inappropriée
- correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, etc.
- négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. en reformulant et en échangeant de brouillons, d'amendements, de corrections, etc.
- participer à des forums en-ligne et hors-ligne

4.4.3.3 Il est évident que l'interaction en face à face peut mettre en oeuvre différents moyens: l'oral, l'écrit, l'audio-visuel, le para linguistique(voir 4.5.5) et le para textuel (voir 4.5.6).

4.4.3.4 Compte tenu de la sophistication croissante des logiciels informatiques, la communication interactive entre l'homme et la machine est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans les domaines public, professionnel et éducationnel, voire dans le domaine personnel.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les types de communication interactive dans lesquels l'apprenant sera amené à intervenir ou devra le faire ou devra être outillé pour le faire*
- *les rôles que l'apprenant aura besoin d'y jouer ou devra y jouer ou devra être outillé pour le faire*

#### 4.4.4. **Activités de médiation**

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement ) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire, par exemple :

médiation orale :

- interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)
- interprétation différée ou consécutive (discours d'ouverture, visites guidées, etc.)
- interprétation non formelle
- pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers, etc.
- de visiteurs étrangers dans son propre pays
- de locuteurs natifs, à l'étranger
- dans des situations de négociation et des situations mondaines
- de pancartes, de menus, d'affichettes, etc.



médiation écrite :

- traduction précise (par exemple de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les activités de médiation dans lesquelles l'apprenant aura besoin d'intervenir ou devra le faire ou devra être outillé pour le faire.*

## 4.5 OPÉRATIONS DE COMMUNICATION LANGAGIÈRE

Pour se conduire en locuteur, scripteur, auditeur ou lecteur, l'apprenant doit être capable de mener à bien une suite d'activités exigeant des aptitudes.

Pour parler, l'apprenant doit être capable de :

- prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives)
- formuler un énoncé (aptitudes linguistiques)
- prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques)

Pour écrire, l'apprenant doit être capable de :

- organiser et formuler le message (aptitudes cognitives et linguistiques)
- écrire ce texte à la main ou à la machine (aptitudes motrices) ou encore le transcrire (voir 5.4.2)

Pour écouter, l'apprenant doit être capable de :

- percevoir l'énoncé (aptitudes perceptives auditives)
- identifier le message linguistique (aptitudes linguistiques)
- comprendre le message (aptitudes sémantiques)
- interpréter le message (aptitudes cognitives)

Pour lire, le lecteur doit être capable de :

- percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles)
- reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques)
- identifier le message (aptitudes linguistiques)
- comprendre le message (aptitudes sémantiques)
- interpréter le message (aptitudes cognitives)

Résumé des opérations de communication langagières :

- 4.5.1 planification
- 4.5.2 exécution
  - 4.5.2.1 production
  - 4.5.2.2 réception

#### - 4.5.2.3 interaction

- 4.5.3 contrôle
- 4.5.4 gestes et actions
- 4.5.5 comportement para linguistique
- 4.5.6 éléments paratextuels

On comprend bien les étapes observables de ces opérations. En revanche, celles qui se situent au niveau du système nerveux ne sont pas connues. L'analyse qui suit n'a d'autre ambition que d'identifier certaines des opérations propres au développement d'une compétence langagière.

### **4.5.1 La planification :**

C'est la sélection, l'articulation et la coordination des composantes des compétences langagières générales et communicatives mises en oeuvre dans l'acte de communication afin de réaliser les intentions communicatives de l'apprenant/utilisateur.

### **4.5.2 L'exécution :**

#### 4.5.2.1 La production :

La composante relative à la formulation traite le produit de la planification et l'assemble sous forme langagière. Cela inclut des opérations lexicales, grammaticales, phonologiques (et, dans le cas de l'écrit, orthographiques) distinctes, qui paraissent relativement indépendantes (par exemple, les cas de dysphasie) mais dont on ne comprend pas complètement la relation exacte.

La composante articulatoire organise la mise en marche de l'appareil vocal afin de transformer le produit des opérations phonologiques en mouvements coordonnés des organes de la parole pour produire une suite d'ondes sonores qui constituent l'énoncé parlé ou, alternativement, la motricité des muscles de la main pour produire un texte manuscrit ou dactylographié.

#### 4.5.2.2 La réception :

Le processus de réception s'organise en quatre étapes qui, tout en se déroulant selon une suite linéaire (de bas en haut) sont constamment mises à jour et ré-interprétées (de haut en bas) en fonction de la réalité, des attentes et de la compréhension textuelle nouvelle, dans un processus interactif inconscient.

Ces quatre étapes sont :

- La perception de la parole et de l'écriture : reconnaissance des sons, des graphismes et des mots (manuscrits et imprimés)
- La reconnaissance de la pertinence du texte, complet ou en partie
- La compréhension du texte comme une entité linguistique
- L'interprétation du message dans le contexte

Les aptitudes incluent :

- des aptitudes perceptives
- la mémoire
- des aptitudes au décodage

- la déduction
- l'anticipation
- l'imagination
- le balayage rapide (ou lecture en diagonale)
- la capacité de parcourir le texte
- les références croisées

La compréhension, notamment de textes écrits, peut être facilitée par l'utilisation convenable d'aides parmi lesquelles les usuels tels que :

- dictionnaires (monolingues et bilingues)
- thesaurus
- dictionnaires de prononciation
- dictionnaires électroniques, grammaire, vérificateurs orthographiques et toute autre aide
- grammaires de référence

#### 4.5.2.3 L'interaction

L'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute :

- les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation.
- le discours est cumulatif. Tandis qu'une interaction se poursuit, les participants convergent dans leur lecture de la situation, se créent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. Ces opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits.

En ce qui concerne l'interaction écrite (par exemple, correspondance par lettre, télécopie ou courrier électronique) les opérations de réception et de production sont distinctes (encore que l'interaction électronique, sur Internet par exemple, se rapproche de plus en plus de l'interaction en temps réel). Les effets des discours cumulés sont semblables à ceux de l'interaction orale.

#### 4.5.3 **Le contrôle :**

La composante stratégique (voir 4.8) traite de la mise à jour des compétences et des activités mentales au cours de la communication ; cela s'applique également aux opérations productives et réceptives. Il faut remarquer que l'un des facteurs importants du contrôle des opérations productives est le feed-back que le locuteur/scripteur reçoit à chacune des étapes : formulation, articulation et perception acoustique. Plus largement, la compétence stratégique entre aussi en jeu pour le contrôle du processus communicatif durant sa réalisation ainsi que pour la manière de gérer ce processus en conséquence, par exemple :

- traiter l'aléatoire que constituent les changements de domaine, de thème, etc.
- traiter les ruptures de communication dans l'interaction ou la production dues à des facteurs tels que :
  - les oublis
  - l'inadéquation de la compétence communicative pour la tâche en cours et l'utilisation de stratégies de compensation comme la restructuration, la périphrase, la substitution, la demande d'aide

- les malentendus et les ambiguïtés (par la demande de clarification)
- les lapsus, l'incompréhension d'un mot mal entendu (par l'utilisation de stratégies de remédiation)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quelles sont les aptitudes exigées pour l'exécution satisfaisante des tâches communicatives que l'apprenant est censé entreprendre et à quel degré elles doivent se situer*
- *quelles sont les aptitudes que l'on peut supposer acquises et celles qu'il faudra développer*
- *de quelles aides référentielles l'apprenant devra disposer, ou aura besoin, ou devra effectivement utiliser*

**4.5.4 Les gestes et actions** qui accompagnent les activités langagières (en principe, les activités orales en face à face) comprennent :

la désignation, par exemple du doigt, de la main, d'un coup d'oeil, par un hochement de tête. Ces gestes accompagnent des déictiques pour l'identification de choses, de personnes, etc. comme, par exemple : "Je voudrais celui-là. Non, celui-ci, pas celui-là"

la démonstration, accompagnant les déictiques et des verbes simples au présent: " Je prends ça et je le fixe ici, comme ça. Maintenant, tu le fais toi-même"

des actions clairement observables de type commentaire, ordre, etc., que l'on peut supposer connues comme : "Ne fais pas ça ! " ; "C'est bien! " ; " Oh non! Il l'a laissé tomber ! "

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *à quel degré d'aptitude les apprenants devront-ils être capables de joindre le geste à la parole*
- *dans quelles situations ils devront être capable de le faire, ou devront le faire, ou devront être outillés pour le faire*

**4.5.5 Le comportement para-linguistique** comprend :

le langage du corps. Le langage du corps diffère des autres gestes en ce qu'il véhicule un sens consensuellement admis. Par exemple :

- les gestes (par exemple, le poing levé en signe de protestation)
- les expressions du visage (par exemple, sourire ou air renfrogné)
- la posture (par exemple, le corps affaissé pour le désespoir ou projeté en avant pour marquer l'intérêt)
- le contact oculaire (par exemple, un clin d'oeil complice ou un regard sceptique,)
- le contact corporel (par exemple, baiser ou poignée de main)
- la proximité (par exemple, se tenir à l'écart ou proche)

l'utilisation d'onomatopées. On considère ces sons comme para-linguistiques car, s'ils véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue

au même titre que les autres phonèmes. Par exemple, en français :

“Chut !”	pour demander le silence
le sifflement	pour marquer son mécontentement d'une performance
“Bof !”	pour marquer l'indifférence
“Aïe “	pour marquer la douleur

l'utilisation de traits prosodiques . Ces traits sont para-linguistiques lorsqu'ils véhiculent un sens consensuellement admis traduisant une attitude ou un état d'esprit mais n'entrent pas dans le système phonologique régulier qui joue sur la durée, l'accent tonique, le ton, etc.. Par exemple :

la qualité de la voix (bourrue, étouffée, perçante, etc.)  
le ton (grognon, plaintif, criard, etc.)  
le volume ou intensité (chuchoter, murmurer, crier, etc.)  
la durée ou l'insistance (“Trèèès bien !”)

La combinaison de la qualité de la voix, du ton, du volume et de la durée permet de produire de nombreux effets.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *de quels comportements para-linguistiques cibles l'apprenant devra disposer, ou aura besoin, ou devra avoir pour (a) reconnaître et comprendre, (b) utiliser.*

#### **4.5.6 Les traits paratextuels**

Dans les textes écrits, un rôle paralinguistique semblable est joué par

- l'illustration (photographies, dessins, etc.)
- les tableaux, schémas, diagrammes et figures, etc.
- la typographie (corps, gras, italiques, espacement, soulignement, marges, etc.)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quels traits para-textuels l'apprenant devra (a) reconnaître pour y répondre et (b) utiliser, ou de quels traits il aura besoin ou dont il devra disposer.*

### **4.6 LE TEXTE**

- 4.6.1 supports
- 4.6.2 genres et types de textes
  - 4.6.2.1 textes oraux
  - 4.6.2.2 textes écrits

Ainsi que le détaille le Chapitre 5 (en 5.4), on appelle "texte" toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. Les activités langagières et leur processus sont tous analysés et classés en fonction de la relation de

l'utilisateur/apprenant et de tout interlocuteur au texte, que celui-ci soit considéré comme objet fini ou comme visée, comme objectif ou comme produit en cours d'élaboration. C'est ce qui a été traité en détail en 4.4 et 4.5. Les textes ont des fonctions différentes nombreuses dans la vie en société; ces fonctions ont pour conséquence des différences similaires en termes de forme et de fond. Des supports différents sont utilisés dans des buts différents. Les différences de support, de but et de fonction entraînent des différences correspondantes, non seulement dans le contexte des messages, mais également dans leur structure et leur présentation. C'est ainsi que les textes peuvent être classés selon des types différents appartenant à des genres différents. Voir aussi la section 4.7.2.3.2 (macrofonctions).

#### 4.6.1 Les supports comprennent:

- la voix en direct (*viva voce*)
- le téléphone, le vidéophone, la téléconférence
- les moyens de sonorisation (haut-parleurs, etc.)
- les émissions de radio
- la télévision
- le cinéma
- les ordinateurs (Minitel, courrier électronique, cédéroms, etc.)
- les cassettes, disques et bandes vidéo
- les cassettes, disques et bandes audio
- l'imprimé
- le manuscrit
- etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quels supports l'apprenant aura besoin de maîtriser ou devra maîtriser ou devra être outillé pour le faire a) en réception, b) en production, c) en interaction, d) en médiation.*

#### 4.6.2 Les genres et les types de textes comprennent :

##### 4.6.2.1 L'oral, par exemple :

- les annonces publiques et les instructions
- les discours, les conférences, les exposés, les sermons
- les rites (cérémonies, services religieux)
- les spectacles (théâtre, lectures publiques, chansons)
- les commentaires sportifs (football, boxe, courses cyclistes, courses de chevaux, etc.)
- les informations radio ou télévisées
- les débats publics et contradictoires
- les conversations personnelles en face à face
- les conversations téléphoniques
- les entretiens d'embauche
- etc.

#### 4.6.2.2 L'écrit, par exemple :

- les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires
- les magazines
- les journaux
- les modes d'emploi (livres de cuisine, etc.)
- les manuels scolaires
- les bandes dessinées
- les brochures et prospectus
- les dépliants
- le matériel publicitaire
- les panneaux et notices
- les étiquettes des magasins, des marchés et des rayons de supermarchés
- les emballages et étiquettes de produits
- les billets, etc.
- les formulaires et questionnaires
- les dictionnaires (mono- et bilingues), les thésaurus
- les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies
- les lettres personnelles
- les exercices et les compositions
- les notes de service, les comptes rendus et les rapports
- les notes et messages, etc.
- les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas:*

- *quels types de textes l'apprenant aura besoin de traiter ou devra traiter ou devra être outillé pour le faire a) en réception, b) en production, c) en interaction, d) en médiation*

## 4.7 LES COMPÉTENCES DE L'UTILISATEUR/APPRENANT :

Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure. En retour, la participation à des événements de communication (y compris, bien sûr, ceux qui visent l'apprentissage de la langue) a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et long terme. Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites.

- 4.7.1 **Compétences générales**
  - 4.7.1.1 savoir
  - 4.7.1.2 savoir-faire
  - 4.7.1.3 savoir être
  - 4.7.1.4 savoir-apprendre



- 4.7.2 **Compétences à communiquer**
  - 4.7.2.1 compétences linguistiques
  - 4.7.2.2 compétence sociolinguistique
  - 4.7.2.3 compétences pragmatiques

## 4.7.1 Compétences générales :

### 4.7.1.1 Savoir

- 4.7.1.1.1 culture générale (connaissance du monde)
- 4.7.1.1.2 savoir socio-culturel
- 4.7.1.1.3 conscience interculturelle

#### 4.7.1.1.1 Culture générale (connaissance du monde)

Elle englobe la connaissance (acquise par l'expérience, l'éducation ou l'information, etc.) :

- des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines (voir le Tableau 1 (en 4.1.2) pour des exemples). La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques.
- les classes d'entités (concret/abstrait, animé/inanimé, etc.), leurs propriétés et leurs relations (spatio-temporel, associatif, analytique, logique, cause/effet, etc.).

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quel niveau de culture générale ou de connaissance du monde de l'utilisateur/apprenant sera tenu d'avoir ou sera censé avoir*
- *quelle culture nouvelle, notamment sur le pays dans lequel la langue est parlée, l'apprenant devra acquérir durant son apprentissage.*

#### 4.7.1.1.2 Savoir socio-culturel

La culture générale, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) la langue que l'apprenant étudie ont d'autant plus d'importance pour mériter une attention particulière que, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec, par exemple :

##### 1. *La vie quotidienne*, par exemple,

- nourriture et boisson, heures des repas, manières de table
- congés légaux, horaires et habitudes de travail

- activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias)
2. *Les conditions de vie*, par exemple
- niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social)
  - conditions de logement
  - couverture sociale
3. *Les relations interpersonnelles* (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) en fonction de, par exemple:
- la structure sociale et les relations entre les classes sociales
  - les relations entre les sexes (courantes et intimes)
  - la structure et les relations familiales
  - les relations entre générations
  - les relations au travail
  - les relations avec la police, les organismes officiels, etc.
  - les relations entre races et communautés
  - les relations entre les groupes politiques et religieux
4. *Valeurs, croyances et comportements* en relation à des facteurs ou paramètres tels que :
- la classe sociale
  - les groupes socioprofessionnels (universitaires, cadres, fonctionnaires, artisans et travailleurs manuels)
  - la fortune (revenus et patrimoine)
  - les cultures régionales
  - la sécurité
  - les institutions
  - la tradition et le changement
  - l'histoire
  - les minorités (ethniques ou religieuses)
  - l'identité nationale
  - les pays étrangers, les états, les peuples
  - la politique
  - les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire)
  - la religion
  - l'humour
5. *Langage du corps* (voir 4.5.5): Connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant.
6. *Visites (savoir-vivre)* . Les conventions relatives à, par exemple :
- la ponctualité
  - les cadeaux
  - les vêtements
  - les rafraîchissements, les boissons, les repas
  - les conventions et les tabous de la conversation et du comportement
  - la durée de la visite
  - la façon de prendre congé

## 7. Comportements rituels dans des domaines tels que :

- la pratique religieuse et les rites
- l'attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle
- les bals et discothèques, etc.

### 4.7.1.1.3 Prise de conscience interculturelle

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre “le monde d'où l'on vient” et “le monde de la communauté cible” sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quelle expérience et quelle connaissance antérieures l'apprenant est censé avoir ou est tenu d'avoir*
- *quelle expérience et quelle connaissance nouvelles de la vie en société dans sa communauté ainsi que dans la communauté cible l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2*
- *de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée.*

### 4.7.1.2. Savoir-faire

4.7.1.2.1 aptitudes pratiques et savoir-faire

4.7.1.2.2 aptitudes et savoir-faire interculturels

#### 4.7.1.2.1 Les aptitudes pratiques et les savoir-faire comprennent :

- les aptitudes sociales : la capacité de se conduire selon les principes énoncés en 4.7.1.1.2. et les usages en vigueur (le savoir-vivre)
- les aptitudes de la vie quotidienne : la capacité de mener à bien efficacement les actes courants de la vie quotidienne (faire sa toilette, s'habiller, marcher, faire la cuisine, manger, etc.) ; l'entretien et la réparation de l'équipement ménager, etc.
- les aptitudes techniques et professionnelles : la capacité d'effectuer les actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche (salarié et travailleur indépendant)
- les aptitudes propres aux loisirs : la capacité d'effectuer efficacement les actes requis par les activités de loisirs, par exemple :
  - les arts (peinture, sculpture, musique, etc.)
  - l'artisanat et le bricolage (tricot, broderie, tissage, vannerie, menuiserie, etc.)
  - sports (sports d'équipe, athlétisme, course à pieds, escalade, natation, etc.)

- les passe-temps (photographie, jardinage, etc.)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les aptitudes pratiques et les savoir-faire dont l'apprenant aura besoin ou qu'il devra posséder afin de communiquer efficacement autour d'un centre d'intérêt donné*

4.7.1.2.2. Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quels rôles et fonctions d'intermédiaire culturel l'apprenant aura besoin de remplir ou devra remplir ou être outillé pour le faire*
- *quels traits de la culture d'origine et de la culture cible l'apprenant aura besoin de distinguer ou devra distinguer ou être outillé pour le faire*
- *quelles dispositions sont prévues pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible*
- *quelles possibilités l'apprenant aura de jouer le rôle d'intermédiaire culturel*

#### 4.7.1.3 Savoir-être

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. Cela recouvre :

1. les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes
  - d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations
  - de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels
  - de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles
2. les motivations
  - internes/externes
  - instrumentales/intégratives
  - désir de communiquer, besoin humain de communiquer

3. les valeurs comme, par exemple, l'éthique et la morale
4. les croyances, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques
5. les styles cognitifs (convergent/ divergent; holistique/ analytique/ synthétique)
6. les traits de la personnalité, par exemple :
  - silencieux/ bavard
  - entreprenant/ timide
  - optimiste/ pessimiste
  - introverti/ extraverti
  - pro actif/ réactif
  - sens de la culpabilité ou pas
  - (absence de) peur ou embarras
  - rigide/ souple
  - ouverture/ étroitesse d'esprit
  - spontané/ retenu
  - intelligent ou pas
  - soigneux/ négligent
  - bonne mémoire ou pas
  - industrieux/ paresseux
  - ambitieux ou pas
  - conscient de soi ou pas
  - confiant en soi ou pas
  - (in)dépendant
  - degré d'amour-propre
  - etc.

Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre. Beaucoup considèrent que le développement d'une "personnalité interculturelle" qui comprenne à la fois les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important. Des questions se posent, de type éthique et pédagogique, telles que :

- dans quelle mesure le développement de la personnalité peut être un objectif éducatif explicite
- comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale et éthique
- quels traits de la personnalité a) facilitent b) entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde
- comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et à surmonter leurs faiblesses
- comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les caractéristiques personnelles, s'il y en a, que les apprenants auront besoin de développer, ou devront développer, ou seront encouragés à développer, ou dont ils devront disposer ou dont ils auront à faire preuve*
- *comment, le cas échéant, les caractéristiques de l'apprenant seront prises en compte et selon*

#### 4.7.1.4 Savoir-apprendre

Cette compétence donne à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de voir les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. Elle a plusieurs composantes, telles que :

- 4.7.1.4.1 conscience de la langue et de la communication
- 4.7.1.4.2 aptitudes phonétiques
- 4.7.1.4.3 aptitudes à l'étude
- 4.7.1.4.4 aptitudes (à la découverte) heuristiques

##### 4.7.1.4.1 Conscience de la langue et de la communication

La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement et non comme une menace envers un système établi que l'apprenant considère comme normal et "naturel"

##### 4.7.1.4.2 Conscience et aptitudes phonétiques

De nombreux apprenants, et notamment les adultes, verront leur capacité de prononciation d'une nouvelle langue facilitée par :

- la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques
- la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus
- la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs)
- la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue.

Ces aptitudes phonétiques sont distinctes de la capacité à prononcer une langue donnée.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas*

- *de quelles aptitudes de discrimination auditive et de capacités articulatoire l'apprenant aura besoin ou qu'il devra avoir ou dont il devra disposer.*

##### 4.7.1.4.3 Aptitudes à l'étude telles que ;

- la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement, par exemple :
  - de rester attentif à l'information apportée
  - de saisir le but d'une tâche à accomplir
  - de coopérer efficacement au travail en groupe et par deux

- d'utiliser activement de manière fréquente et précoce la langue étudiée
- la capacité d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome
- la capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage auto-dirigé
- la capacité d'apprendre de manière efficace (aux plans linguistique et socioculturel) par l'observation directe et la participation à des actes de communication et par le développement des aptitudes perceptives, analytiques et heuristiques.
- la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence.

#### 4.7.1.4.4 Aptitudes (à la découverte) heuristiques

C'est la capacité de l'apprenant

- à s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc.) et de mobiliser ses autres compétences (par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage donnée.
- à utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle (notamment en utilisant Internet ou d'autres bases de données informatiques ainsi que dans certains domaines spécialisés)
- à utiliser les nouvelles technologies (par exemple bases de données, hypertextes : navigation, recherche d'information, etc.)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quelles aptitudes à l'étude les apprenants sont aidés à développer ou encouragés à le faire;*
- *quelles aptitudes heuristiques les apprenants sont aidés à développer ou encouragés à le faire;*
- *quelles conditions sont mises en place pour que les apprenants deviennent de plus en plus indépendants dans leur apprentissage et leur utilisation de la langue.*

## 4.7.2 Compétences communicatives langagières :

Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- compétences linguistiques
- compétence socio-linguistique
- compétences pragmatiques

### 4.7.2.1 Compétences linguistiques

C'est la connaissance des ressources formelles à partir desquelles on peut construire et formuler des messages significatifs et la capacité de les mettre en oeuvre. Il n'existe pas, à l'heure actuelle de théorie linguistique générale qui fasse l'objet d'une acceptation générale. Le

schéma qui suit ne prétend pas fournir une telle théorie mais se contente de proposer, comme outils de classification, des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles pour la description d'un contenu linguistique. Les praticiens qui préféreraient utiliser un autre cadre de référence doivent se sentir libres de le faire, là comme ailleurs. Il leur faudrait alors identifier la théorie, la tradition et la pratique qu'ils adoptent. Nous distinguerons ici:

- 4.7.2.1.1 compétence lexicale
- 4.7.2.1.2 compétence grammaticale
- 4.7.2.1.3 compétence sémantique
- 4.7.2.1.4 compétence phonologique

#### 4.7.2.1.1 Compétence lexicale

C'est la connaissance du vocabulaire et la capacité de l'utiliser

Il s'agit a) d'éléments lexicaux et b) d'éléments grammaticaux

##### a) Les éléments lexicaux sont

- i) soit des expressions toutes faites constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles
- ii) soit des mots isolés. Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie), par exemple pompe peut être un appareil ou signifier faste et éclat (en français familier, c'est également une chaussure)

##### i) Les expressions toutes faites comprennent

- des formules stéréotypées, souvent utilisées comme
  - \* indicateurs des fonctions langagières (voir 4.7.2.3.2) (par exemple les salutations) : *Bonjour ! Comment ça va ?*
  - \* proverbes (voir 4.7.2.2.3)
  - \* archaïsmes : *Aller à vau l'eau*

##### - des locutions figées

- \* métaphores figées sémantiquement opaques, par exemple :  
*Il a cassé sa pipe* (= il est mort) ;  
*Ca a fait long feu* (= ça n'a pas duré), ou
- \* procédé d'insistance, par exemple : *Blanc comme neige, Doux comme une peau de pêche*

Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.

- des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, par exemple  
*Pouvez-vous me passer ...*

##### - d'autres expressions figées :

- \* verbales, par exemple : *Faire avec, Prendre sur soi*
- \* prépositionnelles, par exemple : *Au fur et à mesure*

- des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : *Faire un discours/une faute*

- ii) Les mots isolés comprennent des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe mais peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés



(par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.) On peut également constituer d'autres ensembles lexicaux dans un but grammatical ou sémantique (voir ci-dessous)

b) les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots, par exemple:

articles	(un, les, etc.)
quantitatifs	(certains, tous, beaucoup, etc.)
démonstratifs	(ce, ces, cela, etc.)
pronoms personnels	(je, tu, il, lui, nous, elle, etc.)
interrogatifs et relatifs	(qui, que, quoi, comment, où, etc.)
possessifs	(mon, ton, le sien, le leur, etc.)
prépositions	(à, de, en, etc.)
auxiliaires	(être, avoir, faire, verbes modaux)
conjonctions	(mais, et, or, etc.)
particules	(par exemple, en allemand : ja, wohl, aber, doch, etc.)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quels sont les éléments lexicaux (locutions figées et mots isolés) que l'apprenant aura besoin de reconnaître ou d'utiliser ou devra reconnaître ou utiliser ou devra être outillé pour le faire*
- *comment ils seront sélectionnés et classés*

### La sélection lexicale.

Les auteurs de manuels et de matériel d'évaluation se doivent de choisir les mots qu'ils utilisent. Les concepteurs de programmes et de curricula n'y sont pas tenus mais peuvent souhaiter donner des lignes directrices dans l'intérêt de la transparence et de la cohérence, en termes de dispositions éducatives. Il y a un certain nombre d'options :

- sélectionner les mots-clés dans les champs thématiques exigés pour satisfaire aux tâches communicatives correspondant aux besoins de l'apprenant
- suivre les principes de statistique lexicale pour la sélection des mots les plus fréquents dans une étude générale ou dans un champ thématique limité
- sélectionner des textes (authentiques) écrits et oraux et enseigner/apprendre les mots qu'ils contiennent
- ne pas prévoir de progression du vocabulaire mais le laisser se développer organiquement à la demande de l'apprenant en fonction de son implication dans des tâches communicatives.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *le ou les principes selon lesquels on a effectué la sélection lexicale.*

#### 4.7.2.1.2 Compétence grammaticale

C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser.

La grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique (voir 6.7.2.5.2).

Nous nous contentons ici, d'identifier des paramètres et des catégories largement utilisés pour la description grammaticale.

La description de l'organisation grammaticale présuppose que l'on définisse

- les éléments, par exemple: morphèmes  
affixes (préfixes et suffixes)  
mots
- les catégories, par exemple: nombre, genre, cas  
concret/abstrait,  
discret/continu  
transitif/intransitif  
actif/passif  
achevé/non achevé  
passé/présent/futur  
aspect, progressif
- les classes, par exemple: conjugaisons  
déclinaisons  
classes ouvertes: noms, verbes,  
adjectifs, adverbes  
classes fermées (éléments grammaticaux -  
voir 4.7.2.1.1 (b))
- les structures, par exemple: mots composés et complexes  
syntagmes (nominal, verbal)  
propositions (principale, subordonnée,  
coordonnée)  
phrases (simple, composée, complexe)
- les processus (descriptifs) par exemple: nominalisation  
affixation  
suppléance  
gradation  
transposition  
transformation

-les relations, par exemple : régime

accord  
valence  
etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail*
- *les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations que les apprenants devront manipuler ou qu'ils devront être outillés pour le faire.*

On fait habituellement la distinction entre la morphologie et la syntaxe.

La morphologie traite de la structure interne des mots. Les mots peuvent être analysés en morphèmes, classés en

- radical ou racine
- affixe (préfixes, suffixes, infixes) qui comprennent:
  - les affixes de dérivation (par exemple dé-, -ment, re-)
  - les affixes d'inflection (par exemple -ent, -s, -ions)

La dérivation ou formation des mots:

Les mots peuvent être classés en:

- mots simples (la racine seulement ; par exemple, douze, branche, arrêt)
- mots dérivés (racine + affixes ; par exemple, douzaine, brancher, arrêter)
- mots composés (comprenant plus d'une racine ; par exemple compte rendu, timbre-poste)

La morphologie traite également des autres moyens de modifier la forme des mots, par exemple :

- les alternances vocaliques (j'achète, nous achetons)
- les modifications consonantiques
- les formes irrégulières
- la suppléance (je vais, nous allons)
- les formes invariables

La morphophonologie traite de la variation des morphèmes déterminée par le contexte phonétique (par exemple (d) dans grande maison, grand ensemble) et des variations phonétiques déterminées par le contexte morphologique (appeler/appelle)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les éléments morphologiques et les opérations que l'apprenant aura besoin de manipuler ou devra manipuler ou devra être outillé pour le faire.*

La syntaxe traite de l'organisation des mots en phrases, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles. La syntaxe de la langue utilisée par un locuteur natif adulte est extrêmement complexe et largement inconsciente. La capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et préciseront selon le cas :*

- *les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou devront être outillés pour le faire.*

#### 4.7.2.1.3 Compétence sémantique

Elle traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens :

La sémantique lexicale traite des questions relatives au sens des mots, par exemple:

- la relation du mot et du contexte :
  - référence
  - connotation
  - marqueur de notions spécifiques d'ordre général
- les relations inter-lexicales telles que
  - synonymes/antonymes
  - hyponymes
  - collocation
  - relations métonymiques du type "partie-tout"
  - équivalence en traduction

La sémantique grammaticale traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux (voir 4.7.2.1.2)

La sémantique pragmatique traite des relations logiques telles que-: substitution, présupposition, implication.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les types de relation sémantique que les apprenants seront capables ou tenus de manifester*

La question du sens est, de toute évidence, au centre même de la communication et sera traitée à tout moment dans ce Cadre de référence.

#### 4.7.2.1.4 Compétence phonologique

Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire :

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que,

- par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase
  - accentuation et rythme de la phrase
  - intonation
- réduction phonétique
  - réduction vocalique
  - formes faibles et fortes
  - assimilation
  - élision

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les aptitudes phonologiques nouvelles exigées de l'apprenant*
- *l'importance relative des sons et de la prosodie*
- *si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme.*

#### 4.7.2.2 Compétence socio-linguistique

La composante sociolinguistique de la compétence à communiquer porte sur l'aspect linguistique de la compétence socioculturelle présentée ci-dessus (4.7.1.1 / 4.7.1.2). Le langage étant un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté ailleurs pourrait être pris en considération ici (par exemple, l'expression lexicale des catégories conceptuelles qui constituent la connaissance du monde ; la réalisation des fonctions langagières). Seront traités dans ce chapitre :

- 4.7.2.2.1 marqueurs des relations sociales
- 4.7.2.2.2 règles de politesse
- 4.7.2.2.3 expressions de la sagesse populaire
- 4.7.2.2.4 différences de registre
- 4.7.2.2.5 dialecte et accent

##### 4.7.2.2.1 Marqueurs des relations sociales

Ils sont très différents selon les langues et les cultures car ils dépendent de facteurs tels que a) le statut relatif des interlocuteurs, b) la proximité de la relation, c) le registre du discours, etc.. Les exemples donnés ci-dessous en français n'ont qu'une valeur relative et peuvent ne pas avoir d'équivalents dans d'autres langues.

- usage et choix des salutations
  - d'accueil (*Bonjour ! Salut !*)
  - de présentation (*Enchanté !*)
  - pour prendre congé (*Au-revoir ! À bientôt !*)

- usage et choix des formes d'adresse :

officiel, par exemple : *Votre Sainteté, Votre Excellence*

formel, par exemple : *Monsieur, Madame, Mademoiselle, seuls*

*Monsieur + fonction (Monsieur le Professeur,*

	<i>Monsieur le Ministre)</i>
informel, par exemple :	le prénom seul ( <i>Jean ! Suzanne !</i> )
	<i>Monsieur + nom de famille</i>
familier, intime, par exemple:	<i>Chéri, Mon Chou, Mon vieux, etc.</i>
autoritaire, par exemple:	le nom de famille seul ( <i>Martin!</i> )
agressif, par exemple:	<i>Vous, là-bas ! , Espèce de + nom</i>

- conventions de prise de parole
- usage et choix des exclamations (*Mon dieu !, Et bien !, etc.*)

#### 4.7.2.2.2 Règles de politesse :

##### 1. politesse positive, par exemple :

- montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre, etc.
- partager expérience et soucis, etc.
- exprimer admiration, affection, gratitude, etc.

##### 2. "politesse par défaut", par exemple :

- éviter les comportements de pouvoir qui font perdre la face (dogmatisme, ordres directs, etc.)
- exprimer un regret, s'excuser pour un comportement de pouvoir (correction, contradiction, interdiction, etc.)
- éluder, chercher des échappatoires, etc.

##### 3. utilisation convenable de 'merci', 's'il vous plaît', etc.

##### 4. impolitesse (ignorance délibérée des règles de politesse), par exemple :

- brusquerie, franchise excessive
- expression du mépris, du dégoût
- réclamation et réprimande
- colère déclarée, impatience
- affirmation de supériorité

#### 4.7.2.2.3 Expressions de la sagesse populaire

En exprimant des attitudes courantes, ces expressions figées les renforcent.

- proverbes, par exemple : *Un 'tiens' vaut mieux que deux 'Tu l'auras'*
- expressions idiomatiques : *Les petits ruisseaux font les grandes rivières*

expressions de :

- croyances, dictons au sujet du temps : *Noël au balcon, Pâques aux tisons*
- attitudes, clichés : *Il faut de tout pour faire un monde*
- valeurs : *Qui vole un oeuf, vole un boeuf*

Les graffitis, les slogans publicitaires à la télévision ou sur les vêtements (T-shirts), les affichettes et panneaux sur les lieux de travail ont souvent, de nos jours, cette même fonction.

#### 4.7.2.2.4 Différences de registre

- officiel, par exemple : *Messieurs, la Cour !*
- formel : *La séance est ouverte*
- neutre : *Pouvons-nous commencer ?*
- informel : *On commence ?*
- familier : *On y va ?*
- intime : *Alors, ça vient ?*

#### 4.7.2.2.5 Dialecte et accent

La compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de, par exemple :

- la classe sociale
- l'origine régionale
- l'origine nationale
- le groupe professionnel

On inclut dans ces marqueurs des formes

- lexicales : par exemple, 'magasiner '(québécois) pour 'faire des courses'
- grammaticales : par exemple, 'aller au coiffeur' pour 'chez le coiffeur'
- phonologiques : par exemple la prononciation, par les méridionaux, du 'e' caduc
- de traits vocaux (rythme, volume, etc.)
- paralinguistiques
- corporelles (langage du corps)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *la gamme des salutations, des adresses et des exclamations que les apprenants devront a) reconnaître, b) situer sociologiquement, c) utiliser ou dont ils auront besoin ou dont ils devront disposer*
- *les règles de politesse que les apprenants devront a) reconnaître et comprendre, b) utiliser ou dont ils auront besoin ou dont ils devront disposer*
- *les formes d'impolitesse que les apprenants devront a) reconnaître et comprendre, b) utiliser s'ils le souhaitent, en connaissance de cause ou dont ils auront besoin ou dont ils devront disposer*
- *les proverbes, stéréotypes et expressions idiomatiques que les apprenants devront a) reconnaître et comprendre, b) utiliser ou dont ils auront besoin ou dont ils devront disposer*
- *les registres que les apprenants devront a) reconnaître, b) utiliser ou dont ils auront besoin ou dont ils devront disposer*
- *les groupes sociaux de la communauté cible et, le cas échéant, au plan international, que l'apprenant devra reconnaître à leur usage de la langue ou qu'il aura besoin de reconnaître ou qu'il sera outillé pour le faire.*

#### 4.7.2.3 Compétences pragmatiques

4.7.2.3.1 compétence discursive

4.7.2.3.2 compétence fonctionnelle

#### 4.7.2.3.3 compétence des schémas d'interaction

La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
- b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
- c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique)

#### 4.7.2.3.1 La compétence discursive recouvre :

la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes et la capacité à les contrôler en termes de :

- thème/rhème
- information donnée/information nouvelle
- enchaînement "naturel", par exemple: temporel :  
Il est tombé (et) je l'ai frappé.  
Je l'ai frappé (et) il est tombé.
- cause/conséquence: Les prix montent; les gens réclament une augmentation de salaire.
- la capacité de gérer et de structurer le discours en termes de :
  - organisation thématique
  - cohérence et cohésion
  - organisation logique
  - style et registre
  - efficacité rhétorique
- '*principe coopératif*' (maximes conversationnelles de Grice) : faites en sorte que votre contribution corresponde à ce qui est exigé, au niveau où elle a lieu, par la finalité ou le sens acceptés de l'échange conversationnel dans lequel vous êtes engagé(s), en observant les principes suivants :
  - la qualité (essayez de rendre votre contribution véridique)
  - la quantité (rendez votre contribution aussi informative que possible mais pas plus)
  - la pertinence (ne dites que ce qui est pertinent)
  - la modalité (soyez bref et précis ; évitez l'obscurité et l'ambiguïté)

La dérogation à ces critères en vue d'une communication directe et efficace ne devrait se faire que dans un but précis et non par incapacité à les respecter.

- plan du texte: la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée, par exemple :
  - comment est structurée l'information pour réaliser les différentes macro-fonctions (description, narration, argumentation, etc.)
  - comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, etc.
  - comment est construite une argumentation (dans un débat, une cour de justice, etc.)
  - comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc.)

#### 4.7.2.3.2 La compétence fonctionnelle :



Cette composante recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières (voir 4.2)

1. les macro-fonctions sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases. Par exemple :

- description
- narration
- commentaire
- exposé
- exégèse
- explication
- démonstration
- instruction
- argumentation
- persuasion
- etc.

2. les micro-fonctions sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction. Ces micro-fonctions font l'objet d'une classification détaillée (mais non exhaustive) dans Threshold Level 1990, Chapitre 5 :

1. donner et demander des informations
  - identification
  - compte rendu
  - correction
  - demande
  - réponse
2. exprimer et découvrir des attitudes :
  - factuelles (accord/désaccord)
  - de connaissance (savoir/ignorance, souvenir/oubli, probabilité/certitude)
  - de modalité (obligations, nécessité, capacité, permission)
  - de volition (volontés, désirs, intentions, préférences)
  - émotives (plaisir/déplaisir, goût/indifférence, satisfaction, intérêt, surprise, espoir, déception, inquiétude, gratitude)
  - morales (excuses, approbation, regret, compassion)
3. faire faire
  - suggestions, requêtes, avertissements, conseils, encouragements, demandes d'aide, invitations, offres.
4. établir des relations sociales
  - attirer l'attention, s'adresser aux gens, saluer, présenter, porter un toast, prendre congé
5. structurer le discours
  - (28 micro-fonctions, ouvrir les débats, prendre la parole, clôturer, etc.)
6. remédier à la communication
  - (16 micro-fonctions)

#### 4.7.2.3.3 La compétence des schémas d'interaction

C'est la capacité à utiliser les schémas (modèles d'interaction sociale) qui sous-tendent

la communication, tels que :

### 1. Les modèles d'échanges verbaux.

Les activités de communication interactive présentées en 4.4.3 comprennent des suites structurées d'actions effectuées par les différentes parties à tour de rôle. Sous leur forme la plus simple, on trouve des paires telles que :

question	réponse	
déclaration	accord/désaccord	
requête/offre/excuses	acceptation/refus	
salutations/toast	réponse	etc.

Des échanges triples dans lesquels le premier locuteur prend acte de la réponse de l'interlocuteur ou y répond sont courants. Échanges doubles et triples font généralement partie de transactions et d'interactions plus longues. Par exemple, dans des interactions coopératives plus complexes et avec un but précis, les ressources langagières seront nécessairement utilisées pour :

- former le groupe de travail et créer des relations entre les participants
- mettre en place la connaissance partagée des caractéristiques propres à la situation pour en avoir une lecture commune
- identifier ce qui pourrait et devrait être changé
- parvenir à un consensus sur les finalités et les moyens de les atteindre se mettre d'accord sur l'attribution des rôles
- gérer les aspects pratiques de la tâche à effectuer, par exemple
  - en identifiant et résolvant les problèmes qui surgissent
  - en coordonnant et en gérant les interventions
  - en s'encourageant mutuellement
  - en prenant acte de la réalisation d'objectifs secondaires
- reconnaître l'accomplissement final de la tâche
- évaluer la transaction
- compléter et achever la transaction

L'ensemble du processus peut être représenté de manière schématique. Le schéma général pour décrire les interactions lors de l'achat de marchandises ou de services proposé dans le *Threshold Level 1990*, Chapitre 8, en fournit un exemple :

1. Se rendre à l'endroit de la transaction
  - 1.1 Trouver le chemin de la boutique, du magasin, du supermarché, du restaurant, de la gare, de l'hôtel, etc.
  - 1.2 Trouver où se situe le comptoir, le rayon, le bureau, le guichet, la réception, etc.
2. Établir le contact
  - 2.1 Saluer le commerçant, l'employé, le serveur, le réceptionniste, etc.
    - 2.1.1 salutations de l'employé
    - 2.1.2 salutations du client
3. Choisir la marchandise/le service
  - 3.1 Identifier la catégorie de marchandises/services désirée
    - 3.1.1 rechercher l'information
    - 3.1.2 donner l'information

- 3.2 Identifier les choix
- 3.3 Discuter le pour et le contre des différentes possibilités (par exemple, la qualité, le prix, la couleur, la dimension des marchandises)
  - 3.3.1 rechercher les informations
  - 3.3.2 donner les informations
  - 3.3.3 demander conseil
  - 3.3.4 conseiller
  - 3.3.5 demander les préférences
  - 3.3.6 exprimer ses préférences etc.
- 3.4 Identifier les marchandises choisies
- 3.5 Examiner les marchandises
- 3.6 Donner son accord sur l'achat
- 4. Échanger les marchandises contre un paiement
  - 4.1 Donner son accord sur le prix des articles
  - 4.2 Donner son accord sur le total de la note
  - 4.3 Effectuer/recevoir le paiement
  - 4.4 Remettre/réceptionner les marchandises (et le reçu)
  - 4.5 Échanger des remerciements
    - 4.5.1 remerciements de l'employé
    - 4.5.2 remerciements du client
- 5. Prendre congé
  - 5.1 Exprimer sa satisfaction (mutuelle)
    - 5.1.1 l'employé exprime sa satisfaction
    - 5.1.2 le client exprime sa satisfaction
  - 5.2 Échanger des menus propos (par exemple sur le temps, les potins)
  - 5.3 Échanger des salutations finales
    - 5.3.1 salutations de l'employé
    - 5.3.2 salutations du client

**NB** Avec des schémas de ce type il faut, bien sûr, souligner que le fait qu'ils soient disponibles pour le vendeur et pour l'acheteur ne signifie pas que l'acte d'achat prenne toujours cette forme. Dans les conditions actuelles notamment, la langue est souvent moins utilisée pour résoudre des problèmes qui surgissent lors de transactions semi-automatiques ou dépersonnalisées.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les éléments discursifs que l'apprenant doit contrôler ou dont il doit disposer*

- les macro-fonctions que l'apprenant doit contrôler ou dont il doit disposer
- les micro-fonctions que l'apprenant doit contrôler ou dont il doit disposer
- le schéma d'interaction dont l'apprenant a besoin ou qu'il doit contrôler
- ce qu'il est censé déjà contrôler et ce qui doit lui être enseigné
- les principes selon lesquels les micro- et les macro-fonctions sont sélectionnées et organisées
- comment caractériser le progrès qualitatif de la compétence pragmatique.

## 4.8 STRATÉGIES

- 4.8.1 réception
- 4.8.2 production
- 4.8.3 interaction
- 4.8.4 médiation

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en oeuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis. Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres (qui seront discutées ci-dessous) quand la stratégie sera appropriée aux exigences communicatives qui pèsent sur elles.

On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs: Pré-planification ; Exécution ; Contrôle et Remédiation des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation.

On a utilisé le mot "stratégies" avec des sens différents. On l'entend ici comme l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permette l'efficacité maximum. Les aptitudes qui constituent une partie inévitable des opérations de compréhension et d'articulation du mot écrit et parlé (par exemple, découper la chaîne parlée en mots significatifs) sont traitées comme des aptitudes de niveau inférieur, relatives au processus communicatif approprié (voir 4.5)

### 4.8.1 Réception

Les stratégies de réception recouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée et la mise en oeuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié. Ces deux actions, à leur tour, déclenchent des attentes quant à l'organisation et au contenu de ce qui va venir (Cadrage). Pendant le processus d'activité réceptive, des indices identifiés dans le contexte général (linguistique et non linguistique) et les attentes relatives à ce contexte provoquées par le schéma pertinent sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé et une hypothèse sur l'intention communicative sous-jacente. On comble les lacunes visibles et potentielles du message grâce au jeu d'approximations successives afin de donner substance à la représentation du sens, et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants (Dédution). Les lacunes comblées par déduction peuvent avoir pour cause des insuffisances linguistiques, des conditions de réception difficiles, le manque de connaissance du sujet ou encore parce que le locuteur/scripteur suppose que l'on est au courant ou qu'il/elle fait usage de sous-entendus et d'euphémismes. La viabilité du modèle courant obtenu par cette procédure est vérifiée par la confrontation avec les indices co-textuels et contextuels relevés pour voir s'ils "vont avec" le schéma mis en oeuvre - la façon d'interpréter la situation (Vérification d'hypothèses). Si cette confrontation se révèle négative on retourne à la première étape (Cadrage) pour trouver un schéma alternatif qui expliquerait mieux les indices relevés (Révision d'hypothèses).

Planification	- Cadrer (choisir un cadre cognitif, mettre en oeuvre un schéma, créer des attentes)
Exécution -	Identifier des indices et en tirer une déduction
Évaluation	- Vérifier des hypothèses : apparier les indices et le schéma
Remédiation	- Réviser les hypothèses s'il y a lieu.

## 4.8.2 Production

Les stratégies de production supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes - en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles - afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche. Les ressources intérieures seront mises en oeuvre, ce qui suppose vraisemblablement une préparation consciente (Préparation ou Répétition) qui prenne en compte l'effet de styles, de structures discursives ou de formulations différents (Prise en compte du destinataire) et la recherche de l'information ou de l'aide en cas de déficit langagier (Localisation des ressources). Si les ressources adéquates ne peuvent être mobilisées ou qu'on ne sache pas les localiser, l'utilisateur de la langue trouvera peut-être judicieux de se contenter d'une version simplifiée de la tâche comme, par exemple, écrire une carte postale au lieu d'une lettre ; d'un autre côté, après avoir localisé le support approprié, l'apprenant/utilisateur peut choisir de faire l'inverse et d'exécuter une tâche plus difficile (Adaptation de la tâche). De même, en l'absence de ressources suffisantes, l'utilisateur/apprenant peut être conduit à modifier ce qu'il/elle voulait effectivement dire pour s'en tenir aux moyens linguistiques disponibles ; réciproquement, une aide linguistique supplémentaire, éventuellement disponible plus tard, au moment de la rédaction définitive, peut lui permettre d'être plus ambitieux dans l'élaboration ou l'expression de sa pensée (Adaptation du message).

Les façons de réduire son ambition au niveau de ses moyens pour réussir dans un domaine plus limité ont été décrits dans les Stratégies d'évitement ; élever le niveau de la tâche et trouver les moyens de se débrouiller ont été décrits dans les Stratégies de réalisation. En utilisant ces stratégies, l'utilisateur de la langue adopte une attitude positive par rapport aux ressources dont il/elle dispose : approximations et généralisations sur un discours simplifié, paraphrases ou descriptions de ce que l'on veut dire, et même tentatives de "francisation" d'expressions de la L1 (Compensation) ; utilisation d'un discours préfabriqué d'éléments accessibles - des "îlots de sécurité" - à travers lesquels il/elle se fraie un chemin vers le concept nouveau qu'il/elle veut exprimer ou la situation nouvelle (Construction sur un savoir antérieur), ou simple tentative de faire avec ce que l'on a et dont on pense que cela pourrait marcher (Essai). Qu'il soit conscient ou pas de compenser, de naviguer à vue ou d'expérimenter, le feed-back que lui apportent les mimiques, les gestes ou la suite de la conversation le renseigne et lui donne la possibilité de contrôler si la communication est passée (Contrôle du succès). En outre, et notamment pour les activités non interactives (par exemple, faire un exposé ou écrire un rapport), l'utilisateur de la langue peut contrôler consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif, relever les erreurs et les fautes habituelles et les corriger (Auto-correction).

Planification	- Répétition ou préparation
	- Localisation des ressources
	- Prise en compte du destinataire ou de l'auditoire
	- Adaptation de la tâche
	- Adaptation du message
Exécution -	Compensation
	- Construction sur un savoir antérieur
	- Essai (expérimentation)
Évaluation	- Contrôle des résultats
Remédiation	- Autocorrection

## 4.8.3 Interaction

L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que

l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production explicitées ci-dessus font aussi partie de l'interaction. Cependant, le fait que l'interaction entraîne la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun, en se fondant sur la définition de ce qui peut être pris pour argent comptant, les supputations sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction ait lieu le plus souvent en face à face tend à provoquer une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au point où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié.

La planification de l'interaction suppose la mise en oeuvre d'un schéma ou "praxéogramme" des échanges possibles et probables dans l'activité en cours (Cadrer) et la prise en compte de la distance communicative entre les interlocuteurs (Repérer les lacunes d'information et d'opinion ; Estimer ce qui peut être considéré comme acquis) afin d'effectuer des choix et de préparer les tours différents de ces échanges (Planifier les échanges). Au cours de l'activité elle-même, les utilisateurs de la langue adoptent des stratégies de tours de paroles pour prendre l'initiative du discours (Prendre son tour), afin de consolider la collaboration en vue de la tâche et de poursuivre la discussion (Coopération interpersonnelle) pour faciliter une compréhension mutuelle et une approche centrée sur la tâche à faire (Coopération de pensée) et demander de l'aide pour formuler quelque chose (Demander de l'aide). Comme pour la Planification, l'Évaluation a lieu au niveau communicatif : elle juge la cohérence réelle entre le schéma que l'on pense appliquer et ce qui se passe vraiment (Contrôler la cohérence entre le schéma et l'action) et la mesure dans laquelle les choses vont comme on veut qu'elles aillent (Contrôler l'effet et le succès) ; l'incompréhension ou l'ambiguïté inacceptable conduisent à des demandes de clarification qui peuvent se situer à un niveau linguistique ou communicatif (Faire clarifier ou clarifier) et à une intervention active pour rétablir la communication et clarifier des malentendus le cas échéant (Remédier à la communication)

Planification	- Cadrer (sélectionner un mode d'action) - Repérer les lacunes d'information ou d'opinion (conditions bénéfiques) - Estimer ce qui peut être considéré comme acquis - Planifier les échanges
Exécution -	Prendre son tour - Coopération (interpersonnelle) - Coopération (de pensée) - Gestion de l'aléatoire - Demander de l'aide
Évaluation	- Contrôler (le schéma et l'action) - Contrôler (l'effet et le succès)
Remédiation	- Faire clarifier - Clarifier - Remédier à la communication

#### 4.8.4 Médiation

Les stratégies de médiation reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l'information et trouver un sens équivalent. La procédure peut entraîner une planification pour s'organiser et tirer le maximum des ressources (Développement du savoir antérieur ; localisation des supports ; préparation d'un glossaire) mais également

étudier la manière d'aborder la tâche à exécuter (Prise en compte des besoins des interlocuteurs ; sélection de la longueur de l'unité à interpréter). Pendant les opérations d'interprétation, de commentaire ou de traduction, le médiateur doit anticiper ce qui suit en même temps qu'il formule, généralement en jonglant avec deux "morceaux" d'élément à interpréter simultanément (Anticipation). Il faut noter la façon d'exprimer les choses afin d'enrichir son glossaire (Enregistrement des équivalences, des possibilités) et de construire des îlots de sens (des morceaux préfabriqués) qui libèrent l'aptitude à traiter au profit de l'anticipation. D'autre part, il faut également mettre en oeuvre des techniques qui permettent de contourner les difficultés et d'éviter les pannes - tout en gardant en éveil la faculté d'anticipation (Comblé les lacunes) . L'évaluation se situe au niveau communicatif (Contrôle de conformité) et au niveau linguistique (Contrôle de la cohérence des usages) et, en tout état de cause, avec la traduction écrite, l'évaluation conduit à la remédiation, grâce à la consultation d'ouvrages de référence et d'informateurs compétents dans le domaine traité (Affinement à l'aide de dictionnaires et de thesaurus ; Consultation d'experts et de sources)

- |               |   |
|---------------|---|
| Planification | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer le savoir antérieur</li> <li>- Localiser les ressources</li> <li>- Préparer un glossaire</li> <li>- Prendre en compte les besoins des interlocuteurs</li> <li>- Sélectionner les unités d'interprétation</li> </ul>   |
| Exécution -   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Anticiper : traiter les données qui arrivent en même temps que l'on formule la dernière unité, simultanément et en temps réel</li> <li>- Enregistrer les possibilités et les équivalences</li> <li>- Comblé les lacunes</li> </ul> |
| Évaluation    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier la cohérence des deux textes</li> <li>- Vérifier la cohérence des usages</li> </ul>   |
| Remédiation   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Affiner à l'aide de dictionnaires et de thesaurus</li> <li>- Consulter des spécialistes, des sources</li> </ul>  |

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *quelles sont les stratégies les plus pertinentes pour les besoins communicatifs des apprenants en question*
- *quel type d'activité communicative donnera aux apprenants la possibilité de développer des stratégies pertinentes*
- *lesquelles, parmi ces stratégies, se prêtent au développement, chez ces apprenants, d'activités de prise de conscience et lesquelles se développeront plutôt indirectement au cours même de l'activité*
- *comment prendre en compte, dans l'évaluation, la mise en oeuvre des stratégies.*



## **CHAPITRE 5:        TÂCHES ET TEXTE**

### **5.1     Description de la tâche**

### **5.2     Réalisation de la tâche**

- 5.2.1    Compétences
- 5.2.2    Conditions et contraintes
- 5.2.3    Stratégies

### **5.3     Difficulté de la tâche**

- 5.3.1    Les caractéristiques et les compétences de l'apprenant
  - 5.3.1.1    Cognitives
  - 5.3.1.2    Affectives
  - 5.3.1.3    Linguistiques
- 5.3.2    Les conditions et les contraintes de la tâche
  - 5.3.2.1    Interaction et production
  - 5.3.2.2    Compréhension

### **5.4     Le texte**

- 5.4.1    Textes et activités
- 5.4.2    Textes et supports

## **5.1 DESCRIPTION DE LA TÂCHE**

Les tâches ou activités sont l'un des traits de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. La réalisation d'une tâche par un individu suppose la mise en oeuvre stratégique de compétences données afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un domaine donné avec un but défini et un produit particulier (voir Chapitre 3, section 3.1). La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (bricoler), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la réalisation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et la réponses à y apporter (courrier électronique par exemple) etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou au contraire extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, il peut être difficile de définir les limites d'une tâche donnée.

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités comme, par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire, ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet, ou le respect d'un mode d'emploi pour réaliser un assemblage et, dans le cas où il y a un observateur ou un assistant, le commentaire ou la demande d'aide sur la procédure, ou la préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence, ou la traduction officieuse pour un visiteur, etc.

Des types de tâches ou activités similaires constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests, encore que leur forme puisse être différente selon qu'il s'agit d'apprendre ou de tester. Ces tâches "cibles" ou de "répétition" ou "proches de la vie réelle" sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels.

D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement "pédagogique", sont fondées sur la nature sociale et interactive "réelle" et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un "faire-semblant accepté volontairement" pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres moins évidents dans l'immédiat). Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires "méta-communicatives" telles que la communication autour de la mise en oeuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes.

Les activités de classe, qu'elles se veuillent "authentiques" ou essentiellement "pédagogiques" sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif. Dans une tâche communicative, l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche et, en conséquence, le sens est au centre du processus tandis que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. Néanmoins, dans le cas des activités conçues en vue de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, l'intérêt de la performance porte à la fois sur le sens et sur la façon dont le sens est compris, exprimé et négocié. Dans le plan général présidant au choix des activités et à leur organisation, il faut maintenir constamment l'équilibre toujours instable entre forme et fond, aisance et correction de telle sorte que la réalisation de la tâche, mais aussi le processus d'apprentissage, puissent être facilités et convenablement identifiés.

## **5.2 RÉALISATION DE LA TÂCHE : COMPÉTENCES, CONDITIONS ET CONTRAINTES ET STRATÉGIES**

### 5.2.1 Compétences

### 5.2.2 Conditions et contraintes

### 5.2.3 Stratégies

Lorsqu'on examine la réalisation d'une tâche en situation pédagogique il faut prendre en compte à la fois les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes propres à une tâche donnée (que l'on peut manipuler afin d'en modifier le niveau de difficulté pour la classe) et le jeu stratégique des compétences de l'apprenant et des paramètres de la tâche.

### **5.2.1 Compétences**

Tout type de tâche requiert que soit activé un ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le

mode de vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté et dans celle de l'apprenant), des aptitudes d'apprentissage et des aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne (voir Chapitre 4, section 4.7.1). Afin d'accomplir une tâche communicative, que ce soit en situation réelle ou en situation d'apprentissage ou d'évaluation, l'utilisateur/apprenant d'une langue s'appuie aussi sur des compétences langagières communicatives (connaissances et aptitudes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques - voir Chapitre 4, section 4.7.2) En outre, les traits de la personnalité et les attitudes individuelles affectent le rôle de l'utilisateur ou de l'apprenant dans sa réalisation de l'activité.

On peut faciliter la réussite d'une tâche en activant au préalable les compétences de l'apprenant. Par exemple lors de l'énoncé des consignes ou la définition des objectifs, on peut apporter les éléments linguistiques nécessaires ou en faire prendre conscience, puiser dans les connaissances antérieures ou l'expérience afin d'activer les schémas cognitifs convenables et encourager la planification et la préparation de la tâche. On réduit ainsi le poids de la procédure d'exécution et de contrôle ; l'attention de l'apprenant peut alors se porter sur cette partie du contenu qui est imprévisible et/ou sur les problèmes formels qui peuvent surgir augmentant ainsi sa chance de mener sa tâche à bien avec succès tant au plan quantitatif que qualitatif.

## **5.2.2 Conditions et contraintes**

Outre les caractéristiques et les compétences de l'apprenant/utilisateur, la performance est affectée par certaines conditions et contraintes propres à la tâche et qui peuvent varier d'une activité à l'autre. L'enseignant ou l'auteur de méthode peut contrôler un certain nombre d'éléments afin d'augmenter ou de diminuer le niveau de difficulté d'une activité lors de son exécution.

Dans le cas d'activités de compréhension, un même texte peut être proposé à tout apprenant mais les produits seront différents au point de vue quantitatif (par exemple, la quantité d'information demandée) ou qualitatif (niveau de la performance attendue). Dans d'autres cas, le texte support peut contenir une quantité d'informations ou se situer à des niveaux de complexité cognitive et/ou d'organisation différents ; ou encore un certain nombre de facilitateurs variés (images, mots-clés, déclencheurs, tableaux, schémas, etc.) peut être mis à disposition de l'apprenant. Le texte support peut être choisi pour sa pertinence à l'égard de l'apprenant (motivation) ou pour des raisons propres à l'apprenant. Un texte peut être écouté ou lu aussi souvent qu'il faut ou un nombre limité de fois. Le type de réponse attendu peut être très simple ("Levez le doigt !") ou plus exigeant ("Écrivez un nouveau texte"). Dans le cas d'activités d'interaction et de production, on peut jouer sur les conditions de la performance afin de rendre une tâche plus ou moins difficile, par exemple en faisant varier la durée de la préparation et de la réalisation, la durée de l'interaction ou de la production, le degré de prévisibilité, le nombre et la nature des supports non-verbaux proposés, etc.

## **5.2.3 Stratégies**

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

Mener une communication à bien suppose la sélection, l'équilibre, la mise en oeuvre et la coordination des composantes pertinentes de celles de ces compétences qui sont nécessaires à la planification, à l'exécution, au suivi, à l'évaluation et (le cas échéant) au rattrapage de la tâche, afin de réaliser avec succès l'intention communicative. Ce sont les stratégies (générales et communicatives) qui créent un lien vital entre les différentes compétences de l'apprenant (innées ou acquises) et l'exécution réussie de sa tâche (voir Chapitre 3, section 3.2.5, Tâches, stratégies et textes ; Chapitre 4, section 4.8, Stratégies).

## **5.3 LA DIFFICULTÉ DE LA TÂCHE OU ACTIVITÉ**

### **5.3.1 Les compétences et les caractéristiques de l'apprenant**

5.3.1.1 Cognitives

5.3.1.2 Affectives

5.3.1.3 Linguistiques

### **5.3.2 Les conditions et les contraintes de la tâche**

5.3.2.1 Interaction et production

5.3.2.2 Compréhension

L'approche d'une même tâche ou activité peut être sensiblement différente selon les individus. En conséquence, la difficulté pour un individu d'une tâche donnée et les stratégies qu'il adopte pour la réaliser sont le résultat de la combinaison d'un certain nombre de facteurs qui font partie de ses compétences (générales ou communicatives) et de ses traits individuels ainsi que des conditions et des contraintes dans lesquelles la tâche est accomplie. Pour toutes ces raisons, il est difficile de prévoir avec certitude la difficulté ou la simplicité d'une tâche, encore moins pour les apprenants pris individuellement et il faut envisager des moyens pour différencier et assouplir la conception et la mise en oeuvre d'une tâche selon la situation d'apprentissage.

En dépit des problèmes liés à l'estimation de la difficulté, l'utilisation efficace des expériences d'apprentissage scolaire exige une approche cohérente et motivée du choix et de la progression des activités. Une telle approche tiendra donc compte des compétences spécifiques de l'apprenant et des facteurs qui déterminent la difficulté de la tâche dont on peut manipuler les paramètres afin de la réajuster et de la modifier en fonction des besoins et des capacités de l'apprenant.

On peut dès lors considérer la difficulté de la tâche selon :

- les compétences et les caractéristiques de l'utilisateur/apprenant, y compris les intentions propres à l'apprenant et son style d'apprentissage ;
- les conditions et les contraintes qui en déterminent l'exécution par l'apprenant/utilisateur et qui, en situation d'apprentissage peuvent être ajustées pour s'adapter à ses compétences et à ses caractéristiques propres.

### **5.3.1 Compétences et caractéristiques de l'apprenant :**

Les différences de compétence des apprenants sont en relation étroite avec leurs caractéristiques individuelles de nature cognitive, affective et linguistique, ce dont on doit tenir compte quand on analyse la difficulté potentielle d'une tâche donnée pour un apprenant particulier.

- 5.3.1.1 le cognitif
- 5.3.1.2 l'affectif
- 5.3.1.3 le linguistique

#### 5.3.1.1 Le cognitif :

- la familiarité de la tâche : la charge cognitive est réduite et le succès de l'exécution d'une tâche facilité par la plus ou moins grande familiarité de l'apprenant avec
  - le type de tâche et les opérations à effectuer
  - le(s) sujet(s) ou thèmes
  - le type de texte, le genre
  - le schéma interactionnel (scénario et structure) en jeu car la disponibilité, inconsciente pour l'apprenant, du schéma interactionnel en cause ou son automatisme peuvent le laisser libre de faire face à d'autres aspects de la performance. Cette même disponibilité peut aussi l'aider dans son anticipation du contenu et de l'organisation du texte
  - la connaissance nécessaire du contexte et de l'arrière-plan (présupposée par le locuteur ou le scripteur)
  - le savoir socioculturel pertinent, par exemple la connaissance des règles de savoir-vivre et de leurs variations, des conventions sociales, des formes langagières convenables à la situation, des références relatives à l'identité nationale ou culturelle, les différences notables entre la culture cible et celle de l'apprenant (voir Chapitre 4, section 4.7.1.1.2) et la conscience interculturelle (voir 4.7.1.1.3).
- les aptitudes: l'accomplissement de la tâche dépend de la capacité de l'apprenant à exercer, *inter alia*,
  - les capacités interpersonnelles et d'organisation nécessaires pour mener à bien les différentes étapes de la tâche
  - les aptitudes et les stratégies d'apprentissage qui en facilitent la réalisation (comme, par exemple, se débrouiller quand les ressources linguistiques sont inadéquates, trouver tout seul, planifier et contrôler la réalisation de la tâche)
  - les capacités interculturelles (voir Chapitre 4, section 4.7.1.2.2) parmi lesquelles l'aptitude à affronter l'implicite du discours des locuteurs natifs
- en termes d'opérations d'apprentissage: une tâche qui sera plus au moins difficile pour l'apprenant selon sa capacité
  - à manipuler les différentes étapes ou "opérations cognitives" et leur nature concrète ou abstraite
  - à traiter l'enchaînement des opérations exigées par la tâche (succession linéaire d'opérations) et la relation entre les différentes étapes de la tâche (ou la combinaison de tâches différentes mais apparentées).

#### 5.3.1.2 L'affectif:

- la confiance en soi: une image positive de soi et l'absence d'inhibitions contribueront au succès de l'exécution d'une tâche lorsque l'apprenant a la confiance en soi qu'il faut pour la mener à son terme. Il prendra, par exemple, le contrôle de l'interaction si nécessaire (intervenir pour demander une clarification, vérifier que le sens est compris, prendre des risques le cas échéant ou, en cas de problèmes de compréhension, continuer à lire ou à écouter et faire des hypothèses et des déductions, etc.) ; le degré d'inhibition peut dépendre de la situation donnée ou de la tâche ;
- l'implication et la motivation: il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera

couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. La motivation externe peut jouer également un rôle, par exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition ;

- l'état général: la performance est influencée par la condition physique et émotive de l'apprenant (un apprenant détendu et vigilant a plus de chances d'apprendre et de réussir qu'un anxieux fatigué) ;
- l'attitude: la difficulté d'une tâche qui apporte des expériences et un savoir socioculturel nouveaux sera affectée, par exemple, par l'intérêt de l'apprenant pour les autres et son ouverture à eux ; par sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeurs ; par sa volonté de jouer le rôle d'"intermédiaire culturel" entre sa culture et la culture étrangère et de résoudre les malentendus interculturels et les dysfonctionnements de type référentiel.

### 5.3.1.3 Le linguistique:

- l'un des facteurs essentiels à prendre en considération pour déterminer la pertinence d'une tâche donnée ou la manipulation de ses différents paramètres est le niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant : niveau de connaissance et de contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe requis pour réaliser la tâche, en d'autres termes, les registres, l'exactitude grammaticale et lexicale et les aspects de l'usage de la langue tels que l'aisance, la souplesse, la cohérence, la pertinence et la précision.
- une tâche peut être à la fois complexe linguistiquement et simple au plan cognitif ou inversement et, en conséquence, un facteur peut en contrebalancer un autre dans le choix qu'on en fait dans un but pédagogique (encore qu'une réponse appropriée apportée à une tâche exigeante au plan cognitif puisse constituer un défi linguistiquement parlant en situation authentique). Les apprenants doivent maîtriser le contenu et la forme pour mener à bien une tâche ; ils auront plus de disponibilité pour les opérations cognitives s'ils ne doivent pas consacrer toute leur attention aux aspects formels et inversement. L'accessibilité d'une connaissance des schémas d'interaction courants libère l'apprenant qui peut alors se consacrer au contenu et, dans le cas d'activités d'interaction et de production, à l'utilisation judicieuse de formes plus rares. La capacité de l'apprenant de compenser les lacunes de sa compétence linguistique est un facteur important dans le succès de toute activité (voir Stratégies de communication, Chapitre 4, section 4.8).

## 5.3.2 **Les conditions et les contraintes de la tâche**

On peut manipuler une variété de facteurs en ce qui concerne les conditions et les contraintes des activités de classe comprenant

- l'interaction et la production
- la réception



### 5.3.2.1 Interaction et production

Conditions et contraintes qui affectent la difficulté des activités d'interaction et de production :

- l'aide extérieure
  - le temps
  - le but
  - la prévisibilité
  - les conditions matérielles
  - les participants
- *L'aide extérieure :*

L'apport d'une information adéquate relative aux éléments du contexte et la disponibilité d'une aide linguistique peuvent faciliter la tâche.

- la quantité d'informations sur la situation: par exemple, une information pertinente et suffisante sur les participants, les rôles, le contenu, les buts, le cadre (y compris les aspects visuels) peuvent faciliter l'accomplissement de la tâche ; de même que la pertinence, la clarté et l'adéquation des consignes, des instructions ou des directives ;

- le degré de l'aide apportée: dans des activités interactives, la préparation de la tâche ou la réalisation d'une tâche intermédiaire préparatoire et l'apport de langue (mots-clés, etc.) aident à susciter des attentes et à activer les connaissances ou l'expérience antérieure ainsi que les schémas acquis ; la disponibilité de ressources telles que des ouvrages de référence, des modèles pertinents et l'aide des autres faciliteront, de toute évidence, les activités de production différée ;

- *Le temps:*

Moins il y a de temps de préparation et de réalisation, plus la tâche risque d'être difficile. Les aspects temporels à prendre en compte incluent :

- le temps alloué pour la préparation, c'est-à-dire la possibilité de planifier ou de préparer. Dans la communication spontanée, la planification est impossible et, en conséquence, il y faut un niveau élevé d'utilisation inconsciente des stratégies pour exécuter la tâche avec succès; dans d'autres cas, l'apprenant peut se trouver dans une situation plus libre et il mettra alors en oeuvre les stratégies pertinentes de manière plus consciente. Par exemple quand le schéma de la communication est relativement prévisible, voire déterminé comme c'est le cas dans les transactions courantes ou celles où il y a suffisamment de temps pour planifier, exécuter, évaluer et présenter un texte, comme c'est normalement le cas avec des activités interactives qui n'exigent pas de réponse immédiate (la correspondance, par exemple) ou des activités de production écrite ou orale non immédiates ;

- le temps alloué pour la réalisation: plus l'acte de communication est urgent ou plus le temps alloué aux apprenants pour réaliser l'activité en classe est court, plus la tension de la réalisation de la tâche est grande en communication spontanée. Cependant, des activités non spontanées d'interaction ou de production peuvent aussi provoquer une tension due à la durée, par exemple pour respecter une échéance pour achever un texte ce qui, en retour, réduit le temps de planification, d'exécution, d'évaluation et de correction-;

- la durée des tours de parole: les tours de parole d'une certaine longueur (par exemple un récit anecdotique) sont généralement plus exigeants que des tours plus courts ;



- la durée de la tâche: dans le cas où les facteurs cognitifs et les conditions de la performance sont constants, une longue interaction spontanée, une tâche complexe avec de nombreuses étapes ou la planification et l'exécution d'un texte écrit ou oral seront vraisemblablement plus exigeants qu'une tâche semblable de moindre durée ;

- *Les buts*:

Plus il faut négocier pour atteindre le ou les objectifs de l'activité, plus elle est difficile. En outre, dans la mesure où les attentes relatives au produit de l'activité sont partagées par l'enseignant et les apprenants, l'acceptation d'une réalisation diversifiée mais acceptable sera facilitée.

- convergence ou divergence du ou des buts de la tâche: dans une activité interactive, la convergence des buts entraîne plus de "tension communicative" que des buts divergents. En effet, les participants doivent parvenir à un seul et même résultat sur lequel ils s'étaient mis d'accord (par exemple, arriver à un consensus sur un mode de fonctionnement) ce qui entraîne une négociation plus dense puisqu'il y a échange de l'information nécessaire à la réussite de l'activité. En revanche, avec des buts divergents, on n'attend pas de résultat particulier et unique (par exemple, un simple échange de vues) ;

- attitude de l'apprenant et de l'enseignant face aux buts à atteindre: la conscience qu'a l'enseignant de la possibilité et de l'acceptabilité de résultats différents (contrairement à l'apprenant qui recherche à tout prix - peut-être inconsciemment - une réponse unique "correcte") peut influencer la réalisation de la tâche ;

- *La prévisibilité* :

Le changement des paramètres de l'activité durant son exécution risque d'en augmenter la difficulté pour les interlocuteurs

- l'introduction, dans une activité interactive, d'une donnée inattendue (événement, circonstance nouvelle, information, participant) oblige l'apprenant à mettre en oeuvre les stratégies pertinentes qui permettent d'affronter la dynamique de la nouvelle situation plus complexe ; dans une tâche de production, le développement d'un texte "dynamique" (par exemple, une histoire sans unité de lieu ni de temps et où les personnages changent) risque d'être plus exigeant que la production d'un texte "statique" (par exemple, la description d'un objet volé ou perdu) ;

- *Les conditions matérielles* :

Le bruit peut entraver l'interaction

- les interférences : un bruit de fond ou une mauvaise ligne téléphonique peuvent obliger le participant à s'appuyer, par exemple, sur une expérience antérieure, sur sa connaissance du fonctionnement de l'interaction, à mettre en oeuvre des aptitudes de déduction, etc. afin de remédier aux ruptures de la communication ;

- *Les participants* :

Lorsqu'on examine les conditions qui jouent sur la facilité ou la difficulté de tâches authentiques entraînant une interaction, outre les paramètres ci-dessus, il faut prendre en compte un certain nombre de facteurs relatifs aux participants, même s'il n'est pas normalement possible de les manipuler.

- la coopération des interlocuteurs: un interlocuteur bien disposé facilitera le succès d'une communication en laissant l'utilisateur/apprenant en prendre un certain contrôle, par exemple en négociant et en acceptant la modification des buts, en facilitant leur compréhension, ou encore en acceptant de parler plus lentement, de répéter, de clarifier ;
- les traits d'élocution des interlocuteurs, par exemple le débit, l'accent, la clarté, la cohérence ;
- la présence ou l'éloignement de l'interlocuteur (les facteurs paralinguistiques de la situation en face à face facilitent la communication) ;
- la plus ou moins grande compétence communicative des interlocuteurs, y compris leur attitude (degré de familiarité avec la norme dans une communauté linguistique donnée) et leur connaissance du sujet ;

### 5.3.2.2 La réception

Conditions et contraintes qui affectent la difficulté des activités de compréhension :

- l'aide extérieure pour la réalisation de la tâche
  - les caractéristiques du texte
  - les types de réponses attendus
- *L'aide extérieure :*

L'utilisation d'aides sous des formes différentes peut réduire l'éventuelle difficulté des textes. Par exemple, une phase préparatoire peut indiquer le sens à suivre et activer un savoir antérieur, des consignes claires permettent d'éviter la confusion et l'organisation du travail en sous-groupes donne à l'apprenant des possibilités d'aide et de coopération mutuelles.

    - la phase de préparation: créer des attentes, apporter les connaissances de base nécessaires, stimuler l'apprentissage et filtrer les difficultés linguistiques pendant une étape de pré-audition/visionnement/lecture réduisent les opérations de traitement et, en conséquence, la difficulté de la tâche. Une aide contextuelle peut être également envisagée comme, par exemple, l'étude de questions (placées de préférence avant un texte écrit) et la présence d'indices contextuels tels que illustrations, mise en page, intertitres, etc. ;
    - des consignes simples, pertinentes et suffisantes (ni trop ni trop peu d'information et un guidage non-verbal approprié) réduisent la possibilité de confusion en ce qui concerne la démarche et les objectifs ;
    - le travail en sous-groupes: pour certains apprenants, notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupe, qui suppose que la compréhension orale ou écrite se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se partagent les différentes opérations de traitement et s'apportent une aide et un feed-back mutuels sur leur compréhension ;
  - *Les caractéristiques du texte :*

Lors du choix d'un texte à utiliser avec un apprenant ou un groupe d'apprenants

donnés, il faut considérer des facteurs tels que la complexité linguistique, le type de texte, la structure discursive, la présentation matérielle, la longueur du texte et son intérêt pour l'apprenant.

- la complexité linguistique: une syntaxe complexe, en particulier, consomme un potentiel d'attention qui pourrait se porter sur le contenu (par exemple, des phrases longues, avec de nombreuses subordonnées, de multiples négations, des limites ambiguës, des anaphoriques et des déictiques dont les antécédents ou les références sont obscurs). Néanmoins, une trop grande simplification de textes authentiques peut, en fait, déboucher sur un accroissement de la difficulté (à cause de la suppression des redondances, des indices textuels, etc.);

- le type de texte: la familiarité que l'apprenant peut avoir du type de discours ou du domaine de référence (et en partant du principe qu'il a les connaissances socioculturelles nécessaires) l'aidera à anticiper le contenu et la structure. Il est probable que la nature plus ou moins abstraite ou concrète du texte jouera également un rôle ; par exemple, une description, des instructions ou un récit concrets (notamment accompagnés de supports visuels adéquats) seront sans doute moins difficiles qu'une argumentation ou une explication abstraites ;

- la structure du discours: la cohérence textuelle et un plan clair (par exemple, l'articulation temporelle, la présentation et la mise en évidence des points importants avant leur exemplification), la présentation explicite plutôt qu'implicite de l'information, l'absence d'informations contradictoires ou inattendues, tout cela contribue à réduire la complexité des opérations de traitement de l'information ;

- les conditions matérielles: de toute évidence l'oral et l'écrit présentent des difficultés différentes compte tenu de la nécessité de traiter l'information orale en temps réel. En outre, le bruit, les distorsions et les interférences (par exemple une réception de radio ou de télévision à faible volume ou une écriture peu soignée, une mise en page désordonnée) augmentent les difficultés de compréhension ; dans le cas d'un texte oral (audio), plus il y a de locuteurs au timbre indistinct, plus il est difficile de les identifier et de les comprendre; parmi les autres facteurs qui augmentent la difficulté d'écoute ou de visionnement, on peut rappeler le chevauchement des voix, les élisions, les accents peu familiers, le débit, le faible volume, une voix monocorde, etc. ;

- la longueur du texte: en règle générale, un texte court est moins difficile qu'un texte long sur un même sujet car ce dernier exige plus d'opérations de traitement, la mémoire est plus sollicitée, le risque de fatigue ou de distraction augmente (notamment avec de jeunes apprenants). Cependant, un texte long pas trop dense et relativement redondant peut s'avérer plus simple qu'un texte court et dense qui apporte la même information ;

- l'intérêt de l'apprenant: la forte motivation à comprendre provoquée par l'intérêt que l'apprenant a pour un contenu soutiendra ses efforts (bien qu'elle ne facilite pas directement la compréhension). L'utilisation d'un vocabulaire peu fréquent risque, en règle générale, d'accroître la difficulté d'un texte ; mais s'il contient un vocabulaire très spécialisé sur un sujet familier et pertinent, il sera moins difficile pour un spécialiste du domaine qu'un texte contenant un vocabulaire riche d'ordre très général et, en conséquence, sera abordé avec plus d'assurance ;

L'encouragement à manifester son savoir, à exprimer ses idées et ses opinions au cours de l'activité de compréhension peut accroître la motivation et l'assurance et activer la compétence relative au texte. Enchâsser une activité de compréhension dans une autre tâche peut aussi la rendre plus significative et faciliter l'implication de l'apprenant.

- *Le type de réponse attendu :*

Bien qu'un texte puisse être relativement difficile, le type de réponses exigées par la tâche peut être manipulé pour s'adapter aux compétences et aux caractéristiques de l'apprenant. La conception de l'activité dépendra également de son objectif qui peut être de développer les aptitudes à la compréhension ou de vérifier la compréhension. Selon le cas, le type de réponse demandée peut considérablement varier ainsi que l'illustrent les nombreuses typologies d'activités de compréhension.

Une activité de compréhension peut exiger une compréhension globale, ou sélective, ou de détails importants. Certaines tâches demandent au lecteur/auditeur de manifester sa compréhension d'une information principale clairement exposée dans le texte, tandis que d'autres exigeront de lui qu'il fasse des déductions. Une tâche peut être sommative (à exécuter sur la base du texte dans son ensemble) ou structurée de telle sorte qu'elle renvoie à des unités traitables (par exemple, accompagnant chaque partie d'un texte) faisant ainsi moins appel à la mémoire.

Une activité de compréhension peut entraîner une réponse non verbale (par exemple, une action simple ou une croix sous une image). Il se peut aussi qu'une réponse verbale (orale ou écrite) soit nécessaire. Dans le cas de l'écrit on peut trouver, par exemple, l'identification et la reproduction de l'information d'un texte dans un but précis ; on peut aussi demander à l'apprenant qu'il complète le texte ou produise un nouveau texte en passant par des tâches interactives ou productives similaires.

On pourra varier le temps de réponse afin d'augmenter ou de diminuer la difficulté. Plus l'apprenant a de temps pour répéter ou pour relire un texte, plus il aura de chance de le comprendre et de mettre en oeuvre un éventail de stratégies pour faire face aux difficultés.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les principes de sélection et de poids relatif des tâches "authentiques" et "pédagogiques" pour atteindre leurs objectifs, y compris l'adéquation de différents types de tâches à des situations d'apprentissage données*
- *les critères de sélection des tâches ciblées et significatives pour l'apprenant et qui proposent un but motivant mais atteignable, impliquant autant que possible l'apprenant et lui permettant des interprétations et des productions différentes*
- *la relation entre les activités portant essentiellement sur l'accès au sens et l'expérience d'apprentissage particulièrement centrée sur la forme, de sorte que l'attention de l'apprenant se centre régulièrement et utilement sur les deux aspects de manière équilibrée pour le développement de l'exactitude et de l'aisance*
- *des façons de prendre en compte le rôle central des stratégies de l'apprenant pour mettre en relation compétence et performances dans l'exécution réussie d'activités dans des conditions et sous des contraintes variables (voir Chapitre 4, section 8 et Chapitre 9, section 9.4.3)*
- *les moyens de facilitation d'une exécution réussie de la tâche et de l'apprentissage (y compris l'activation des compétences antérieures de l'apprenant dans une phase de préparation)*
- *les critères et les options appliqués pour sélectionner les tâches et, le cas échéant, modifier le niveau de difficulté d'une tâche en fonction des compétences différentes des apprenants et afin de tenir compte de leurs caractéristiques différentes (aptitudes, motivations, besoins, intérêts)*
- *dans quelle mesure la perception que l'on a de la difficulté ou de la facilité d'une tâche peut être prise en considération dans l'évaluation de la tâche accomplie et dans l'(auto-) estimation de la compétence communicative de l'apprenant (voir notamment Chapitre 8, section 8.5).*

## 5.4 LE TEXTE

La section 4.6 se contente de donner des exemples de types de textes et des supports qui les véhiculent. Les utilisateurs du Cadre de référence pourront néanmoins souhaiter examiner de plus près la nature et les fonctions des textes en relation aux activités et aux supports.

### 5.4.1 Textes et activités

Le résultat d'une opération de production langagière est un texte qui, une fois énoncé ou écrit, devient un objet véhiculé par un canal donné et indépendant de son producteur. Il fonctionne alors comme un objet de réception langagière. Les écrits sont des objets concrets, qu'ils soient gravés dans la pierre, manuscrits, dactylographiés, imprimés ou électroniques. Ils permettent la communication malgré l'éloignement du producteur et du récepteur dans l'espace et/ou le temps - propriété sur laquelle se fonde largement la société humaine. Dans l'interaction en face à face, le canal est oral et le support constitué d'ondes acoustiques qui sont généralement éphémères et irrécupérables. Peu de locuteurs sont en effet capables de reproduire fidèlement un énoncé qu'ils viennent juste d'émettre au cours d'une conversation. Une fois atteint le but communicatif, l'énoncé est oublié - pour autant qu'il ait jamais existé en mémoire comme une entité. Cependant, grâce à la technologie moderne, les ondes peuvent être enregistrées et diffusées ou conservées sur un autre support et reconverties de sorte que la séparation spatio-temporelle du producteur et du récepteur est possible. En outre, les enregistrements de discours et de conversations spontanés peuvent être transcrits et analysés à loisir en tant que textes. Il y a obligatoirement un lien étroit entre les catégories proposées pour la description des activités langagières et les textes qui en résultent. En fait, on peut utiliser la même terminologie pour les deux. "Traduction" peut signifier l'action de traduire ou le texte produit. De même, on appelle "conversation", "débat" ou "entretien" l'interaction communicative des participants, mais la succession des énoncés qu'ils produisent constitue un texte d'un certain type qui appartient au genre correspondant.

Toutes les activités de production, de réception, d'interaction et de médiation prennent place dans le temps. Le temps réel de la parole est manifeste à la fois dans les activités de parole et d'écoute et dans le médium même. Pour un texte oral, "avant" et "après" doivent être pris au pied de la lettre. Ce qui n'est pas nécessaire habituellement pour les textes écrits qui sont des objets fixes dans l'espace (à l'exception des téléprompteurs). En production, un texte écrit peut être mis en page, des passages peuvent y être ajoutés ou supprimés. Il est impossible de dire dans quel ordre les éléments ont été produits bien qu'ils soient présentés linéairement comme une chaîne de symboles. En réception, l'œil du lecteur peut balayer le texte librement, vraisemblablement en suivant la succession linéaire des signes, comme le fera un enfant qui apprend à lire. Il est probable qu'un lecteur entraîné cherchera dans les textes les éléments porteurs d'information pour en saisir le sens général avant de passer à une lecture suivie - voire des relectures le cas échéant -. Il s'agit des mots, des phrases des expressions et des paragraphes particulièrement pertinents pour ses besoins et ses buts. Un auteur ou un éditeur peut utiliser des moyens para-textuels (voir 4.5.6) pour accélérer ces opérations et organiser le texte en fonction de la façon dont on veut qu'il soit lu par les lecteurs à qui il est destiné. De même, un texte oral peut être soigneusement préparé pour paraître spontané et assurer néanmoins la transmission du message essentiel dans les conditions qui régissent la réception de la parole. Le processus de production et le produit sont indissolublement liés.

Le texte est au centre de toute communication langagière. C'est le lien extérieur et objectif entre le producteur et le récepteur, qu'ils communiquent en face à face ou à distance. Le Tableau 7 présente de manière schématique la relation entre l'utilisateur/apprenant (sur laquelle est centré le Cadre de référence), les interlocuteurs, les activités et les textes. Un trait

plein indique une activité de production ou de réception dans l'environnement immédiat de l'utilisateur/apprenant. Une ligne en pointillés indique une activité éloignée dans l'espace ou différée dans le temps. Dans la partie 1 (Activités langagières productives), l'utilisateur/apprenant produit un texte oral ou écrit reçu, en principe à distance, par un ou plusieurs auditeurs ou lecteurs à qui on ne demande pas de réponse. Dans la partie 2 (Activités langagières réceptives), l'utilisateur/apprenant reçoit un texte d'un scripteur ou d'un locuteur, en principe à distance, et n'est pas tenu de répondre. La partie 3 (Activités langagières interactives), représente une situation dans laquelle l'utilisateur/apprenant engage un dialogue en face à face avec un interlocuteur. Le texte du dialogue est constitué d'énoncés produits et reçus respectivement et en alternance par chaque partie. La partie 3 (Activités langagières de médiation) schématise deux situations. En 4.1, l'usager/apprenant reçoit un texte d'un locuteur ou d'un scripteur absent, dans une langue ou un code, et produit un texte parallèle dans une autre langue ou un autre code à l'intention d'une autre personne, auditeur ou lecteur éloigné. En 4.2, l'usager/apprenant joue le rôle d'intermédiaire dans une interaction en face à face entre deux interlocuteurs qui ne partagent pas la même langue ou le même code ; il reçoit un texte dans une langue et en produit un autre correspondant dans l'autre langue.

**Figure 2: Activités langagières**

Outre les activités d'interaction et de médiation telles qu'elles sont définies ci-dessus, il y a de nombreuses activités pour lesquelles on attend de l'utilisateur/apprenant qu'il produise une réponse textuelle à un stimulus textuel. Le stimulus textuel peut être une question orale, un ensemble de consignes écrites (par exemple, les instructions pour une épreuve d'examen), un texte discursif authentique ou fabriqué, etc. ou toute combinaison des trois. La réponse attendue peut aller de trois mots à une composition de trois pages. Le texte déclencheur comme le texte produit peuvent être oral ou écrit et en L1 ou en L2. La relation entre les deux peut ou non préserver le sens. En conséquence, même si nous ne prenons pas en considération le rôle joué dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes par des activités dans lesquelles l'apprenant produit en L1 un texte en réponse à un stimulus en L1 (ce qui peut arriver dans la composante socioculturelle), on peut encore identifier 24 sortes d'activités. Par exemple, les cas suivants pour lesquels le déclencheur et le produit sont en langue cible :

Déclencheur		Output texte			
<i>Canal</i>	<i>Langue</i>	<i>Canal</i>	<i>Langue</i>	<i>Conservation du sens</i>	<i>Type d'activités (exemples)</i>
oral	L2	oral	L2	oui	répétition
oral	L2	écrit	L2	oui	dictée
oral	L2	oral	L2	non	questions/ réponses orales
oral	L2	écrit	L2	non	réponses écrites à questions orales en L2
écrit	L2	oral	L2	oui	lecture à haute voix
écrit	L2	écrit	L2	oui	copie, transcription
écrit	L2	oral	L2	non	réponse orale à consigne écrite en L2
écrit	L2	écrit	L2	non	réponse écrite à consigne écrite en L2

**Tableau 2**

Si des activités de texte à texte de ce type ont lieu dans l'usage quotidien de la langue, elle sont particulièrement fréquentes dans l'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Les activités les plus mécaniques de conservation du sens (la répétition, la



dictée, la lecture à haute voix, la transcription phonétique) sont actuellement décriées dans un enseignement orienté vers la communication (encore qu'on puisse les défendre comme items d'évaluation) parce qu'elles sont artificielles et ont des effets en retour considérés comme peu souhaitables. En effet, techniquement, la performance y dépend très étroitement de la capacité d'utiliser les compétences linguistiques au détriment du contenu informatif du texte. Cette défaveur ne constitue pas, néanmoins, une raison suffisante pour les exclure d'un cadre de référence aussi complet soit-il. Il faut encourager ceux qui les utilisent, que ce soit par conviction ou par tradition, à réfléchir sur leur pratique habituelle et à la décrire, voire même à la justifier. Il est certainement préférable de poursuivre le débat que d'étouffer l'hérésie ! L'avantage de l'analyse de toutes les combinaisons possibles des catégories d'une taxinomie réside non seulement dans le fait qu'elle permet de mettre de l'ordre dans l'expérience mais aussi qu'elle en révèle les lacunes et suggère des possibilités nouvelles.

## 5.4.2 Textes et supports

Comme illustré plus haut (voir Chapitre 4, section 4.6.1), chaque texte est véhiculé par un canal spécifique, normalement des ondes acoustiques ou un objet écrit. On peut définir des sous-catégories en fonction des caractéristiques matérielles du support qui affectent les opérations de production et de réception, par exemple les différences à l'oral entre un échange proche ou téléphonique ou un discours public et, à l'écrit, entre le manuscrit et l'imprimé ou des écritures différentes. Les utilisateurs/apprenants doivent avoir les moyens moteurs et sensoriels nécessaires pour communiquer à l'aide de tel ou tel canal. Dans le cas de l'oral, ils doivent entendre convenablement dans les conditions données et avoir un bon contrôle de leur appareil phonatoire et articulatoire. Dans le cas de l'écrit courant, ils doivent avoir l'acuité visuelle suffisante et le contrôle de leur main. Enfin, ils doivent posséder les connaissances et les aptitudes décrites ailleurs, d'une part pour identifier, comprendre et interpréter le texte et, d'autre part, pour l'organiser, le formuler et le produire. Ceci est valable pour tout texte, quelle qu'en soit la nature.

Ce qui précède ne doit pas décourager ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou des handicaps sensoriels ou moteurs d'apprendre ou d'utiliser des langues étrangères. Des appareils qui vont du simple sonotone au synthétiseur informatique de parole ont été développés afin de surmonter les difficultés motrices et sensorielles les plus graves ; par ailleurs, l'utilisation de méthodes et de stratégies appropriées a permis à des jeunes gens handicapés pour apprendre d'atteindre des objectifs d'apprentissage en langue non négligeables avec un remarquable succès. La lecture sur les lèvres, l'utilisation de ce qu'il reste de perception auditive, l'entraînement phonétique et l'usage de la langue des signes ont permis à des sourds profonds de parvenir à un niveau de communication élevé. Avec de la volonté, et pourvu qu'on les encourage, les êtres humains ont une capacité extraordinaire pour surmonter les obstacles à la communication ainsi qu'à la compréhension et la production de discours.

En principe, tout texte peut être véhiculé par n'importe quel canal. Pourtant, en pratique, canal et texte sont assez étroitement liés. Les écrits ne rendent généralement pas toute l'information phonétique significative véhiculée par la parole. En règle générale, les écrits alphabétiques ne transmettent pas systématiquement l'information prosodique (par exemple, l'accent, l'intonation, les pauses, les élisions, etc.). Les écrits de type consonantique et sténographique en véhiculent encore moins. Normalement, les éléments paralinguistiques n'apparaissent pas à l'écrit, encore qu'on puisse les évoquer dans un roman, une pièce de théâtre, etc.. En revanche, des éléments paratextuels sont utilisés à l'écrit. Ils se situent dans l'espace et ne sont pas disponibles à l'oral. En outre, la nature du canal exerce une influence non négligeable sur la nature du texte et vice versa. Pour prendre un cas extrême, une inscription dans le marbre est coûteuse et difficile à produire mais durable et immuable. Un aérogramme est bon marché et facile à produire, facile à transporter mais léger et fragile. Le courrier électronique ne propose pas un produit

permanent. Les textes ainsi transmis sont également contrastés : dans le premier cas, il s'agit d'un texte sobre, soigneusement écrit, visant à transmettre aux générations futures une information qui provoque le respect pour la personne ou le lieu célébré ; dans le second, il peut ne s'agir que d'une note personnelle vite gribouillée, d'un intérêt immédiat mais éphémère pour les correspondants. On retrouve la même ambiguïté de classification entre les types de textes et le canal qu'entre les types de textes et les activités. Il y a des textes de types différents par la nature et la structure de leurs contenus. Le canal et le type de texte sont étroitement liés et dérivent tous deux de la fonction qu'ils remplissent.

*Les utilisateurs du Cadre de référence considéreront et expliciteront selon le cas :*

- *s'il est tenu compte des différences de canal et des opérations psycholinguistiques en jeu dans les activités de compréhension écrite et orale et de production écrite et orale et si oui, comment a) lors du choix, de l'adaptation ou de l'élaboration des textes écrits et oraux présentés aux apprenants, b) dans la façon dont les apprenants sont censés traiter les textes, c) dans l'évaluation des textes que les apprenants produisent.*
- *si l'on fait prendre une conscience critique aux apprenants et aux enseignants des caractéristiques textuelles a) du discours de la classe, b) des consignes et des réponses des tests et examens, c) du matériel d'enseignement et de référence, et si oui, comment.*
- *si les apprenants sont conduits à rendre les textes qu'ils produisent plus appropriés a) à leurs besoins communicatifs, b) aux contextes d'utilisation (domaines, situations, destinataires, contraintes), c) le canal utilisé, et si oui, comment.*

## **CHAPITRE 6: LE OPÉRATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES**

### 6.1 Introduction

6.2 Qu'est-ce que les apprenants doivent apprendre ou acquérir ?

6.3 Les objectifs et les moyens

6.4 Apprentissage et acquisition des langues

6.5 Comment les apprenants apprennent-ils ?

6.6 Que peut faire chaque type d'utilisateur du Cadre de référence pour faciliter l'apprentissage de la langue ?

6.7 Quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.

## **6.1 INTRODUCTION**

Le Chapitre 4 tente de présenter ce qu'un utilisateur parfaitement compétent d'une langue est capable de faire ainsi que les connaissances langagières et les habiletés qui le lui permettent. Ce chapitre entreprend de le faire aussi exhaustivement que possible puisqu'il est impossible de savoir, a priori, quelles activités seront importantes pour un apprenant donné. Dans le Chapitre 6 nous nous interrogeons sur les points suivants :

De quelle(s) façon(s) l'apprenant devient-il capable de mener à bien les tâches, les activités et les opérations et de construire les compétences nécessaires à la communication?

Comment les enseignants, aidés par tout le matériel pédagogique, peuvent-ils faciliter ces opérations ?

L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, tel qu'on le trouve dans le Chapitre 4, se fonde sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir.

## **6.2 QU'EST-CE QUE LES APPRENANTS DOIVENT APPRENDRE OU ACQUÉRIR ?**

**6.2.1** Les sections 4.4, 4.5, 4.7, 4.8 du Chapitre 4 exposent que, afin de participer à des actes de communication, les apprenants doivent avoir appris ou acquis :

- les compétences nécessaires, telles que :
  - compétences générales (connaissances, aptitudes et savoir-faire, attitudes et traits de caractère, etc., aptitudes heuristiques et aptitudes à l'étude, etc.)
  - compétences communicatives, qui sont d'ordre :
    - linguistique (phonologie/orthographe, vocabulaire, morphologie, syntaxe, sémantique et pragmatique)
    - sociolinguistique
    - pragmatique (discours, fonctions, intentions, etc.)
- la capacité de mettre ces compétences en oeuvre dans la production et la réception

de discours oraux et de textes écrits, afin

- d'exprimer et de comprendre le sens en relation aux thèmes pertinents
  - d'interpréter et de négocier le sens dans le contexte
  - de s'engager dans des activités communicatives (productives, réceptives, interactives, de médiation)
  - de réaliser des tâches communicatives en tant que participant à une situation communicative dans un domaine donné et selon le principe de coopération.
- la capacité d'utiliser les stratégies nécessaires pour mettre en oeuvre les compétences, par exemple :
- planification
  - exécution
  - contrôle (y compris remédiation et compensation)

**6.2.2** Si toutes ces aptitudes doivent être déployées par un utilisateur de la langue pour traiter efficacement l'ensemble des actes de communication, ce ne sont pas tous les apprenants qui auront besoin de toutes les acquérir ou qui voudront le faire dans une langue autre que leur langue maternelle. Par exemple, certains apprenants peuvent n'avoir aucune demande pour l'écrit. D'autres, en revanche, ne seront intéressés que par la compréhension de textes écrits. Néanmoins, cela ne signifie pas que de tels apprenants en seront respectivement réduits aux formes orale et écrite de la langue. Il se peut, selon le style cognitif de l'apprenant, que la mémorisation des formes orales soit largement facilitée par leur association aux formes écrites correspondantes. En retour, la perception des formes écrites peut être facilitée par leur association aux formes orales correspondantes. Si tel est le cas, l'aptitude non exigée par l'usage - et, en conséquence, non déclarée comme **objectif** - peut toutefois être invoquée dans l'apprentissage de la langue comme moyen pour atteindre une fin. C'est une question de décision, consciente ou pas, de donner le rôle d'objectif ou de **moyen** à telle ou telle des compétences, activités et stratégies pour le perfectionnement d'un apprenant donné.

**6.2.3** Il n'y a pas non plus d'obligation logique qu'une compétence, une tâche, une activité ou une stratégie identifiée comme objectif nécessaire à la satisfaction des besoins des apprenants entre dans un programme d'apprentissage. Par exemple, on peut faire l'hypothèse que l'essentiel de ce que l'on met sous "connaissance du monde" relève d'un savoir antérieur, déjà présent dans la compétence générale de l'apprenant du fait de son expérience de la vie ou de l'enseignement donné en langue maternelle. Le problème peut se réduire à trouver en L2 le bon équivalent d'une catégorie notionnelle en L1. Il faudra décider quelle connaissance nouvelle doit être apprise et laquelle peut être considérée comme acquise. Un problème surgit lorsqu'un champ conceptuel particulier est organisé différemment en L1 et L2, ce qui est un cas fréquent, de telle sorte que le sens des mots ne correspond que partiellement ou pas du tout. Quelle est l'importance de l'équivoque ? A quels malentendus peut-elle conduire ? En conséquence, quelle priorité doit-on lui donner à tel moment de l'apprentissage ? A quel niveau la distinction doit-elle être prise en considération ou maîtrisée ? Peut-on laisser le problème se résoudre de lui-même avec l'expérience ?

**6.2.4** Des questions semblables se posent eu égard à la prononciation. De nombreux phonèmes sont transférables sans problème de L1 en L2. Dans certains cas, il se peut que les allophones en question soient différents de façon notable. D'autres phonèmes de L2 peuvent ne pas exister en L1. S'ils ne sont pas acquis ou appris, cela entraînera un déficit d'information et des malentendus peuvent surgir. Quels sont les risques de fréquence de ces malentendus et leur gravité ? Quelle priorité doit-on leur donner ? Ici, la question de l'âge ou de la période d'apprentissage pendant laquelle il est préférable d'apprendre ces

différences se complique du fait que la fossilisation des erreurs est très importante au niveau phonétique. Rendre conscient des erreurs phonétiques et désapprendre des comportements devenus automatiques peut être beaucoup plus coûteux (en temps et en efforts) lorsque l'apprenant s'est approprié une forme approximative par rapport à la norme que cela l'aurait été au début de l'apprentissage, notamment précoce.

**6.2.5** De telles considérations signifient que les objectifs appropriés pour un apprenant donné ou une catégorie d'apprenants d'un âge donné peuvent ne pas dériver automatiquement d'une lecture directe et complète des échelles proposées pour chaque paramètre. Il faut prendre une décision au cas par cas.

## **6.3 LES OBJECTIF ET LES MOYENS**

**6.3.1** De tels exposés des objectifs d'apprentissage ne révèlent rien des opérations par lesquelles les apprenants deviennent capables d'agir comme il se doit, ou de celles par lesquelles ils construisent ou développent les compétences qui rendent les actes langagiers possibles. Ils ne disent rien non plus des moyens utilisés par les enseignants pour faciliter le processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue. Cependant, puisque l'une des fonctions principales du Cadre de référence est d'encourager tous les différents partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et de leur donner les moyens d'informer les autres de manière aussi transparente que possible, non seulement de leurs buts et de leurs objectifs mais aussi des méthodes qu'ils utilisent et des résultats réellement obtenus, il apparaît clairement que le Cadre de référence ne peut se limiter au savoir, aux aptitudes et aux attitudes que les apprenants doivent acquérir afin de fonctionner en utilisateurs compétents de la langue, mais qu'il doit aussi traiter du processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue ainsi que des méthodes d'enseignement.

**6.3.2** Il faut toutefois clarifier une fois encore le rôle du Cadre de référence eu égard à l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues. Le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques. Afin de jouer ce rôle, il dresse un inventaire de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles dans lesquels les utilisateurs peuvent puiser ; cet inventaire peut aussi éventuellement les stimuler à prendre en considération un choix d'options plus large ou à mettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils fonctionnent et qu'ils n'avaient pas examinées auparavant. Cela ne signifie en aucune façon que ces hypothèses soient fausses mais seulement que tous ceux qui sont responsables de planification ont à gagner d'un ré-examen de la théorie et de la pratique dans lequel ils prendront en compte les décisions que d'autres partenaires ont prises de leur côté et, notamment, dans d'autres pays d'Europe.

## **6.4 ACQUISITION ET APPRENTISSAGE DES LANGUES**

**6.4.1** Les mots "acquisition" et "apprentissage" sont couramment utilisés de façons différentes. D'aucuns les utilisent indifféremment. D'autres utilisent l'un ou l'autre comme terme général et prennent le second dans un sens plus restrictif. Ainsi "acquisition" peut

être utilisé au sens général ou se réduire :

- a) aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers (langue non maternelle) en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n'a guère ou pas d'intérêt pour les praticiens, notamment puisqu'on y considère que la grammaire reste inconsciente.
- b) à la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.

“Apprentissage” peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel.

Il ne semble pas possible, à l'heure actuelle, d'imposer une terminologie standardisée car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait “apprentissage” et “acquisition” dans leur acception limitée.

*Les utilisateurs du Cadre de référence sont invités à considérer et, si possible, à expliciter quel sens ils donnent à ces termes et à éviter de les utiliser de manière contraire à l'usage en vigueur.*

*Ils peuvent aussi envisager et, le cas échéant, préciser :*

- *comment créer et exploiter les occasions au sens de (b) ci-dessus en vue de l'acquisition de la langue*

## 6.5 COMMENT LES APPRENANTS APPRENNENT-ILS ?

**6.5.1** A l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. Ils croient que le processus "d'acquisition" est inaccessible à l'observation ou à l'intuition et qu'il ne saurait être facilité par une manipulation consciente, qu'elle provienne des méthodes d'enseignement ou des façons d'étudier. Pour eux, la chose la plus importante qu'un professeur puisse faire consiste à créer l'environnement linguistique le plus riche possible dans lequel l'apprentissage aura lieu sans enseignement formel.

**6.5.2** D'autres pensent qu'outre l'exposition à un apport compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe. Ils considèrent également que l'enseignement ou l'étude explicite de la langue sont hors de propos. A l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants “courants” ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques. Ils admettent que les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce que les enseignants enseignent et qu'il leur

faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive ; ils admettent aussi que l'apprentissage est facilité, notamment dans les conditions artificielles de la salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante afin de réduire ou de supprimer l'attention consciente portée aux aptitudes physiques de niveau élémentaire de la parole et de l'écriture ainsi qu'à l'exactitude morphologique et syntaxique, libérant ainsi l'esprit pour des stratégies de communication d'un niveau supérieur. Certains (encore qu'ils soient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation.

**6.5.3** De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive ; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas sur quelles hypothèses le travail relatif à l'apprentissage de la langue se fonde, et leurs conséquences méthodologiques.*

## **6.6 QUE PEUT FAIRE CHAQUE TYPE D'UTILISATEUR DU CADRE DE RÉFÉRENCE POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ?**

**6.6.1** Ceux qui s'occupent d'examens et de diplômes devront prendre en considération les paramètres pertinents pour les diplômes en question et le niveau requis. Ils devront prendre des décisions concrètes quant à la nature des tâches et des activités spécifiques à proposer, les thèmes à traiter, les expressions, les éléments lexicaux et idiomatiques que les candidats devront reconnaître ou dont ils devront se souvenir, les connaissances socioculturelles et les aptitudes à tester, etc.. Ils peuvent ne pas se préoccuper des procédés par lesquels la compétence a été apprise ou acquise, sauf dans la mesure où leurs méthodes d'évaluation peuvent avoir un effet en retour positif ou négatif sur l'apprentissage de la langue.

**6.6.2** Quand elles donnent des orientations curriculaires ou établissent des programmes, les autorités se concentreront sur la définition des objectifs d'apprentissage. Ce faisant, elles peuvent se contenter de ne préciser que les objectifs de niveau supérieur en termes de tâches, de thèmes, de compétence, etc. Elles n'ont pas l'obligation - mais elles peuvent vouloir le faire - de spécifier en détail les contenus de vocabulaire, de grammaire et de notions et fonctions qui permettront aux apprenants d'accomplir les tâches et de traiter les thèmes. Elles n'ont pas l'obligation - mais elles peuvent vouloir le faire - d'indiquer des lignes directrices ou de faire des suggestions quant aux méthodes à utiliser en classe et aux étapes qui marqueront le progrès de l'apprenant.

**6.6.3** Les auteurs de manuels et de cours ne sont pas tenus - bien qu'ils puissent vouloir le faire - de formuler leurs objectifs en se référant aux tâches pour la réalisation desquelles ils veulent que les apprenants soient outillés, ou la compétence et les stratégies qu'ils doivent développer. En revanche, ils sont tenus de prendre des décisions détaillées et concrètes sur la sélection et la progression des textes, des activités, du vocabulaire et de la grammaire à présenter à l'apprenant. On attend d'eux qu'ils donnent des instructions détaillées pour la



classe et/ou les tâches et activités que les apprenants entreprendront en réponse au matériel présenté. Leurs productions ont une influence importante sur le processus d'enseignement/apprentissage et elles doivent inévitablement se fonder sur des hypothèses explicites (ce qu'elles sont rarement ; en effet, elles sont souvent non analysées, voire même inconscientes) quant à la nature du processus d'apprentissage.

**6.6.4** Les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de respecter les instructions officielles, d'utiliser des manuels et du matériel pédagogique (qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure d'analyser, d'évaluer, de choisir ni d'y apporter des compléments), de concevoir et de faire passer des tests et de préparer les élèves et les étudiants aux diplômes. Ils doivent à tout instant prendre des décisions sur les activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. On attend d'eux qu'ils suivent le progrès de leurs élèves ou étudiants et trouvent des moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ainsi que de développer leurs capacités individuelles à apprendre. Il leur faut comprendre les processus d'apprentissage dans toute leur complexité, encore que cette compréhension puisse s'avérer être un résultat de l'expérience plutôt que le produit clairement formulé d'une réflexion théorique, ce qui constitue leur contribution dans le partenariat sur l'apprentissage qui doit s'établir entre chercheurs en éducation et formateurs d'enseignants.

**6.6.5** Bien entendu, ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication. Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère "qu'apprendre à apprendre" fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. Nous espérons que le Cadre de référence sera utile non seulement aux enseignants et aux partenaires éducatifs mais aussi aux apprenants en les aidant à devenir, eux aussi, plus conscients des choix qui leur sont offerts et plus clairs en ce qui concerne les choix qu'ils font.

## **6.7 QUELQUES OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

- 6.7.1 Approches générales
- 6.7.2 Aspects spécifiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues
- 6.7.3 Fautes et erreurs
- 6.7.4 Apprendre à apprendre

Les façons d'enseigner et d'apprendre les langues vivantes sont actuellement nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de

méthodes et de matériels appropriés permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 6.3.2 ci-dessus et tout au long du présent document, le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en a doit venir du terrain. A ce niveau on ne peut que signaler quelques-unes des options relevées dans les pratiques existantes et demander aux utilisateurs du Cadre de référence de les compléter à partir de leur propre connaissance et de leur expérience. À cet effet, un ensemble de guides de l'utilisateur est en préparation.

### 6.7.1 Approches générales :

En règle générale on attend des apprenants qu'ils acquièrent/apprennent une L2 selon l'une des modalités suivantes:

- a) par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2
  - i. en face à face avec des locuteurs natifs
  - ii. en écoutant des conversations auxquelles ils ne participent pas
  - iii. en écoutant la radio, des enregistrements, etc.
  - iv. en écoutant et regardant la télévision, des vidéos, etc.
  - v. en lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs (journaux, magazines, récits, romans, affiches et panneaux publics, etc.)
  - vi. en utilisant des logiciels, des cédéroms, etc.
  - vii. en participant à des forums en-ligne et hors-ligne
  - viii. en participant à des cours où l'on utilise la L2 comme langue d'enseignement
- b) par l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés (c'est-à-dire progressifs) en L2 ("apport intelligible")
- c) par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2, par exemple comme partenaire d'un interlocuteur compétent
- d) par la participation à des tâches spécialement conçues et élaborées en L2 ("apport compréhensible")
- e) en auto-didaxie, par l'étude individuelle (guidée), en poursuivant des objectifs que l'on s'est fixés et en utilisant le matériel pédagogique disponible
- f) par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2
- g) par une combinaison des activités ci-dessus (f) mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc.
- h) par la combinaison de (a) et de (g) en commençant par (g) mais en réduisant l'usage de la L1 et en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle.
- i) en combinant tout ce qui précède dans le cadre d'une planification, d'une exécution et d'une évaluation de l'activité de classe individuellement ou en groupe, avec l'aide de l'enseignant et en négociant l'interaction afin de répondre aux besoins des différents apprenants, etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront les approches qu'ils suivent en règle générale, que ce soit l'une de celles mentionnées ci-dessus ou une autre.*

## 6.7.2 Aspects spécifiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue :

- 6.7.2.1 Textes
- 6.7.2.2 Tâches et activités
- 6.7.2.3 Rôles des enseignants, des apprenants et des médias
- 6.7.2.4 Compétences générales
- 6.7.2.5 Compétences linguistiques
- 6.7.2.6 Compétence sociolinguistique
- 6.7.2.7 Compétences pragmatiques
- 6.7.2.8 Stratégies

6.7.2.1.1 L'apprentissage (attendu ou exigé) à partir de textes oraux ou écrits peut se faire ou être facilité (voir 4.6 et 5.4)

- a) par l'exposition simple au texte
- b) par l'exposition simple mais en s'assurant de l'intelligibilité du nouveau matériel par l'inférence du contexte verbal, du support visuel, etc.
- c) par l'exposition au texte, avec une compréhension soutenue et assistée par des questions/réponses en L2, des QCM, des appariements texte/image, etc.
- d) comme en (c) mais avec un contrôle de la compréhension en L1
- e) par l'exposition et l'aide à la compréhension comme en (c) mais également avec des explications en L2
- f) comme en (e) mais avec des explications en L1, y compris les traductions nécessaires
- g) comme en (d) ou (f) mais avec la traduction en L1 par les élèves ou étudiants
- h) en utilisant des activités de compréhension en groupe ou de compréhension préalable et de pré-lecture, etc.

6.7.2.1.2 Les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants peuvent être :

- a) "authentiques", c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue, par exemple :
  - i. les documents authentiques non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue (quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.)
  - ii. les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant
- b) conçus spécifiquement comme matériel pour l'enseignement de la langue, par exemple :
  - i. textes à la manière des textes authentiques en (ii) ci-dessus (par exemple, du matériel de compréhension orale enregistré par des acteurs)
  - ii. textes élaborés afin d'apporter, en contexte, des exemples du contenu linguistique à enseigner (par exemple, dans une leçon ou unité donnée)
  - iii. phrases isolées en vue d'exercices (phonétiques, grammaticaux, etc.)
  - iv. consignes et explications, etc. du manuel, consignes de tests et d'examen, la langue de l'enseignant en classe (directives, explications, organisation, etc.). On peut considérer ces derniers comme des types de textes particuliers. Sont-ils faciles à comprendre et agréables à manier ? Quelle attention a été accordée à leur contenu, leur formulation et leur présentation pour s'assurer qu'ils le sont ?

6.7.2.1.3 Les apprenants doivent non seulement traiter des textes mais également en produire. Ce peuvent être :

a) à l'oral :

- des textes écrits lus à haute voix
- des réponses orales à des questions d'exercices
- la récitation de textes appris par coeur (pièces de théâtre, poèmes, etc.)
- des exercices à deux et en groupe
- la participation à des discussions formelles et informelles
- la conversation libre (en classe ou au cours d'échanges entre les élèves)
- des exposés

b) à l'écrit :

- la dictée
- des exercices écrits
- des rédactions
- des traductions
- des rapports écrits
- un projet de travail
- des lettres à un correspondant
- la participation à un réseau d'échanges scolaires par télécopie ou courrier électronique

6.7.2.1.4 Dans les modes réceptif, productif et interactif, on peut attendre des apprenants qu'ils reconnaissent des types de textes, qu'ils développent des manières différentes et adéquates d'écouter, de lire, de parler et d'écrire, tant individuellement que comme membres d'un groupe (par exemple, en partageant leurs idées et leurs interprétations lors des démarches de compréhension et de reformulation. On peut les y aider.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas, la place des textes (oraux et écrits) dans leur programme d'enseignement/apprentissage et les activités d'exploitation*

- *les principes selon lesquels les textes sont sélectionnés, adaptés ou composés, organisés et présentés*
- *si les textes sont progressifs*
- *si l'on a) attend des apprenants qu'ils fassent la différence entre les types de textes et qu'ils développent des styles de lecture différents appropriés au type de texte, et de lire en détail ou pour les idées générales, des points particuliers, etc. et si b) on les aide à le faire.*

6.7.2.2 L'apprentissage (attendu ou exigé) par des tâches et des activités (voir Chapitre 4, sections 4.2 et 4.4 et Chapitre 5) peut se faire ou être facilité par :

- a) la simple participation à des activités spontanées
- b) la simple participation à des activités planifiées en termes de type d'activités, de buts, de supports, de produits, de rôles et d'activité des participants, etc. (voir Chapitre 4, section 4.2.3)
- c) par la participation non seulement à la tâche mais à sa préparation, à son analyse et à son évaluation
- d) comme c) mais accompagné d'une prise de conscience explicite sur les objectifs, la nature et la structure des tâches, des attentes quant au rôle des participants, etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas la place des tâches dans leur programme d'enseignement/apprentissage.*

6.7.2.3 Il faut prendre en considération les rôles respectifs des enseignants, des apprenants et des supports. On peut s'attendre à ce que des proportions différentes du temps du cours soient consacrées :

- a) par l'enseignant à l'exposé et à l'explication, etc. à l'ensemble de la classe
- b) à des séries de questions/réponses avec l'ensemble de la classe (différentes du questionnement de contrôle qui suit une présentation)
- c) à du travail de groupe ou par deux
- d) à du travail individuel

6.7.2.3.1 Les **enseignants** doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur pratique ultérieure d'enseignants. Les paramètres propres au métier d'enseignant comprennent :

- l'aptitude à enseigner
- l'aptitude à tenir la classe (organisation)
- la capacité à faire de la recherche et à prendre ses distances par rapport à son expérience
- les styles d'enseignement
- la compréhension de l'évaluation et la capacité à la mettre en oeuvre
- la connaissance du socioculturel et la capacité à l'enseigner
- des attitudes et des aptitudes interculturelles
- la connaissance critique et l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner
- la capacité à individualiser l'enseignement dans des classes où se trouvent des apprenants dont le mode d'apprentissage et les aptitudes sont différents

Pendant le travail de groupe ou par deux, l'enseignant peut :

- a) se contenter de superviser et de veiller à la discipline
- b) circuler pour aider l'exécution du travail
- c) rester disponible pour du travail individuel
- d) adopter un rôle de facilitateur et de superviseur, accepter les remarques des élèves sur leur apprentissage et y réagir, coordonner leurs activités en plus de conseiller et de contrôler.

6.7.2.3.2 On peut attendre ou exiger des **apprenants**

- a) qu'ils suivent toutes les directives de l'enseignant et seulement celles-là, de façon ordonnée et disciplinée, et ne prennent la parole que lorsqu'ils sont appelés à le faire
- b) qu'ils participent activement au processus d'apprentissage en coopérant avec l'enseignant et les autres étudiants afin de se mettre d'accord sur les objectifs et les méthodes et qu'ils s'engagent dans des activités d'évaluation et d'enseignement mutuels afin de progresser régulièrement vers une plus grande autonomie
- c) qu'ils travaillent de manière autonome à l'aide de matériel d'auto-apprentissage et qu'ils s'auto-évaluent

6.7.2.3.3 On peut utiliser les supports techniques ( cassettes audio et vidéo, ordinateur, etc.) de différentes manières :

- a) pas du tout
- b) pour des démonstrations, des répétitions etc. avec l'ensemble de la classe
- c) à la manière d'un laboratoire multimédias
- d) pour un enseignement individuel autoguidé
- e) comme base pour un travail de groupe (discussions, négociation, jeux coopératifs et compétitifs, etc.)
- f) dans un réseau scolaire informatisé international ouvert à des écoles, des classes et des particuliers

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *les responsabilités et rôles relatifs des enseignants et des apprenants dans l'organisation, la gestion, la conduite et l'évaluation du processus d'enseignement/apprentissage*
- *l'usage fait du matériel pédagogique*

6.7.2.4 On peut développer les **compétences générales** (voir Chapitre 4.7.1) de différentes manières, par exemple :

- a) en considérant qu'elles existent déjà ou qu'elles ont été mises en place ailleurs (par exemple dans d'autres disciplines enseignées en L1) de manière suffisante pour qu'on les considère comme acquises en L2
- b) en les traitant au coup par coup quand la question surgit
- c) en sélectionnant ou en produisant des textes qui illustrent de nouveaux points et de nouveaux domaines de connaissance
- d) par des cours ou des manuels qui traitent des domaines particuliers (civilisation, etc.) i) en L1, ii) en L2
- e) par une composante interculturelle conçue pour provoquer la prise de conscience de la partie pertinente du background respectif de l'apprenant et du locuteur natif en termes socioculturels, d'expérience et de processus cognitifs.
- f) par des jeux de rôle et des simulations
- g) par l'utilisation de la L2 comme langue d'enseignement d'autres disciplines
- h) par le contact direct avec des locuteurs natifs et des textes authentiques

Les traits de la personnalité, les motivations, les attitudes, les croyances, etc. de l'apprenant (voir Chapitre 4, section 4.7.1.3) peuvent être :

- a) laissés de côté comme ne regardant que l'apprenant
- b) pris en considération dans la planification et le suivi du processus d'apprentissage
- c) traités comme un objectif du programme d'apprentissage

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas*

- *les moyens inventoriés ci-dessus (ou d'autres) qu'ils mettent en oeuvre pour développer des compétences générales*
- *les différences qui émergent si a) on parle des aptitudes pratiques comme d'un sujet, b) elles font l'objet d'un entraînement, c) elles sont démontrées par des actes accompagnés d'usage*

*de la langue ou si, d) elles sont enseignées en utilisant la langue cible comme langue d'enseignement.*

6.7.2.5 Le développement des **compétences linguistiques** de l'apprenant peut être facilité en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire, la prononciation, l'orthographe.

6.7.2.5.1 Le vocabulaire :

On peut attendre ou exiger de l'apprenant qu'il développe son vocabulaire

- a) par la simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux ou écrits
- b) par la déduction de l'apprenant ou l'utilisation d'un dictionnaire consulté selon les besoins au cours des tâches et activités
- c) par la présentation des mots en contexte, par exemple dans les textes des manuels scolaires et l'utilisation qui s'en suit dans des exercices, des activités d'exploitation, etc.
- d) par leur présentation accompagnée d'aides visuelles (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.)
- e) par la mémorisation de listes de mots etc. avec leur traduction
- f) par l'exploration de champs sémantiques et lexicaux
- g) par l'entraînement à l'utilisation de dictionnaires unilingues et bilingues, de glossaires et thesaurus et tout autre ouvrage de référence
- h) par l'explication du fonctionnement de la structure lexicale et l'application qui en résulte (par exemple, dérivation, suffixation, synonymie, antonymie, mots composés, collocations, idiomes, etc.)
- i) par une étude plus ou moins systématique de la distribution différente des éléments lexicaux en L1 et L2 (sémantique contrastive)

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas la façon dont les éléments de vocabulaire (sens et forme) seront présentés et appris par les élèves et étudiants.*

La quantité, l'étendue et le contrôle du vocabulaire sont des paramètres essentiels de l'acquisition de la langue et, en conséquence, de l'évaluation de la compétence langagière de l'apprenant et de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *la quantité de vocabulaire que l'apprenant aura besoin de maîtriser ou qu'il devra maîtriser ou dont il devra être outillé (par exemple, le nombre de mots et d'expressions)*
- *l'étendue de vocabulaire que l'apprenant aura besoin de maîtriser ou qu'il devra maîtriser ou dont il devra être outillé (par exemple, les thèmes, domaines, etc., couverts)*
- *le type de contrôle du vocabulaire que l'apprenant aura besoin d'exercer ou qu'il devra exercer*
- *s'il y a lieu, la distinction entre l'apprentissage pour la reconnaissance et la compréhension et celui pour la mémorisation et la production*
- *l'usage de techniques d'induction ; la façon dont elles sont mises en oeuvre.*

### 6.7.2.5.2 La compétence grammaticale

La capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens est au centre même de la compétence communicative et la plupart de ceux (bien que pas tous) qui s'intéressent à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation des langues s'attachent tout particulièrement à la gestion du processus d'apprentissage qui y conduit. Ce qui a généralement pour conséquence, la sélection, l'organisation, la progression et la pratique de données nouvelles, en commençant par des phrases simples constituées d'une seule proposition et dont chaque élément est représenté par un seul mot (par exemple, Marie est heureuse) et en terminant par des phrases multi-propositionnelles complexes dont la structure et la longueur sont, de toute évidence, illimitées. Cela n'empêche toutefois nullement l'introduction précoce de phrases complexes en termes d'analyse mais présentées comme des locutions (par exemple comme un élément de vocabulaire) ou comme une structure pour l'insertion d'un élément paradigmatique (S'il vous plaît, pourrais-je avoir ...) ou comme les mots appris globalement d'une chanson (C'est la mère Michel qui a perdu son chat, qui crie par la fenêtre qui le lui rendra ...)

La complexité inhérente à la syntaxe n'est pas le seul principe de progression à considérer.

1. La productivité communicative des catégories grammaticales doit être prise en considération, c'est-à-dire leur rôle pour l'expression de notions générales. Par exemple, est-il judicieux de faire suivre aux apprenants une progression qui les laisse incapables, après deux ans d'études, de raconter un événement passé ?
2. Les données contrastives ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes. Par exemple, les propositions subordonnées en allemand posent aux apprenants anglais et français plus de difficultés en ce qui concerne l'ordre des mots qu'à un néerlandophone. Toutefois, les apprenants de langues proches, comme par exemple, allemand/néerlandais ou tchèque/slovaque, risquent de tomber dans une traduction mécanique mot à mot.
3. Le discours authentique oral comme écrit peut, dans une certaine mesure, faire l'objet d'une progression grammaticale. Mais il est probable qu'il exposera l'apprenant à de nouvelles structures, voire de nouvelles catégories. Il se peut que l'apprenant habile les acquière et en fasse usage avant d'autres qui sembleraient plus fondamentales.
4. On peut aussi éventuellement prendre en compte l'"ordre naturel" de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans la planification d'un programme de L2.

Le Cadre de référence ne saurait remplacer les grammaires de référence ou fournir une progression stricte (encore que le classement des apprenants selon leur niveau suppose une sélection, d'où une organisation globale) mais il donne un cadre par lequel les praticiens pourront faire connaître leurs décisions.

On considère généralement la phrase comme le domaine de la description grammaticale. Cependant, certaines des relations inter-phrastiques (par exemple l'anaphore: pronoms et propositions adverbiales) peuvent être traitées comme faisant partie de la compétence linguistique plutôt que de la compétence pragmatique (par exemple : Nous ne pensions pas que Jean irait à l'exposition. Et pourtant, il y était).

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*



- *la base sur laquelle les éléments grammaticaux, les catégories, les structures, les opérations et les relations sont sélectionnés et organisés en progression*
- *les moyens d'accès au sens que l'on donne aux apprenants*
- *le rôle de la grammaire contrastive dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*
- *l'importance relative accordée au registre, à l'aisance et à l'exactitude de la langue utilisée en relation à la construction grammaticale des phrases*
- *dans quelle mesure on rendra les apprenants conscients de la grammaire a) de leur langue maternelle, b) de la langue cible, c) de leurs relations contrastives.*

On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale:

- a) de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques
- b) de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens
- c) comme dans b) mais suivis d'explications et d'exercices formels
- d) par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels
- e) par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc.

Si l'on utilise des exercices formels, ils peuvent appartenir aux types suivants :

- a) textes lacunaires
- b) construction de phrases sur un modèle donné
- c) choix multiples
- d) exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)
- e) combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)
- f) traduction de phrases de la L1 vers la L2
- g) questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
- h) exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas*

- *comment la structure grammaticale est a) analysée, progressive et présentée aux apprenants et b) comment ils la maîtrisent*
- *comment, et selon quels principes, le sens lexical, grammatical et pragmatique en L2 est transmis aux apprenants et comment ils le mettent en évidence, par exemple*
  - *par la traduction de L1 ou en L1*
  - *par une définition ou une explication en L2*
  - *par une utilisation en contexte*

### 6.7.2.5.3 La prononciation

On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur capacité à prononcer une langue :

- a) par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques
- b) par une imitation en chœur (collective)
  - i. de l'enseignant
  - ii. d'enregistrements audio de locuteurs natifs
  - iii. d'enregistrements vidéo de locuteurs natifs
- c) par l'entraînement de l'oreille et de la prononciation
- d) par la lecture phonétique à haute voix de textes calibrés
- e) par un travail individuel en laboratoire de langues
- f) comme dans d) et e) mais avec l'appui de textes en transcription phonétique
- g) par un entraînement phonétique explicite (voir 4.7.1.4.1)
- h) par l'apprentissage des conventions orthoépiques (c'est-à-dire, la prononciation des différentes graphies)
- i) par une combinaison des pratiques ci-dessus

### 6.7.2.5.4 L'orthographe

On peut attendre ou exiger de l'apprenant qu'il développe sa capacité à maîtriser le système de l'écrit d'une langue :

- a) par un simple transfert de la L1
- b) par l'exposition à des textes écrits authentiques :
  - i. imprimés
  - ii. dactylographiés
  - iii. manuscrits
- c) par la mémorisation de l'alphabet en question associé aux valeurs phonétiques (par exemple l'écriture latine, cyrillique ou grecque lorsque l'alphabet de la langue maternelle est différent) ainsi qu'aux marques diacritiques et à la ponctuation
- d) par la pratique de l'écriture cursive (par exemple, les écritures cyrillique ou gothique) et la connaissance des conventions nationales caractéristiques du manuscrit
- e) par la pratique de la dictée
- f) par la mémorisation de la forme des mots (pris individuellement ou en appliquant les règles de l'orthographe) ainsi que des règles de ponctuation

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas comment les formes orthographiques et phonétiques des mots, des phrases, etc. sont transmises aux apprenants et comment ils les maîtrisent.*

6.7.2.6 Le développement de la compétence sociolinguistique de l'apprenant (voir 4.7.2.2) peut être considéré comme transférable de l'expérience qu'a l'apprenant de la vie sociale ou facilité :

- a) par l'exposition à une langue authentique utilisée de manière appropriée dans son cadre

social

- b) par la sélection ou la production de textes qui exemplifient les contrastes sociolinguistiques entre la société d'origine et celle de la langue cible
- c) en attirant l'attention sur les contrastes sociolinguistiques lorsqu'ils apparaissent, en les expliquant et en les discutant
- d) en attendant que des erreurs soient commises et en les faisant alors remarquer pour les analyser, les expliquer et indiquer l'usage correct
- e) comme une partie de l'enseignement explicite d'une composante socioculturelle dans l'étude d'une langue vivante

6.7.2.7 Le développement des compétences pragmatiques (voir 4.7.2.3) de l'apprenant peut être :

- a) considéré comme transférable de l'éducation et de l'expérience en général dans la langue maternelle (L1)  
ou facilité :
- b) en augmentant progressivement la difficulté de la structure du discours et l'étendue fonctionnelle des textes présentés aux apprenants
- c) en exigeant de l'apprenant qu'il produise des textes de complexité croissante ou en traduisant de la L1 à la L2 des textes de complexité croissante
- d) en mettant en place des tâches qui exigent une étendue fonctionnelle de plus en plus large et l'adhésion aux modèles de l'échange verbal
- e) par un travail sur la prise de conscience (analyse, explication, terminologie, etc.) qui s'ajoute aux activités pratiques
- f) par un enseignement explicite et l'exercice des fonctions, des modèles de l'échange verbal et de la structure du discours

6.7.2.8 Le développement de la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies communicatives (voir 4.8) peut être :

- a) considéré comme transférable de l'usage que l'apprenant en a en L1 ou facilité :
- b) en créant des situations et en mettant en place des activités (par exemple le jeu de rôle et la simulation) qui exigent des opérations stratégiques de planification, d'exécution, d'évaluation et de remédiation
- c) comme dans b) mais en utilisant des techniques de prise de conscience (par exemple, l'enregistrement et l'analyse des jeux de rôle et des simulations)
- d) comme dans b) mais en encourageant l'apprenant à se centrer sur une stratégie donnée et à la suivre ou en exigeant qu'il le fasse le cas échéant

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :*

- *dans quelle mesure on peut considérer comme acquises les compétences sociolinguistiques et pragmatiques ainsi que l'utilisation d'une stratégie de discours, ou les laisser se développer naturellement*
- *quelles méthodes et techniques doivent être mises en oeuvre pour faciliter leur développement lorsqu'il est nécessaire et judicieux de la faire.*

### 6.7.3 Fautes et erreurs

Les **erreurs** sont causées par une déviation des compétences ou "interlangue". Il s'agit dans alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les **fautes** de performance ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en oeuvre.

6.7.3.1 Plusieurs attitudes sont possibles face aux erreurs de l'apprenant, par exemple :

- a) les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage
- b) les fautes et les erreurs sont la preuve de l'inefficacité de l'enseignement
- c) les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques
- d) les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.

6.7.3.2 Les mesures à prendre eu égard aux fautes et erreurs de l'apprenant peuvent être:

- a) toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant
- b) la correction mutuelle immédiate devrait être systématiquement encouragée pour faire disparaître les erreurs
- c) toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'interfère pas avec la communication (par exemple, en séparant l'objectif de correction de celui d'aisance)
- d) les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun
- e) les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître
- f) on ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication
- g) les erreurs devraient être acceptées comme une "interlangue transitoire" et, pour cette raison, ignorées

6.7.3.3 Que peut-on faire de l'observation et de l'analyse des erreurs de l'apprenant ?

- a) pour la planification de l'enseignement et de l'apprentissage sur une base collective ou individuelle ?
- b) pour la mise en place d'un cours ou l'élaboration de matériel ?
- c) pour l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, par exemple
  - les étudiants sont-ils essentiellement évalués sur leurs erreurs et leurs fautes dans la réalisation de la tâche ?
  - si tel n'est pas le cas, quels sont les critères de réussite mis en oeuvre ?
  - les erreurs et les fautes font-elles l'objet d'un barème et, si oui, selon quel critère?
  - quelle importance relative donne-t-on aux erreurs et fautes de
    - prononciation
    - orthographe
    - vocabulaire
    - morphologie
    - syntaxe
    - usage
    - contenu socioculturel ?

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas leur attitude et les mesures qu'ils prennent face aux fautes et erreurs des apprenants et s'ils appliquent les mêmes critères ou des critères différents aux :*

- fautes et erreurs phonétiques*
- fautes et erreurs orthographiques*
- fautes et erreurs lexicales*
- fautes et erreurs morphologiques*
- fautes et erreurs syntaxiques*
- fautes et erreurs sociolinguistiques et socioculturelles*
- fautes et erreurs pragmatiques*

#### **6.7.4 Apprendre à apprendre**

On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leurs aptitudes à l'étude et à la découverte, et leur acceptation de la responsabilité qu'ils ont de leur propre apprentissage (voir 4.7.1.4) :

- a) simplement comme un sous-produit de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, sans autre planification ni disposition
- b) par le transfert progressif de la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant à l'élève/étudiant, l'encouragement à la réflexion et au partage sur ce sujet avec les autres apprenants
- c) par un travail systématique sur la prise de conscience par l'apprenant du processus d'enseignement/apprentissage dans lequel il est partie prenante
- d) en invitant les apprenants à participer à l'expérimentation d'approches méthodologiques différentes
- e) en amenant les apprenants à identifier leur propre type d'apprentissage cognitif et à y accorder leur propres stratégies d'apprentissage.

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les démarches qu'ils entreprennent pour que les élèves/étudiants deviennent des apprenants et des utilisateurs de la langue indépendants et responsables.*

## **CHAPITRE 7 DIVERSIFICATION LINGUISTIQUE ET CURRICULUM**

### **7.1 Une compétence plurilingue et pluriculturelle: définition et caractérisation**

- 7.1.1 Définition et première approche
- 7.1.2 Une compétence déséquilibrée et évolutive
- 7.1.3 Une compétence différenciée pouvant jouer de l'alternance
- 7.1.4 Prise de conscience et dynamique de l'usage et de l'apprentissage
- 7.1.5 Compétence partielle et compétence plurilingue et pluriculturelle

### **7.2 Compétences partielles et variation des objectifs en relation au cadre de référence**

- 7.2.1 Types d'objectifs en relation au cadre de référence
- 7.2.2 De la complémentarité des objectifs partiels

### **7.3 Options pour des constructions curriculaires**

- 7.3.1 Diversifier à l'intérieur d'une conception d'ensemble
- 7.3.2 Du partiel et du transversal

### **7.4 Vers des scénarios curriculaires**

- 7.4.1 Curriculum et variation des objectifs
- 7.4.2 Exemples élémentaires de scénarios curriculaires différenciés

### **7.5 Evaluation et apprentissages scolaires et extra- ou post-scolaires**

- 7.5.1 Place du curriculum scolaire
- 7.5.2 Portfolio et profil
- 7.5.3 Une orientation multidimensionnelle et modulaire

## **7.1 UNE COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE: DÉFINITION ET CARACTÉRISATION**

### **7.1.1 Définition et première approche**

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, mais **une** en tant que répertoire disponible.

La conception habituelle consiste à représenter l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'adjonction, en quelque sorte cloisonnée, d'une compétence à communiquer en langue étrangère à une compétence à communiquer en langue maternelle. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à:

- sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1 / L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier;

- poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition;
- insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre développement des capacités de relation culturelle et développement des capacités de communication linguistique.

### 7.1.2 Une compétence déséquilibrée et évolutive

Une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée. Et ce de différentes manières:

- maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres;
- profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple: excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement);
- profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple: bonne connaissance d'une culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante).

Ces déséquilibres n'ont rien que de normal. Et si, comme il est possible, on étend la notion de plurilinguisme et de pluriculturalisme à la prise en compte de la situation de tous les acteurs sociaux qui, dans leur langue et culture premières, sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe, il est clair que, là aussi, les déséquilibres (ou, si l'on préfère, les modes différents d'équilibre) sont de règle.

Ce déséquilibre est lié aussi au caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Alors que, les représentations qu'on se donne de la compétence à communiquer " monolingue " en " langue maternelle " la posent comme vite stabilisée, une compétence plurilingue et pluriculturelle présente, elle, un profil transitoire, une configuration évolutive. Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, complexifier son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui n'implique aucunement une instabilité, une incertitude, un " déséquilibre " de l'acteur considéré, mais contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire.

### 7.1.3. Une compétence différenciée pouvant jouer de l'alternance

En raison de ce déséquilibre, la compétence plurilingue et pluriculturelle se caractérise aussi par le fait que, dans sa mise en oeuvre, les capacités et connaissances tant générales que langagières (voir chap. 3 et 4) que possède un individu sont sollicitées de manières différenciées. Par exemple, les *stratégies* mobilisées pour la réalisation de *tâches* à dimensions langagières peuvent varier suivant les langues auxquelles il est fait recours. Ainsi, des *savoir-être* soulignant l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestualité, les mimiques, la proxémique générale) peuvent, dans une langue dont on maîtrise mal la *composante linguistique*, compenser cette relative déficience au cours de l'interaction avec un natif, alors que, dans la langue mieux maîtrisée, le même acteur pourrait avoir une attitude plus distante ou plus réservée. La *tâche* pourra aussi être

redéfinie, le message linguistique redimensionné ou redistribué différemment en fonction des ressources d'expression dont on dispose effectivement ou de la représentation qu'on se fait de ces ressources.

Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle: ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent.

#### 7.1.4 Prise de conscience et dynamique de l'usage et de l'apprentissage

C'est dire encore que posséder une compétence plurilingue et pluriculturelle développe une conscience linguistique et communicationnelle, une forme d'*awareness*, voire des stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de mieux prendre connaissance et contrôle de ses propres modes "spontanés" de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière. En outre, cette expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme:

- tire parti des *composantes sociolinguistique et pragmatique* préexistantes mais les complexifie en retour,
- installe une meilleure perception de ce qu'il y a de général et de ce qu'il y a de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes (forme de prise de conscience métalinguistique, interlinguistique, voire, si l'on peut dire, "hyperlinguistique"),
- est de nature à affiner les savoir-apprendre et les capacités à entrer en relation avec l'autre et le nouveau.

Et elle peut ainsi accélérer en quelque manière des apprentissages ultérieurs dans le domaine langagier et culturel. Ceci même si la compétence plurilingue et pluriculturelle se présente comme "déséquilibrée" et si la maîtrise de telle ou telle langue demeure "partielle".

Il est possible de dire, complémentairement, que, si la connaissance d'une langue et d'une culture étrangères ne conduit pas toujours à dépasser ce que peut avoir d'ethnocentrique la relation à la langue et à la culture "maternelles" et peut même avoir l'effet inverse (il n'est pas rare que l'apprentissage d'**une** langue et le contact avec **une** culture étrangères renforcent plus qu'ils ne les réduisent les stéréotypes et les préjugés), la connaissance de plusieurs mène, elle, plus sûrement à un tel dépassement, tout en enrichissant le potentiel d'apprentissage.

C'est dans cette perspective que l'insistance sur le respect de la diversité des langues et sur l'importance d'apprendre plus d'une langue étrangère en contexte scolaire prend son plein sens. Il ne s'agit pas seulement d'un choix de politique linguistique à un moment déterminé de l'histoire, par exemple, de l'Europe, ni même -si importante soit cette visée- de donner de meilleures chances d'avenir à des jeunes capables de recourir à plus de deux langues. Il s'agit bien surtout d'aider les apprenants

- à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité;



- à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres.

### 7.1.5 Compétence partielle et compétence plurilingue et pluriculturelle

C'est aussi dans cette perspective que la notion de *compétence partielle* dans une langue donnée peut avoir un sens: il ne s'agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée ou sectorisée d'une langue étrangère par un apprenant, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit. Il s'agit aussi de préciser que cette compétence dite *partielle*, inscrite dans une compétence *plurielle*, est en même temps une compétence *fonctionnelle* par rapport à un objectif délimité que l'on se donne.

La compétence partielle dans une langue donnée peut concerner des *activités langagières* de réception (mettre l'accent par exemple sur le développement d'une capacité de compréhension orale, ou écrite); elle peut concerner un *domaine* particulier et des *tâches* spécifiques (permettre par exemple à un employé de la poste de donner des renseignements à des clients étrangers d'une langue donnée sur les opérations postales les plus courantes). Mais elle peut aussi avoir trait à des *compétences générales individuelles* (par exemple des *savoirs* autres que langagiers sur les caractéristiques et les acteurs de langues et de cultures autres), pour autant qu'il existe une fonctionnalité de ce développement complémentaire de telle ou telle dimension des compétences établies. En d'autres termes, dans le cadre de référence ici proposé, la notion de compétence partielle est à penser par rapport aux différentes composantes du modèle (voir chap. 3) et en regard de la variation des objectifs.

## 7.2 COMPÉTENCES PARTIELLES ET VARIATION DES OBJECTIFS EN RELATION AU CADRE DE RÉFÉRENCE

Toute construction de curriculum dans le cas de l'apprentissage des langues (plus encore sans doute que pour d'autres disciplines et d'autres types d'apprentissage) suppose des choix entre des types et des niveaux d'objectifs. Tel qu'il est ici proposé, le cadre de référence rend compte à sa manière de cette situation. Chacune des grandes composantes du modèle présenté peut focaliser des objectifs d'apprentissage et constituer une entrée privilégiée dans l'utilisation du cadre.

### 7.2.1 Types d'objectifs en relation au cadre de référence

Les objectifs de l'enseignement / apprentissage peuvent en effet être conçus:

a) **En termes de développement des compétences générales individuelles de l'apprenant** (voir chap. 3.2.1.) et relever alors des *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être* ou *savoir-apprendre* ou plus particulièrement de l'une ou l'autre de ces dimensions. Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à doter l'apprenant de savoirs déclaratifs (par exemple sur la grammaire ou sur la littérature ou sur certaines caractéristiques culturelles du pays étranger). Il en est où l'apprentissage d'une langue sera considéré comme un moyen pour l'apprenant de développer des savoir-être (par exemple une plus grande assurance ou confiance en soi, une relation plus aisée à la prise de parole) ou des savoir-apprendre (une plus grande ouverture à la nouveauté, une prise de conscience de l'altérité, une curiosité pour l'inconnu). Rien n'interdit de penser que ces visées particulières, portant, à un moment donné, sur un secteur ou un type spécifié de compétence, une mise en place ou un développement de compétence partielle, présentent

un intérêt global pour l'installation ou le renforcement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. En d'autres termes encore, la poursuite d'un objectif partiel peut trouver place dans un projet d'ensemble pour l'apprentissage.

b) **En termes d'extension et de diversification de la compétence à communiquer langagièrement** (voir chap. 3.2.2.) et relever alors de la *composante linguistique* ou de la *composante pragmatique* ou de la *composante sociolinguistique* ou de l'ensemble. Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à faire que l'apprenant acquière une maîtrise de la composante linguistique d'une langue (connaissance de son système phonétique, de son vocabulaire et de sa syntaxe) sans souci de finesse sociolinguistique ni d'efficacité pragmatique. Dans d'autres circonstances, il se pourra que l'objectif soit avant tout d'ordre pragmatique et cherche à mettre en place une capacité d'agir dans la langue étrangère avec des moyens linguistiques limités et sans recherche particulière d'adéquation sociolinguistique. Bien entendu, les options ne sont jamais aussi exclusives et un progrès harmonieux de ces différentes composantes est généralement recherché, mais les exemples ne manquent pas, passés ou contemporains, d'inflexions fortes des visées d'apprentissage au profit de telle ou telle des composantes de la compétence à communiquer. La compétence à communiquer langagièrement, pensée comme compétence plurilingue et pluriculturelle, étant une (c'est à dire comportant des variétés de langue maternelle et des variétés d'une ou de plusieurs langues étrangères), il serait tout aussi facile de défendre le point de vue selon lequel, à certaines époques et dans certains contextes, l'enseignement d'une langue étrangère avait surtout pour objectif (même non apparent) un affinement de la connaissance et de la maîtrise de la langue maternelle (par exemple par le recours à la traduction, au travail des registres et de la précision du vocabulaire en version, à des formes de stylistique et de sémantique comparée).

c) **En termes de meilleure réalisation de telle(s) ou telle(s) activité(s) langagière(s)** (voir chap. 3.2.3.) et relever alors de la *réception*, de la *production*, de l'*interaction* ou de la *médiation*. Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif déclaré majeur des résultats effectifs dans des activités de réception (lire ou écouter), d'autres où c'est une activité de médiation (traduction ou interprétariat) qui doit être rendue plus opérationnelle, d'autres où c'est une interaction en face à face qu'on privilégie systématiquement. Là encore, il va de soi que ces polarisations ne sauraient être totales et se faire indépendamment de toute autre visée. Mais, dans la définition des objectifs, il est possible de mettre résolument en avant une dimension particulière et cette insistance majeure affecte ensuite, pour peu qu'on soit cohérent, l'ensemble du dispositif de formation: choix des contenus et des tâches d'apprentissage, détermination des progressions ou des mises en ordre possibles, sélection des types de textes, etc.

On remarquera que c'est en général à propos de certains des choix de cet ordre (par exemple une insistance sur un apprentissage privilégiant dans ses objectifs les activités de réception et de compréhension écrite et/ou orale) que la notion de *compétence partielle* semble avoir d'abord été introduite et se trouve surtout utilisée. Mais c'est une extension de cet usage qui est ici proposée:

- d'une part en pointant que d'autres objectifs "compétentiels" partiels peuvent être caractérisés (comme il est indiqué maintenant en *a* ou *b* ou *d*) en relation au cadre de référence;
- d'autre part en rappelant que ce même cadre de référence permet d'inscrire toute compétence dite partielle à l'intérieur d'un ensemble plus général de capacités pour la communication et l'apprentissage.

d) **En termes d'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine particulier** (voir chap. 3.2.4.) et relever alors du *domaine public*, ou du *domaine professionnel* ou du *domaine*

*éducationnel* ou du *domaine personnel*. Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif essentiel une meilleure adéquation à un poste de travail ou à un contexte de formation ou à certaines conditions de vie quotidienne dans un pays étranger. Comme pour les autres constituants majeurs du modèle présenté, de telles visées donnent lieu à affichages explicites dans des propositions de cours, des offres et demandes de formation, des outils publiés. C'est là qu'on a pu parler, notamment, d'"objectifs spécifiques", de "cours de spécialités", de "langues des professions", de "préparation au séjour à l'étranger", d'"accueil linguistique de travailleurs migrants". Ce qui ne veut pas dire que la prise en compte de besoins particuliers d'un public déterminé ayant à accommoder sa compétence plurilingue et pluriculturelle à un domaine précis d'activité sociale s'accompagne toujours d'un traitement pédagogique adéquat à cette visée. Mais, comme pour les autres constituants, formuler un objectif sous cette entrée et dans cette perspective devrait normalement avoir des conséquences sur d'autres aspects et étapes de la construction de programmes et de l'élaboration de démarches pour l'enseignement/apprentissage.

Il est à relever que cette forme d'objectif d'insertion fonctionnelle dans un domaine correspond aussi aux situations d'enseignement bilingue, d'immersion (au sens donné à ce terme à partir des expériences menées en contexte canadien) et de scolarisation dans une langue qui n'est pas celle de l'environnement familial (par exemple: scolarisation entièrement en français dans certains pays plurilingues d'Afrique anciennement colonisés). De ce point de vue, et sans paradoxe à l'intérieur de la présente analyse, ces situations d'immersion, quels que soient par ailleurs les résultats linguistiques auxquels elles permettent de parvenir, visent le développement de compétences partielles: celles convenant au domaine éducationnel et à la construction de savoirs disciplinaires autres que linguistiques. On rappellera que, dans nombre d'expériences d'immersion totale précoce au Canada, la langue d'enseignement (le français) ne donnait lieu initialement à aucune provision spécifique dans l'emploi du temps des enfants anglophones concernés.

e) **En termes d'enrichissement ou de diversification des stratégies ou en termes d'accomplissement de tâches** (voir chap. 3.2.5., ainsi que 4.8. et 5) et toucher alors l'opérationnalisation même des actions liées à l'usage ou l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues, à la découverte ou à l'expérience de cultures autres.

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

Quant aux tâches, elles seront normalement visées à l'intérieur d'un domaine particulier et prises en compte comme objectifs à atteindre en relation à ce domaine, ce qui renvoie au point *d* ci-dessus. Mais il est en effet des cas où l'objectif d'apprentissage se réduit à l'exécution plus ou moins stéréotypée de quelques tâches pouvant impliquer le recours à des éléments linguistiques limités dans une ou plusieurs langues étrangères: par exemple, souvent cité, dans des postes de travail comme celui de standardiste téléphonique où la performance "plurilingue" attendue se ramènerait, par décision locale dans une entreprise donnée, à la production de quelques formulations figées liées à des opérations

routinières. Ces derniers cas de figure relèvent plus d'un comportement semi-automatisé que d'une compétence partielle, mais on conviendra que la réalisation de tâches répétitives bien déterminées peut aussi constituer, dans des circonstances de cet ordre, l'essentiel d'un objectif d'apprentissage.

Plus généralement, la formulation des objectifs en termes de tâches a une vertu illustrative qui permet de concrétiser, pour l'apprenant même, les résultats attendus et qui peut jouer ainsi un rôle pour la motivation fonctionnelle à courte échéance, dans la durée d'un apprentissage. Si on s'en tient là encore à un exemple élémentaire, dire à des enfants que l'activité qu'on leur propose leur permettra de jouer ensuite, dans la langue étrangère, au jeu des 7 familles (objectif de réalisation possible d'une " tâche ") peut aussi constituer une présentation motivante pour une visée d'apprentissage linguistique du vocabulaire de désignation des membres d'une famille (partie de la composante linguistique d'un objectif communicationnel plus large). En ce sens aussi, la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches) soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. Autrement dit, bien que, dans la logique adoptée pour la conception du cadre de référence, la compétence plurilingue et pluriculturelle se manifeste et se construise à travers la réalisation de tâches, celles-ci ne sont présentées, dans une dynamique d'apprentissage, que comme des objectifs apparents ou relais pour la poursuite d'autres objets.

## 7.2.2 De la complémentarité des objectifs partiels

Définir ainsi les types d'objectifs d'un enseignement/apprentissage des langues en fonction de chacun des constituants majeurs du modèle général de référence, voire de chacune des composantes de ces constituants majeurs, ne relève pas de l'exercice de style, mais bien de ce que peuvent être la diversité des visées d'un apprentissage et la variété des formulations exhibées pour une offre d'enseignement. Bien évidemment, un grand nombre de propositions de formation, scolaires ou extra-scolaires, affichent simultanément plusieurs de ces objectifs. Et bien évidemment aussi, mais il importe de le redire, viser un objectif formulé de telle ou telle manière signifie aussi, dans la cohérence du modèle ici illustré, que, l'objectif visé une fois atteint, d'autres résultats auront été obtenus en sus, qui n'étaient pas explicitement visés ou qui l'étaient moins.

Si, pour recourir à une illustration, on suppose que l'objectif est à entrée domaniale et met l'accent sur l'adéquation à un poste de travail, par exemple serveur dans un restaurant, on développera, pour atteindre cet objectif, des activités langagières relevant de l'interaction orale, on travaillera, dans la compétence à communiquer, certaines zones lexicales de la composante linguistique (présentation et description des plats, etc.), certaines normes sociolinguistiques (formules d'adresse à la clientèle, recours éventuel à la troisième personne, etc.), on insistera sans doute sur certains modes de savoir-être (discrétion de bon ton, affabilité souriante, patience, etc.) ou sur des savoirs portant sur les cuisines ou les habitudes alimentaires de telle ou telle culture étrangère. Et on pourrait développer ainsi d'autres exemples en prenant pour objectif premier d'autres constituants. Mais cette illustration ponctuelle suffit sans doute à compléter ce qui a été indiqué plus haut (7.1.) à propos de la notion de *compétence partielle* (voir aussi les remarques en 7.3.1. qui portent sur la relativisation de ce qu'on peut entendre par connaissance partielle d'une langue).

Il est à souligner que, selon les types d'objectifs retenus comme majeurs, les possibilités et les modalités d'évaluation varieront grandement, ainsi que les niveaux et les échelles proposés pour de telles évaluations. C'est ce que met en évidence la section

consacrée plus particulièrement à cette appréciation des acquis (chap. 9 et annexe) . Les propositions formulées sont de celles qui autorisent des modes de reconnaissance et de validation de différents ordres de compétences partielles.

Un constat général peut toutefois être établi, mettant en relation les différents constituants distingués et des parcours établis d'apprentissage d'une langue étrangère. Il n'est pas erroné de rappeler que, pour une bonne part, l'enseignement des langues en contexte scolaire a eu tendance à faire porter l'accent sur les objectifs relevant soit des *compétences générales individuelles* (en particulier pour ce qui est de l'enseignement au niveau de l'école élémentaire), soit de la *compétence à communiquer langagièrement* (en particulier pour les 11-16 ans), cependant que des formations s'adressant aux adultes (étudiants ou personnes engagées dans la vie professionnelle) affichent souvent des objectifs formulés en termes d'*activités langagières* privilégiées ou en termes d'insertion fonctionnelle dans un *domaine*. Cette insistance, d'un côté sur la construction et le développement des compétences, de l'autre sur la préparation optimale à des activités et à des fonctionnements contextualisés, correspond sans doute à des rôles distincts de la formation générale initiale d'une part, de la formation finalisée et continue d'autre part. A cet égard, le cadre commun de référence peut contribuer à situer ces différentes pratiques les unes par rapport aux autres et en complémentarité, bien plus qu'à les opposer.

## 7.3 OPTIONS POUR DES CONSTRUCTIONS CURRICULAIRES

### 7.3.1 Diversifier à l'intérieur d'une conception d'ensemble

Trois orientations majeures sont considérées comme de nature à commander une réflexion d'ordre curriculaire en relation au cadre européen de référence.

*La première* est que la réflexion sur le curriculum doit s'inscrire à l'intérieur d'une visée générale de promotion de la diversification linguistique. Ce qui implique que l'enseignement / apprentissage d'une langue soit aussi pensé en relation à ce que le système de formation prévoit pour d'autres langues et à ce que peuvent être, dans le temps, les trajectoires des apprenants dans leur construction d'une compétence diversifiée en langues.

*La seconde* est que cette diversification n'est possible, notamment dans le cadre scolaire, que si on s'interroge sur le rapport coût / efficacité du système de manière à éviter les redondances et à encourager au contraire les économies d'échelle et les transferts de capacités que facilite la diversification plurilingue. Si, par exemple, le système scolaire permet à un élève d'engager, à des moments bien définis de son cursus, l'apprentissage obligatoire de deux langues étrangères et l'apprentissage facultatif d'une troisième, il n'est peut-être pas nécessaire que, pour chacune des langues qu'il choisira, les mêmes objectifs ou types de gradation soient prévus (et que par exemple le point de départ soit à chaque fois un entraînement à des échanges fonctionnels répondant aux mêmes besoins de communication ou encore une insistance récurrente sur les stratégies d'apprentissage).

*La troisième* est que la réflexion et l'intervention curriculaires se définissent alors non seulement en termes de curriculum pour une langue, non pas même seulement à l'intérieur d'un curriculum intégré pour les langues, mais aussi dans la perspective d'une sorte d'éducation langagière générale où on pose que des savoirs et des savoir-faire langagiers sont, aussi bien que des savoir-apprendre, pour partie spécifiques à une langue donnée, mais pour partie aussi transversaux ou transférables.

## 7.3.2 Du partiel et du transversal

Particulièrement - mais pas seulement - entre langues "voisines", des sortes d'osmose de connaissances et de capacités interviennent. Et, du point de vue curriculaire, il convient d'affirmer simultanément que:

- toute connaissance d'une langue est partielle, si apparemment "maternelle" et "native" soit-elle: partielle doublement en ce que, d'une part, elle n'est jamais aussi développée ni si parfaite chez un usager effectif ordinaire que chez l'utopique locuteur idéal, et que, d'autre part, comme indiqué plus haut, elle n'est jamais pleinement équilibrée, pour un communicateur donné, entre ses différentes composantes (par exemple entre oral et écrit, ou entre capacité de compréhension et d'interprétation et capacité de produire);
- toute connaissance partielle est aussi moins partielle qu'il n'y paraît: on peut se donner pour objectif unique le développement d'une capacité de comprendre, dans une langue étrangère donnée, des textes spécialisés de telle ou telle discipline (discipline que l'on maîtrise déjà) et cultiver alors avant tout une activité langagière de réception de l'écrit dans une branche spécifique du domaine éducationnel ou professionnel en question, mais atteindre cet objectif "réduit" suppose la mise en place de connaissances et capacités mobilisables aussi à de larges autres fins.
- savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait; apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, sans qu'il soit besoin de procéder comme si elles n'étaient pas déjà là.

Ces différents principes et constats, s'ils laissent une très grande latitude de choix pour des élaborations de programmes et de progressions, incitent à rechercher transparence et cohérence dans la définition des options et les prises de décisions. C'est là que l'existence d'un cadre de référence peut s'avérer précieuse.

## 7.4. VERS DES SCÉNARIOS CURRICULAIRES

### 7.4.1. Curriculum et variation des objectifs

De ce qui précède, on retiendra que chacun des constituants majeurs et chacune des composantes particulières du modèle proposé peut, si il ou elle est retenu(e) comme objectif privilégié de l'apprentissage, entraîner des choix variés de contenus, de démarches, de moyens pour mener à bien cet apprentissage. Par exemple, qu'il s'agisse de "savoir-faire" (compétences individuelles du sujet communicateur / apprenant) ou de "composante pragmatique" (à l'intérieur de la compétence à communiquer langagièrement) ou de stratégies, ou d'activités de réception (au chapitre des activités langagières), on a affaire, à chaque fois (et pour des parties bien distinctes dans la catégorisation proposée pour le cadre de référence) à des dimensions sur lesquelles un curriculum peut mettre ou non l'accent, qu'il peut poser là comme un objectif, là comme un moyen, là comme un prérequis.

Et pour chacune de ces dimensions, la question de la structuration interne retenue (ex.: quelles sous-composantes distinguer dans la composante pragmatique ? comment sous-catégoriser les stratégies ?) et celle des critères d'une éventuelle gradation, dans le temps d'un apprentissage (comment étager dans la durée différents types d'activité

langagière de réception ?) peuvent être sinon traitées en détail, du moins posées et examinées. C'est bien dans cette direction que d'autres sections du présent document invitent le lecteur à aborder les questions et envisager les options convenant à sa propre situation.

Cette interrogation "éclatée" prend d'autant plus sens que, comme on l'a souligné, la nature et la hiérarchie des objectifs sur lesquels se focalise l'apprentissage d'une langue peuvent grandement varier selon les contextes, les publics, les niveaux. Mais aussi, et il faut également y insister, pour un même public, un même contexte, un même niveau, quel que soit par ailleurs le poids des traditions et des appareils scolaires.

Les débats autour de l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire le montrent bien, qui mettent en évidence, à l'intérieur d'un même pays ou d'une même région, de grandes fluctuations et divergences dans la définition même des finalités premières et nécessairement "partielles" données à cet enseignement: Apprendre quelques solides rudiments du système linguistique étranger (composante linguistique) ? Développer une conscience (*awareness*) linguistique (savoir, savoir-faire et savoir-être langagiers plus généraux)? Se décentrer par rapport à sa langue et à sa culture maternelles ? Se conforter dans celles-ci ? Prendre confiance en se découvrant et en s'affirmant capable d'apprendre une langue autre ? Apprendre à apprendre ? Mettre en place une capacité minimale de compréhension de l'oral ? Jouer avec la langue étrangère et l'appivoiser (notamment dans certaines de ses caractéristiques phonétiques ou rythmiques) à travers comptines et chansons? Acquérir des connaissances autres ou pratiquer des activités scolaires autres (musique, éducation physique, etc.) par le médium de la langue étrangère ? Bien évidemment, il n'est pas interdit de courir plusieurs lièvres à la fois et des objectifs distincts peuvent être combinés ou enchâssés, mais l'important est bien ici de marquer que, dans la construction d'un curriculum, la sélection et la pondération des objectifs, des contenus, des mises en ordre, des modes d'évaluation, sont étroitement dépendantes de l'analyse qui a pu être faite pour chacune des dimensions distinguées.

Ces considérations conduisent à penser:

- que, dans la durée d'un apprentissage d'une langue, y compris en contexte scolaire, il peut y avoir continuité aussi bien que reconfiguration des objectifs et de leur hiérarchie;
- que, dans la pluralité linguistique d'un curriculum de langues, il peut y avoir aussi bien similarité que différenciation entre les objectifs et entre les programmes des diverses langues;
- que des options assez radicalement différentes les unes des autres sont tout à fait envisageables, chacune pouvant avoir sa propre transparence et sa propre cohérence de choix et chacune pouvant être explicitée en référence à un cadre européen.
- que la réflexion curriculaire peut donc prendre la forme d'une interrogation sur des scénarios possibles pour la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles et sur le rôle de l'école dans cette construction.

#### **7.4.2 Exemples élémentaires de scénarios curriculaires différenciés**

Pour ne prendre qu'un exemple sommaire de ce qu'on peut entendre par des options ou variations de scénarios, on esquisse ici deux types d'organisation et de décisions

curriculaires pour un même dispositif scolaire où, comme évoqué plus haut, deux langues autres que la langue de l'école (conventionnellement et abusivement désignée ci-après comme Langue maternelle ou LM, puisqu'on sait bien que la langue dominante de scolarisation est loin, même en Europe, d'être toujours la langue maternelle des enfants scolarisés), seraient obligatoires: l'une dès l'école élémentaire (Langue étrangère 1, ci-après Lé1), l'autre à partir du début du secondaire (Langue étrangère 2, ci-après Lé2), une troisième (Langue étrangère 3, ci-après Lé3) apparaissant comme option facultative au niveau du deuxième cycle du secondaire.

Pour ces exemples de scénarios, on adopte un découpage entre primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire qui ne correspond pas à tous les contextes nationaux. Mais les transpositions et adaptations de ces parcours fictifs ne sont pas compliquées, y compris à des contextes où l'éventail des langues en présence serait moins étendu et où le premier apprentissage institutionnel d'une langue étrangère se ferait plus tardivement qu'au niveau de l'école primaire. Qui peut le plus peut le moins. Et, si les variations ici proposées envisagent des formes d'apprentissage de trois langues étrangères (deux, au choix, faisant partie du programme obligatoire, la troisième, également au choix, étant proposée à titre facultatif supplémentaire ou en concurrence avec d'autres enseignement disciplinaires optionnels), c'est que ce cas de figure semble institutionnellement réaliste dans une majorité de cas et qu'il s'agit là d'une base utile pour la visée illustrative du présent développement. L'option essentielle est bien de considérer que, pour un même type de contexte, plusieurs scénarios peuvent être conçus et donner lieu à des mises en oeuvre localement diversifiées, pour autant que, dans chaque cas, l'interrogation porte sur la cohérence et l'économie d'ensemble de telle ou telle option.

**a) Premier scénario:**

*école primaire:*

La première langue étrangère (Lé1) commence au primaire avec comme visée majeure de servir un "éveil aux langages", une sensibilisation et une prise de conscience générales de phénomènes langagiers (relation établie avec la langue maternelle, voire d'autres langues présentes dans l'environnement ou la classe); on opère alors dans une zone d'objectifs partiels relevant avant tout des compétences générales individuelles - (découverte ou reconnaissance par l'école de la pluralité des langues et des cultures, préparation au dépassement de l'ethnocentrisme, relativisation mais aussi confirmation de l'identité linguistique et culturelle initiale; par ailleurs, attention portée au corps et au geste, au sonore, au chant et au rythme, expérience de l'appropriation physique et esthétique de certains éléments d'une langue autre) - et de leur mise en relation à la compétence à communiquer, mais sans qu'il y ait recherche programmée et explicite d'un développement de celle-ci;

*début du secondaire:*

- La Lé1 se poursuit au début du secondaire avec mise d'accent désormais sur un développement progressif d'une compétence communicative (dans ses composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique), mais prenant pleinement en compte les acquis du primaire pour ce qui est de la conscience et de la sensibilisation langagières.
- La deuxième langue étrangère (Lé2, non présente au primaire) ne part pas non plus de zéro: elle tient compte aussi de ce qui a été fait au primaire à partir et à propos de la Lé1, tout en poursuivant des objectifs légèrement distincts de ceux désormais prévalant pour la Lé1 (par exemple, en privilégiant les activités de compréhension par rapport à celles de production, soit une forme de compétence partielle).



*second cycle du secondaire:*

On considérera, toujours par exemple dans ce scénario, que:

- La LÉ1 voit se réduire son enseignement propre mais qu'elle est utilisée comme vecteur occasionnel ou régulier d'enseignement d'une discipline autre (forme de contextualisation domaniale et d'" enseignement bilingue " ),
- La LÉ2 donne toujours lieu à insistance sur la compréhension, mais en travaillant plus particulièrement les différentes organisations textuelles, en relation avec ce qui se fait parallèlement ou s'est fait antérieurement en langue maternelle, mais en mobilisant aussi des capacités développées dans l'apprentissage de la LÉ1.
- Les élèves qui font le choix facultatif d'une troisième langue étrangère (LÉ3) se voient d'abord proposer une réflexion et des activités autour des styles et stratégies d'apprentissage dont ils ont déjà l'expérience et sont amenés ensuite à travailler de manière plus autonome, en relation avec un centre de ressources, et en contribuant à la définition d'un programme de travail (plus ou moins collectif ou individuel) pour atteindre les objectifs déterminés par le groupe ou par l'institution.

**b) *Deuxième scénario:***

*école primaire:*

La première langue étrangère (LÉ1) commence au primaire avec une concentration sur un apprentissage d'une communication orale élémentaire et un contenu linguistique nettement prédéfini (on vise la mise en place d'un début de composante linguistique de base, en particulier pour ce qui est des dimensions phonétiques et syntaxiques, tout en cultivant une interaction orale élémentaire en classe).

*début du secondaire:*

- Pour la LÉ1 mais aussi pour la LÉ2 (au moment où commence l'introduction de cette deuxième langue étrangère) et pour la langue maternelle, un temps est consacré à un retour sur les modes et techniques d'apprentissage qui ont prévalu au primaire pour la LÉ1 et, séparément, pour la LM (langue maternelle): l'objectif est de provoquer à ce niveau une prise en considération et une conscientisation plus grandes des rapports aux langues et aux activités d'apprentissage.
- Pour la LÉ1, un programme "habituel" de développement des différentes capacités se poursuit et se poursuivra jusqu'à la fin du secondaire, mais avec, à divers intervalles, des moments de récapitulation et de réflexion quant aux ressources, et modalités utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage, de manière à introduire de plus en plus des marges de différenciation en fonction des profils des élèves et de leurs attentes et intérêts.
- Pour la LÉ2, on imagine ici un fort accent mis sur des savoirs et savoir-faire socioculturels et sur la composante sociolinguistique, tels que perçus à travers un développement de la fréquentation des médias (journaux, radio et télévision grand public) en coordination éventuelle avec des activités qui sont au programme de langue maternelle et en "récupérant" des apports de ce qui a pu se faire en LÉ1. L'hypothèse est ici que la LÉ2, poursuivie jusqu'à la fin du secondaire, devient, dans la construction curriculaire de ce scénario, le lieu privilégié d'une interrogation culturelle et interculturelle qui s'alimente au contact des différentes langues travaillées dans le cursus et qui prend pour objet particulier les discours des médias; qui pourrait aussi intégrer dans la dynamique curriculaire une expérience d'échange international avec accent sur la relation interculturelle. On n'exclut pas non plus que

d'autres disciplines scolaires (histoire, géographie) contribuent à cette instauration d'une expérience réfléchie de la pluralité des cultures.

*second cycle du secondaire:*

- Dans ce cas de figure on imagine que LÉ1 et LÉ2 continuent chacune sur leur lancée, à des niveaux plus élevés de complexité et d'exigence et que les élèves optant en outre pour une troisième langue étrangère (LÉ3) le font dans une perspective avant tout "vocationnelle" et en relation avec une filière plus professionnalisante ou à dominante académique autre que linguistique (orientation vers la langue du commerce ou de l'économie ou de la technologie, par exemple).

On soulignera que, dans cette deuxième esquisse aussi bien que dans la première, le profil terminal plurilingue et pluriculturel des apprenants peut se trouver " déséquilibré " en cela que:

- les maîtrises des langues entrant dans la compétence plurilingue sont différenciées;
- les dimensions culturelles sont inégalement développées suivant les langues;
- ce n'est pas nécessairement pour les langues les plus "travaillées" linguistiquement que les dimensions culturelles se trouvent aussi les plus pratiquées.
- le dispositif intègre la mise en place de compétences partielles, au sens donné plus haut à cette notion.

A ces indications sommaires, on ajoutera que, dans tous les cas de figure, devraient intervenir à un point ou à un autre, pour une langue et pour les autres, des temps de retour sur les cheminements, les voies et les moyens d'apprentissage auxquels les apprenants, dans leurs parcours respectifs, se trouvent exposés ou pour lesquels ils optent. Il y a là, dans la construction curriculaire que propose l'école, présence de formes d'explicitation, de prises de conscience de l'apprentissage (enrichissement progressif d'une *learning awareness*), introduction d'une éducation langagière générale qui permet aux apprenants de mettre en place une maîtrise métacognitive relative à leurs propres compétences et à leurs propres stratégies. Ces dernières se trouvant elles-même situées au regard d'autres compétences et stratégies possibles et mises en rapport avec les activités langagières dans lesquelles ils se trouvent engagés pour accomplir des tâches à l'intérieur de domaines donnés.

En d'autres termes, une des visées de la construction curriculaire, quelle qu'elle soit, serait aussi de sensibiliser les apprenants à des catégories et à des dynamiques telles que celles retenues pour le modèle général du présent cadre de référence.

## **7.5. EVALUATION ET APPRENTISSAGES SCOLAIRES ET EXTRA- OU POST-SCOLAIRES**

Si on définit le curriculum, ainsi que le voudrait le sens premier, en termes de parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles, sous le contrôle ou non d'une institution, alors un curriculum ne s'achève pas avec la scolarité mais se poursuit en quelque manière, et comme l'apprentissage, tout au long de la vie (*lifelong learning*).

Dans la perspective tracée ci-dessus, le curriculum de l'institution scolaire a donc pour objet de développer chez l'apprenant une compétence plurilingue et pluriculturelle

dont la configuration atteinte au terme des études peut prendre la forme de profils différenciés selon les individus et les parcours qu'ils ont effectivement suivis. Il va de soi que cette configuration n'a rien de figé et que les expériences personnelles et professionnelles ultérieures de chaque acteur social, sa trajectoire de vie, vont contribuer à la faire évoluer et à en modifier l'équilibre, par développement, réduction, remodelage. C'est ici qu'interviennent, entre autres, l'éducation et la formation continues des adultes. Trois brèves considérations complémentaires peuvent être faites à ce propos.

### 7.5.1. Place du curriculum scolaire

Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne se finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation: par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture, la relation aux médias.

C'est une banalité que ce constat, mais c'en est une autre de relever que l'école est bien loin de le prendre toujours en compte. Il vaudrait donc la peine de penser le curriculum scolaire comme partie d'un curriculum plus large, mais comme une partie ayant aussi pour fonction de donner aux apprenants

- un premier répertoire plurilingue et pluriculturel différencié (comme les deux exemples de scénarios ci-dessus en suggèrent quelques voies)
- une meilleure conscience, connaissance, confiance quant aux compétences qu'ils possèdent et quant aux capacités et aux moyens dont ils disposent, à l'intérieur et en dehors de l'école, pour étendre et affiner ces compétences et les mettre en oeuvre activement dans des domaines particuliers.

### 7.5.2 Portfolio et profil

A cet égard, l'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire devraient pouvoir tenir compte de l'ensemble des circonstances et expériences où ces connaissances et savoir-faire se mettent en place. Le projet d'un *portfolio* permettant à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière va bien dans ce sens. Il s'agit en effet d'y faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres. Mais on notera, pour insister sur l'articulation entre le curriculum scolaire et le curriculum existentiel, que, lorsque sont mesurés les acquis en langues à la fin du secondaire, il serait bon de tenter d'apprécier la compétence plurilingue et pluriculturelle en tant que telle et de déterminer plus un profil de sortie, pouvant donner lieu à combinaisons variables, qu'un niveau prédéterminé unique dans telle langue et, le cas échéant, dans telles autres.

La reconnaissance " officielle " de compétences partielles peut aller dans ce sens (et il y aurait avantage à ce que les grandes certifications internationales s'orientent aussi plus résolument dans une telle direction, par exemple en délivrant des reconnaissances qui ne porteraient pas nécessairement sur la totalité des quatre capacités croisant compréhension / expression et oral / écrit. On aurait toutefois aussi intérêt à prendre en compte et à valider en tant que telle une compétence plurielle à même de jouer de plusieurs langues ou de plusieurs cultures. Traduire (ou résumer) d'une deuxième langue étrangère vers une première langue étrangère, participer à un échange oral plurilingue, interpréter un phénomène culturel en relation à une autre culture sont des activités d'interaction ou de

médiation (au sens donné ici à cette notion) qui ont leur place dans des pratiques effectives bien qu'elles ne donnent guère lieu à appréciation par des certifications internationales qui, notamment parce qu'elles sont internationales, recourent à une évaluation de capacités monolingues. Or, à bien des égards, c'est aussi le profil plurilingue et pluriculturel et les capacités de gestion d'un tel répertoire que les certifications devraient aussi permettre d'apprécier et de valoriser.

### 7.5.3 Une orientation multidimensionnelle et modulaire

Pour ce qui est de la conception et de la construction d'un curriculum, comme pour ce qui en résulte en termes d'évaluation, voire de certification, l'ensemble de ce chapitre conduit à considérer que les enjeux désormais se déplacent ou, à tout le moins, se complexifient. Il est évidemment important de définir des étalements de contenus et des progressions ne prenant en compte qu'une dimension privilégiée (linguistique ou notionnelle-fonctionnelle, par exemple) ou s'efforçant de toujours tout mener de front pour l'apprentissage d'une langue particulière. Mais il l'est tout autant de distinguer nettement des composantes d'un *curriculum multidimensionnel* (prenant notamment en compte les différentes dimensions que distingue le cadre de référence) et des modalités différenciées d'évaluation; important aussi de s'orienter vers des dispositifs d'apprentissage et de certification *modulaires* autorisant, en synchronie (dans un moment donné du parcours d'apprentissage) ou en diachronie (par étapes différenciées au long de ce parcours), la mise en place et la reconnaissance de compétences plurilingues et pluriculturelles à géométrie variable (c'est-à-dire dont les constitutions et les configurations ne se confondent pas d'un individu à un autre et se modifient dans le temps pour un même individu) mais descriptibles comme telles dans leurs composantes.

Ainsi, pour ce qui est du curriculum scolaire, si on se reporte aux scénarios rapidement esquissés plus haut, il apparaît clairement que, sans pour autant heurter les logiques disciplinaires, la mise en place de modules brefs de portée transversale intéressant les différentes langues, à certains moments des parcours scolaires, renforcerait la cohérence et la transparence d'ensemble des choix curriculaires sous-jacents et contribuerait sans doute à l'économie générale du dispositif. De tels modules "translangues" pourraient notamment porter sur les différentes voies et ressources d'apprentissage, les modes d'exploitation de l'environnement extra-scolaire, les malentendus de la relation interculturelle.

Ainsi encore, une construction modulaire des certifications permettrait de faire place, dans un module *ad hoc* à une appréciation particulière des capacités de gestion plurilingue et pluriculturelle qui viennent d'être rappelées.

Multidimensionnalité et modularité apparaissent ainsi comme des notions-clés pour une introduction raisonnée de la diversification linguistique dans le curriculum et dans l'évaluation. Le cadre de référence, par sa constitution même, peut, à travers les catégories qu'il mobilise, pointer des directions pour une telle organisation modulaire et multidimensionnelle. Mais c'est nécessairement par le biais de projets et d'expériences en contexte institutionnel et sur des terrains variés qu'il y a lieu d'aller plus avant.

*Les utilisateurs du Cadre de référence peuvent souhaiter examiner et, quand il convient, déclarer*

- *si les apprenants concernés ont déjà une expérience de la pluralité linguistique et culturelle et de quelle nature est cette expérience;*

- *si les apprenants concernés sont déjà en mesure, même de manière rudimentaire, d'opérer dans plusieurs communautés linguistiques et /ou culturelles et comment cette compétence se distribue et se différencie suivant les contextes d'usage et les activités langagières;*
- *quelle expérience de la pluralité linguistique et culturelle les apprenants concernés peuvent avoir, dans le moment même de leur apprentissage (par exemple, parallèlement à et en dehors de la fréquentation d'une institution de formation);*
- *comment cette expérience peut être mise à profit dans la poursuite de l'apprentissage;*
- *quels ordres d'objectifs paraissent le mieux convenir aux apprenants concernés (voir 7.2.) à un moment donné de leur construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et compte tenu aussi bien de leurs caractéristiques, attentes, intérêts, projets et besoins que de leurs parcours antérieurs et de leurs ressources actuelles;*
- *comment favoriser, pour les apprenants concernés, le décloisonnement et la mise en relation effective des différentes composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle en voie de construction; comment notamment développer l'attention et le recours à ce qui est transférable, transversal, déjà disponible dans la connaissance et l'usage;*
- *quelles compétences partielles (de quelle nature et de quelle fonctionnalité) peuvent, pour les apprenants concernés, venir enrichir, complexifier et différencier les compétences déjà installées;*
- *comment insérer le travail d'apprentissage portant sur une langue ou une culture particulière, de manière cohérente, à l'intérieur d'un curriculum d'ensemble où se développe l'expérience de plusieurs langues et de plusieurs cultures;*
- *quelles options, quels scénarios différenciés existent pour les apprenants concernés dans la gestion de leur parcours de développement d'une compétence diversifiée; quelles économies d'échelle sont, s'il convient, envisageables et réalisables ;*
- *quelles modalités d'organisation de l'apprentissage (par exemple, de type modulaire) seront de nature à favoriser, pour les apprenants concernés, cette gestion de parcours;*
- *quelles modalités d'évaluation permettront d'apprécier et de valoriser les compétences partielles et la compétence plurilingue et pluriculturelle diversifiée des apprenants concernés.*