

UNIVERSITE MARC BLOCH – STRASBOURG 2

Dossier présenté  
En vue d'une

Habilitation à diriger des recherches

**Plurilinguisme et Compétences :**  
**Décrire, entraîner et certifier.**

**Volume 2**  
**Dossier de travaux**

Claude SPRINGER, Maître de Conférences  
Université Marc Bloch, Strasbourg 2

EA 1339 Linguistique et didactique  
2004



## SOMMAIRE

- 1996 : *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Ophrys.
1. 1998 : « La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXI<sup>e</sup> siècle ? » In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM. pp. 31-38.
  2. 1998 : « Recherche didactique et sciences du langage : question d'évaluation ». In *Actes du 2<sup>e</sup> Colloque de linguistique appliquée, Cofdela*. Université de Strasbourg 2. pp. 76-87.
  3. 1999 : « Quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation du projet CLIL ». In D. Marsh, B. Marsland (ed.). *CLIL Initiatives for the Millennium, Report of the CEILINK Think-Tank*. University of Jyväskylä, Finland. Pp. 107-111.
  4. 1999 : « Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2 ». In *Actes du 11<sup>e</sup> Colloque international FOCAL : Perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues*. Paris : Université Paris III. Consulté en août 2004. Disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>
  5. 1999 : « Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ? » *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XVIII, n°3. *Les nouveaux visages de l'évaluation*. pp. 24-43.
  6. 1999 : « Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues en milieu institutionnel » *Les Langues Modernes*, n°3. pp. 42-56.
  7. 2000 : « Les multiples facettes de la compétence en langues. » In *Actes des Journées d'études 2000 : Cognition, langue et culture, éléments de théorisation*. Université Paris 7. pp. 67-79.
  8. 2000 : « Diagnostiquer/certifier les compétences en langues : nouvelles perspectives de l'évaluation en langues ». In *Actes du 6<sup>e</sup> Colloque International de l'ACEDLE, La didactique des langues dans l'espace francophone*. Grenoble. pp. 171-178.
  9. 2001 : « Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ? » In *ASP*, n°34. pp. 43-52.
  10. 2001 : « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation ». *Les Langues Modernes*, n°2. pp. 48-60.
  11. 2002 : « Grammaticalisation et acquisition des langues étrangères : l'acquisition de la morphologie temporelle, aspectuelle et modale ». In G. Kleiber, N. Le Querler (éd.), *Traits d'union*. Presses universitaires de Caen. pp. 211-222.
  12. 2002 : « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de « compétence » ». In V. Castellotti & B. Py (éd.). *Notions en question*, n°6. ENS Editions. pp. 61-73.

13. 2002. « Modern Languages Across the Curriculum : CLIL in France ». In M. Grenfell (ed.). *Modern Languages Across the Curriculum*. London: Routledge/Falmer. pp. 54-68.

14. 2003 : « Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : quelles compétences en langues pour les étudiants ? » In *Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, « Langues et production du savoir »*. Université de la Suisse italienne. Lugano, 14 juin 2002. pp. 19 - 32.

15. 2004 : « Éducation plurilingue et pluriculturelle : quelles évolutions en didactique des langues ». In *Enseigner en classe bilingue, Actes de l'université d'automne, IUFM d'Alsace*. 24-27 octobre 2002. pp. 137-146.

16. 2004 : « Nouvelles tendances didactiques, nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues. » In *Actes Journée d'études, IUFM Paris* (en cours).

## BIBLIOGRAPHIE

## **1 - La didactique des langues mise au net : Quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle ?**

1998 : « La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIe siècle ? ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM. pp. 31-38.

## La didactique des langues mise au net : Quelles évolutions curriculaires pour le début du XXI<sup>e</sup> siècle ?

*Louise Dabène (1994) a montré dans ses « repères sociolinguistiques » comment et pourquoi l'École a intérêt à opter pour un « plurilinguisme social ». La prise en compte de la diversité et de la variation des langues (et de l'apprentissage des langues) constitue en effet l'un des défis majeurs pour la DLE en cette fin du XX<sup>e</sup> siècle. L. Dabène expliquait aussi quelles sont les conséquences et les implications curriculaires de cette nouvelle optique.*

**C**onstat initial : on peut considérer que la communauté des enseignants de langues est parvenue à maintenir une certaine cohérence didactique dans ses pratiques d'enseignement, héritage de la DLE structuraliste des années 70. On peut également affirmer, sans faire injure à quiconque, que les apports scientifiques des 25 dernières années, fondements des approches communicatives et constructivistes, n'ont pas provoqué la révolution didactique et pédagogique souhaitée/attendue dans la façon d'enseigner et d'apprendre les langues. Comme l'explique très justement Bernard Py (1993), les enseignants

ont soumis à des contraintes qui restreignent sensiblement leur marge de manœuvre. Les manuels, les programmes, les procédures d'évaluation, les effectifs, le temps disponible ne peuvent être gérés simultanément que par le recours à des certitudes.

Si l'on part d'une vision méthodologique et historique de la DLE, on pourrait dire que le milieu institutionnel s'est montré fermé, moins perméable aux innovations introduites par l'approche communicative. Ce serait oublier la réalité de l'école : l'école devait, dans les années 80, faire face à la massification de l'enseignement, la notion de différenciation pédagogique semblait être une réponse satisfaisante pour résoudre ce problème. Les programmes de langues de 1985 reflètent d'ailleurs ce choix pédagogique : la pédagogie différenciée y occupe une place importante ; l'approche fonctionnelle-communicative est limitée au nouveau découpage des contenus dans sa forme fonctionnelle. Il n'y a pas eu adoption complète du cadre de référence de la didactique communicative mais plutôt des infléchissements, des ajustements rendus nécessaires par l'arrivée d'un nouveau type de situation pédagogique caractérisée par l'hétérogénéité.

L'observation de terrain confirme largement ce constat, le consensus didactique s'est maintenu voire même renforcé. En effet, gérer l'hétérogénéité peut signifier dans l'absolu tenir compte des différences et différencier les approches pédagogiques, mais cela veut aussi dire mieux contrôler un groupe hétérogène, mieux canaliser les énergies et assurer la cohésion de la classe. Les techniques

pédagogiques fournies par la didactique des années 70 paraissaient toujours acceptables, moyennant quelques adaptations, car elles permettent à l'enseignant d'exercer ses prérogatives et de garder la maîtrise des opérations. On a donc conservé le même moule didactique en introduisant de la « diversification » ponctuelle et non pas une véritable différenciation pédagogique, qui se rapproche d'ailleurs des principes de l'approche communicative (centration sur l'élève, pédagogie active, ...).

Deuxième constat : la situation de cette fin des années 90 n'est plus tout à fait la même. La demande sociale a évolué, l'horizon à moyen terme, mais aussi à court terme, c'est l'Europe. On commence à entrevoir la nécessité d'un certain pluralisme linguistique : les questions de politique linguistique, plurilinguisme, immersion, ... occupent une place plus importante dans le débat actuel sur l'enseignement des langues à l'école. Les Instructions Officielles de 1997 décrivent cette situation de la manière suivante :

l'apprentissage d'une langue étrangère étant connaissance d'une ou de plusieurs cultures, il donne accès à d'autres usages, à d'autres modes de pensée, à d'autres valeurs. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence, c'est acquérir le sens du relatif et l'esprit de tolérance, valeur d'autant plus nécessaire aujourd'hui que la communauté d'un collègue tend de plus en plus à devenir une communauté multiculturelle.

On se trouve ainsi dans un cadre institutionnel plus conforme au projet européen. Le facteur déterminant des orientations actuelles est la prise en compte de la nécessité d'offrir à tous une compétence plurilingue et pluriculturelle. C'est, en d'autres termes, la reconnaissance d'un changement nécessaire et fondamental, la fin d'une époque où l'on pouvait organiser le curriculum de manière progressive, par classe d'âge et par répartition des savoirs. La question que je souhaite poser est la suivante : y a-t-il aujourd'hui des facteurs objectifs qui permettent de dire que l'école va être obligée de changer de manière plus fondamentale qu'elle ne l'a fait jusqu'ici ? Cela aura-t-il pour conséquence une mise au net significative de la DLE ? J'aimerais donc élargir les propos de L. Dabène et évoquer ici trois défis que les didacticiens devront relever. En effet, les décisions qui sont prises actuellement, c'est-à-dire une meilleure prise en compte des différences d'apprentissage des langues, l'allongement et la diversification des parcours d'apprentissage, le développement des technologies de l'information et de la communication, constituent des remises en cause importante de la DLE et pourraient (il faut rester prudent) entraîner une accélération des mutations didactiques timidement engagées par le courant communicatif.

## **1. Une mise au net programmatique : vers une didactique multidimensionnelle**

## **1 - La didactique des langues mise au net : Quelles évolutions curriculaires pour le début du 21<sup>e</sup> siècle ?**

---

La première mise au net est de type programmatique. L'approche communicative, on le sait, a été l'initiatrice du renversement didactique qui a permis de placer l'apprenant au cœur du processus d'enseignement/apprentissage. L'intérêt d'un curriculum monolithique, prescrit d'avance à partir de la seule logique disciplinaire, et imposé à tous, a été mis en doute. La formation des adultes a déjà engagé cette évolution dans le cadre de l'analyse des besoins de communication professionnels. De nouveaux dispositifs de formation se sont également développés : dispositifs d'autoformation pour les adultes, centres de ressources en autoformation pour les étudiant(e)s non spécialistes en langues. On assiste à une « dérégulation curriculaire », dans le sens où la définition d'un programme de formation ne peut plus suivre un modèle unique et préétabli. Le besoin se fait sentir d'un modèle multidimensionnel capable de générer des programmes variés et adaptés aux différentes situations pédagogiques (Stern, 1989). Une didactique multidimensionnelle apparaît comme nécessaire pour traiter la complexité des situations et pour définir des politiques linguistiques raisonnées (Puren, 1994).

On a voulu croire à une époque que cette dérégulation était réservée à l'enseignement des langues pour les entreprises et que l'école pouvait/devait y échapper. Nous faisons le constat qu'elle est, elle aussi, parvenue aujourd'hui à un point de rupture. On constate, par exemple, aussi bien dans les Instructions Officielles que dans les manuels scolaires du collège et du lycée, qu'une place de plus en plus importante est faite à la compétence dite méthodologique, imposant ainsi une meilleure prise en compte du processus d'apprentissage des élèves et des variations individuelles. Les concours internes d'enseignement (Capes et Agrégation) demandent aux enseignants de démontrer leur compétence dans la construction d'un programme de formation plus individualisé et adapté aux élèves.

La place de l'enseignant dans le processus curriculaire devient essentielle : c'est à lui de concevoir et finaliser un projet didactique, dans le cadre du référentiel institutionnel, pour un public spécifique. Cette nouvelle responsabilité est à la fois angoissante, elle suppose un savoir-faire qui est loin d'être évident, et prometteuse, car elle donne aux acteurs principaux du processus pédagogique une place fondamentale (Springer, 1996). En devenant concepteur de curriculum, l'enseignant se voit contraint de préciser son positionnement concernant le processus d'acquisition et la médiation pédagogique. Définir un curriculum centré sur l'apprenant et l'apprentissage implique ainsi un nouveau questionnement didactique.



Comment se déroule le processus d'acquisition en LE ? Comment l'apprenant traite-t-il une L2 ? Quels rôles jouent les processus déjà acquis en L1, quelle est la place de la L1 ? Comment accompagner l'apprenant et l'amener à développer ses compétences ? Quels sont les types d'interaction en classe de langues et quels rôles jouent-ils ?

Certains didacticiens anglo-saxons ont proposé d'aller au bout de cette déréglementation didactique, rejetant ainsi tout recours macro-didactique, jugé trop technocratique, préférant ainsi une micro-didactique locale gérée directement par les intéressés, enseignants et élèves (Nunan, 1988). Les conséquences de cette nouvelle approche interrogent la formation initiale et continue des enseignants. Sans aller jusqu'à cet extrême, il apparaît que la profession est sommée d'abandonner une posture par trop rigide et normative pour répondre aux demandes de plus en plus fortes de diversification et d'individualisation.

## **2. Une mise au net institutionnelle et politique : vers une logique d'aménagement pluriel des langues à l'école**

La deuxième mise au net est fortement liée à la construction de l'espace européen et renvoie à la question plus générale de politique linguistique. Les années 80 ont été marquées par l'apparition de voies de formation complémentaires dont la finalité est d'expérimenter et de préparer une meilleure ouverture aux langues et cultures. Le système éducatif actuel demeure fondamentalement monolingue et ethnocentré. Or, l'Europe constituée ne peut se contenter d'une logique simplement additive qui réduit la politique linguistique au choix de la première langue étrangère, (et l'on va alors choisir l'anglais comme lingua franca) et à un nombre de langues étrangères raisonnables. L'école doit dans ce cas offrir une palette de langues assez variées pour rendre possible les choix.

Cependant si le monolinguisme devient une exception et le multilinguisme la règle, l'enseignement des langues ne peut plus être régi par les mêmes règles comptables que les autres disciplines. Le concept même de langue « maternelle » et de langue « étrangère » perd du coup de sa pertinence (Dabène, 1994). Il faut alors envisager d'autres modalités de formation, d'autres finalités également. Ce mouvement vers d'autres modalités d'enseignement des langues est déjà largement engagé. Le système éducatif a dû dans les années 70 mettre en classe des programmes pour éduquer et intégrer les enfants étrangers issus de l'immigration. On a assisté aussi à l'apparition de sections internationales, bilingues, européennes, trilingues. Les expériences de classes d'immersion (Pays basque, Alsace, ...) se sont également multipliées. On peut aussi signaler le développement des

**1 - La didactique des langues mise au net :  
Quelles évolutions curriculaires pour le début du 21<sup>e</sup> siècle ?**

---

« mini schools » sous la pression des parents soucieux de donner à leurs enfants tous les atouts nécessaires pour le futur. Cette multiplication des modalités de formation constitue un nouveau défi pour l'institution éducative et la DLE, et ceci à plusieurs à plusieurs niveaux.

Le plus évident concerne la gestion globale des différents itinéraires qu'il est actuellement possible de suivre. Comment éviter la ghettoïsation linguistique avec d'un côté la filière noble et dorée offrant à certains privilégiés un itinéraire cohérent les conduisant, avec des garanties de succès, vers le statut recherché d'apprenant avancé, et de l'autre la filière traditionnelle chargée de traiter le tout-venant ? Ce fossé est d'ailleurs déjà perceptible et interroge la profession dans son ensemble, la discipline des langues renforçant son statut de discipline de sélection. La question fondamentale qui se pose est celle des conditions d'extension de ces modalités de formation au plurilinguisme à l'ensemble du système éducatif. Le concept de bilinguisme au sens restreint (Hamers, 1983) doit être reconsidéré si l'on veut éviter le danger de l'élitisme forcé et si l'on souhaite réellement permettre de passer d'une éducation ethnocentrée à une éducation européenne (Lüdi, 1987). Si tel est effectivement le cas, la notion de programme disciplinaire d'apprentissage des langues doit évoluer. Ce constat a débouché récemment sur l'utilisation d'autres disciplines comme cadre global d'une formation européenne plurilingue et pluriculturelle. Cela suppose un véritable décloisonnement disciplinaire, une transdisciplinarité repensée. Cette question concerne bien sûr la DLE, mais la dépasse également. Il va bien falloir aboutir à une politique des langues cohérente et raisonnée. Il est intéressant de relever que l'expérience de l'apprentissage des langues par une autre discipline (DNL, discipline non linguistique en France ; CLIL, Content and language integrated learning ou apprentissage intégrant contenu et langue) s'appuie sur deux catégories d'enseignants : les enseignants de langues (versant de l'apprentissage) et les enseignants d'une autre discipline (versant de l'acquisition). Quels dialogues s'instaurent entre ce nouveau couple contre nature ?

Une autre conséquence de ces nouveaux dispositifs est l'allongement du temps de formation en langues pour les élèves et la diversité des parcours individuels. L'hétérogénéité sociale, conséquence de la massification de l'école, va rapidement être dépassée par une hétérogénéité d'apprentissage (plusieurs parcours d'apprentissage, différents niveaux de maîtrise, une diversité de compétences pour un même groupe). Si certains militent pour la mise en place d'une approche plurielle d'éveil plurilingue (Candelier, 1997), on constate cependant une domination de la programmation communicative jusqu'à la fin du collège, avec pour conséquence un grand danger de transformer les élèves en Sisyphe du communicatif, recommençant in fine les mêmes situations communicatives (je m'appelle, je vis chez ..., j'aime, je ne suis pas d'accord, et si nous ...). Ce

manque d'imagination est le signe d'une absence réelle de réflexion au niveau d'une politique des langues. Il va bien falloir apporter rapidement des réponses aux nombreuses questions que pose cette volonté européenne. Comment tenir compte des différents cheminements des élèves au sein d'une même classe ? Comment valoriser les parcours individuels ? Comment valider les différentes compétences ? Comment encourager l'utilisation de plusieurs langues ? Quels types de compétences souhaite-t-on mettre en place ?

### **3. Une mise au net technologique : vers l'éclatement des lieux et des modalités d'acquisition du savoir**

La troisième mise au net paraît pour l'instant moins pressante et directe. On pourrait, dans un premier temps, en effet, penser que la DLE n'est pas directement mise en cause par l'arrivée des TICE (technologies d'information et de communication pour l'éducation), d'autant plus qu'elle n'en est pas, contrairement à d'autres disciplines, à sa première révolution technologique. Cependant, à cause de son impact planétaire, les TICE constituent un nouvel espace de remise en cause de la DLE et vont probablement initier de nouveaux types de changement.

La première remise en cause concerne la question fondamentale en DLE de l'utilité/nécessité de la médiation didactique. Ce débat n'est pas en soi nouveau, il traverse l'histoire de la DLE et a pris récemment une nouvelle dimension en donnant à l'acquisition naturelle un avantage sur l'apprentissage institutionnel. On constate actuellement un engouement pour ce nouvel outil qui paraît offrir toutes les garanties de transparence, d'authenticité et d'interactivité. On voit également, dans le domaine journalistique, de fortes tentations de mise à disposition d'une information directe, non traitée, non médiatisée. La pression va donc s'accroître en DLE pour se passer de toute médiation didactique au profit d'un contact direct, d'une immersion virtuelle interactive. On peut constater que certains centres de ressources en langues pour les entreprises et les universités développent cette piste technologique, limitant au strict nécessaire médiation pédagogique et intervention didactique. Là aussi, les expériences se multiplient : formation en tandem par le net, courrier électronique, classes virtuelles, ... Tout semble donc en place pour réduire la DLE à sa plus simple expression (nous avons vu que le CLIL peut également suivre cette voie).

Les TIC jouent, d'autre part, un rôle déterminant dans le développement des dispositifs d'autoformation. Or, l'apprentissage des langues constitue l'un des domaines où la demande sociale d'autoformation est grande. Ce n'est pas sans raison que les langues représentent l'une des cibles privilégiées, sinon la première, du marché des outils d'apprentissage électroniques. On assiste ainsi

**1 - La didactique des langues mise au net :  
Quelles évolutions curriculaires pour le début du 21<sup>e</sup> siècle ?**

---

à l'éclosion d'une didactique parallèle qui tente d'explorer de nouvelles modalités d'apprentissage au service de l'apprenant. Ce nouvel angle d'approche didactique est source d'innovation. CE nouvel angle d'approche didactique est pour l'instant marginal, mais il sera sans doute aussi source d'innovation. On le voit bien, les TICE, grâce à leur force d'attraction, peuvent être à la fois source de régression et source de progrès pour la didactique. Quoi qu'il en soit, la DLE va être obligée de revisiter ses concepts fondamentaux à la lumière du multimédia, par exemple l'idée de représentation d'un univers et de virtualité, la notion d'interaction et d'interactivité, la notion de guidage et de tuteurage (Springer, 1999). Ce qui semble fondamental, c'est l'idée que l'école ne peut plus constituer le lieu unique de l'apprentissage des langues. Elle devient un chaînon parmi d'autres, une modalité particulière de formation aux langues. Il faudra alors préciser ce qu'elle peut apporter, délimiter sa mission, envisager les interactions possibles entre ces différents éléments, réaliser une synthèse de fragments d'acquisition. Cela veut dire aussi que les enseignants ne peuvent plus longtemps ignorer l'intérêt et l'influence des TICE. Cela veut dire enfin que la DLE doit s'approprier ce champ de formation.

Ces quelques éléments de réflexion, il y en a d'autres, montrent que l'école est traversée par des forces internes et externes antagonistes. Derrière les habits de la modernité, les spécialistes reconnaissent les fractures identitaires de la DLE. Il semble évident que les tentatives de colmatage vont vite s'avérer inutiles. Il devient urgent de réformer le curriculum institutionnel, c'est-à-dire de définir une politique linguistique en prise directe avec les réalités actuelles, si l'on veut éviter à l'enseignement des langues une nouvelle perte de crédibilité. D. Bailly (1998) parle très justement de la « dimension attractive et diversifiée » qui devient nécessaire à l'enseignement des langues à l'école. La DLE se trouve de plus en plus contestée par « les séductions médiologiques de (notre) époque ». Nous avons besoin de cohérence et de justice sociale. Le modèle curriculaire multidimensionnel, qui considère « l'action de formation ou le dispositif éducatif comme un construit social en évolution constante » (Springer, 1996) et qui permet d'apporter des éléments d'intelligibilité et de cohérence pour une politique raisonnée, permet de fournir le nouveau cadre de référence qui fait actuellement défaut (cf. en particulier au Conseil de l'Europe (1998) avec le *Cadre européen commun de référence*).



**2 - Recherche didactique et sciences du langage : Questions d'évaluation.**

1998 : « Recherche didactique et sciences du langage : question d'évaluation ». In *Actes du 2<sup>e</sup> Colloque de linguistique appliquée. Cofdela*. Université de Strasbourg 2. pp. 76-87.

## Recherche didactique et sciences du langage : Questions d'évaluation

*On a coutume de voir la recherche scientifique selon le modèle hiérarchique, qui situe tout en haut de la pyramide les sciences fondamentales (ici en l'occurrence les sciences du langage) puis en définissant un domaine-tampon de transposition (ici la didactique des langues) pour aboutir au niveau technique de l'application finalisée (ici l'évaluation en langues). La paternité des concepts ne saurait, dans cette optique, revenir qu'à l'échelon supérieur puisque c'est là sa finalité première. Nous partageons bien souvent en sciences humaines cette façon de voir, ne serait-ce que dans la conduite institutionnelle de la recherche, si ce n'est dans les esprits. Le consensus qui s'est établi autour du postulat de D. Hymes (1972) sur la notion de « compétence de communication », postulat qui a provoqué l'onde de choc bien connue, va nous permettre de montrer que cette répartition hiérarchisée n'est pas adaptée aux sciences humaines. Je tenterai de restituer la complexité des explorations croisées et souvent parallèles que poursuivent les sciences du langage, la didactique des langues et le domaine de l'évaluation. Chaque discipline, avec ses outils d'investigation, ses préoccupations et sa finalité, poursuit à sa façon le même but, c'est-à-dire toujours mieux comprendre et expliquer la complexité du langage humain.*

### Introduction

**L**e domaine de l'évaluation de la compétence en langues a été (est toujours) dominé par la linguistique structurale et l'approche psychométrique de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. Notons, en passant, que peu de recherches françaises en langues se sont intéressées (s'intéressent) à ce domaine - ce n'est bien sûr pas le cas en sciences de l'éducation. Ainsi, les tests de langues dans leur forme canonique des QCM linguistiques, en particulier pour l'anglais, sont très populaires. Ils prétendent offrir des garanties d'objectivité pour ne pas dire de scientificité. C'est/c'était le mode dominant de l'évaluation certificative (il reste dominant pour beaucoup de grandes écoles et d'entreprises françaises).

Des attaques diverses ont ébranlé la citadelle du « testing scientifique » en semant le doute sur ses prétentions d'objectivité psychométrique et de scientificité linguistique (Cardinet, 1988). Le postulat communicationnel inaugural (Hymes, 1972) a provoqué une onde de choc salutaire, que ce soit en linguistique, en didactique des langues ou dans le domaine de l'évaluation. On se demandera comment le concept de « compétence de communication » prend corps dans ces trois champs de recherche. La problématique posée par l'évaluation de la compétence de communication en langues étrangères, en particulier la définition de nouveaux critères dits « pragmatiques », va nous permettre de rendre (un peu) compte des multiples formes que prend notre quête de la rationalisation du « chaos » et de la difficulté à stabiliser un objet scientifique.

### 1. Évolutions en linguistique : nouvelles approches du concept compétence

Tout le monde s'entend pour dire que D. Hymes est à l'origine de la remise en question, en 1972, du concept de « compétence » de Chomsky, estimant que le postulat d'un locuteur-auditeur idéal ne

permet pas d'analyser la compétence dans une vision globale et sociale de la communication et d'intégrer les variations individuelles et situationnelles. Il propose de reprendre le concept chomskyen « compétence/performance » et de l'élargir à la notion plus englobante et unifiante de « compétence de communication ». Hymes souhaite ainsi s'intéresser à l'acteur social réel et aux systèmes de règles qui régissent toute communication langagière. Voyons comment les linguistes travaillent ce nouvel objet.

Certains linguistes prennent conscience que l'objet de la linguistique n'est pas simplement de rendre compte de la « compétence linguistique/grammaticale », qui serait universelle et virtuelle, et qui caractériserait la faculté de langage, mais également de décrire les compétences effectives mises en œuvre par des sujets sociaux réels. On affirme ainsi (par exemple F. Flahault, 1978) que l'acquisition d'un ensemble de règles, d'un code, n'est pas une condition suffisante pour interpréter un message, pour faire sens. Or ce dont on a besoin c'est une conception de la parole et de l'acteur social. Cette critique estime qu'il ne saurait y avoir de règles ou de conventions préétablies, règles qui s'imposeraient de l'extérieur à l'individu. La communication n'est pas la simple exécution d'un code et d'un jeu de règles sociales prêts à l'emploi. C'est au contraire une mise en œuvre chaque fois originale de ressources et de capacités cognitives pour des interactions sociales. Cet élargissement permet également de poser le traitement du langage comme un double processus de production et d'interprétation. Certains linguistes vont ainsi s'intéresser à la « machine interprétative » (Kerbrat-Orecchioni, 1986). D'autres vont tenter de mettre en évidence les opérations d'énonciation. De nouvelles approches linguistiques explorent de diverses façons ce nouveau questionnement : citons les linguistiques du discours, de l'énonciation, de l'acquisition, de l'interaction et de la pragmatique.

La définition de la compétence langagière est l'une des conséquences de cette (r)évolution épistémologique. On se contentera d'illustrer ce point par deux exemples.

### ***1.1 La compétence sémiolinguistique : l'approche discursive de Charaudeau (1983)***

P. Charaudeau (1983) décrit ce qu'il nomme la « compétence sémiolinguistique » comme étant « une aptitude à *reconnaître/manipuler* la matière langagière en circonstances de discours ». Il postule trois composantes : une composante linguistique (appareils conceptuels), une composante situationnelle (contrat de parole), une composante discursive (stratégies). Sans entrer dans les détails, la composante linguistique s'appuie sur les « appareils conceptuels » énonciatifs, argumentatif, narratif et rhétorique ; la composante situationnelle renvoie aux « rituels socio-langagiers » ; la composante discursive est la résultante des deux autres composantes et renvoie aux



« stratégies discursives ». Cette tentative de modélisation a pour finalité de mieux analyser et rendre compte des genres discursifs.

### ***1.2 Une autre définition de la compétence : l'approche interactionnelle selon Kerbrat-Orecchioni (1986)***

De son côté, Kerbrat-Orecchioni (1986) propose une modélisation en quatre composantes ou compétences : une composante linguistique, une composante encyclopédique (ou culturelle et idéologique), une composante logique et une composante rhétorico-pragmatique. La composante linguistique permet le décodage des unités de contenus ; la composante encyclopédique, qui est nécessaire au décodage et vient en complément à la composante linguistique, renvoie aux systèmes de croyances, de représentations ; la composante logique permet d'effectuer tout un ensemble d'opérations relevant de la logique, par exemple l'inférence ; la composante rhétorico-pragmatique renvoie aux lois de discours, aux maximes et aux réalités dialogiques et interactionnelles. Ce modèle a pour objectif de décrire les compétences des sujets parlants et d'analyser aussi finement que possible les phénomènes particuliers de l'interaction verbale.

Ces deux illustrations montrent que la notion de compétence de communication n'a pas de définition unique, elle bénéficie d'éclairages complémentaires selon les différentes entrées linguistiques choisies. Ces divergences pourraient sembler problématiques. Elles permettent au contraire de donner de l'épaisseur au concept évitant ainsi les réductions abusives. Chaque linguiste décline, dans son effort de formalisation, son propre référentiel. Relevons que ces deux modèles s'inscrivent dans la lignée des propositions de O. Ducrot (1972) qui distinguait déjà « composante linguistique » et « composante rhétorique ». Notons également que les propositions de Ducrot, qui sont faites au même moment que celles de Hymes, vont dans le même sens. P. Charaudeau disait d'ailleurs très justement qu'il ne saurait y avoir d'itinéraire unique ou de théorie d'ensemble.

Évidemment nous ne nions pas qu'il y ait toujours un héritage de pensée ; toute théorie, comme toute parole, se définit par rapport à d'autres théories, à d'autres paroles ; mais cet héritage passe par le sujet produisant la théorie ou la parole ; ce qui revient à dire qu'il y a autant de parcours historiques que de sujets théorisants.

Faut-il dire les évidences : décrire la « machine interprétative » est d'une grande complexité et suppose des approches multiples. Ces recherches (et bien d'autres) ont permis d'intégrer de nouvelles notions mais aussi de nouvelles méthodes issues des linguistiques du discours, de l'énonciation, de l'interaction. Ces nouvelles linguistiques étaient initialement considérées comme secondaires et mineures. D'aucuns affirment qu'elles constituent maintenant les seules approches innovantes pour la linguistique, c'est-à-dire que la pragmatique a remplacé la linguistique.

## **2. Évolutions en didactique des langues : quelques déclinaisons de la compétence de communication**

La didactique des langues s'est également emparée du concept de communication. Ce bouleversement épistémologique a suscité de nombreuses recherches didactiques. Constatons pour commencer qu'elles se développent en parallèle avec bien évidemment des préoccupations différentes. Le constat est le suivant : si la « compétence linguistique » ne permet plus d'offrir un cadre scientifique pour la didactique des langues, il est alors urgent de définir ce que l'on entend par « compétence de communication » et de définir les retombées. L'un des points de départ pour la DLE a été de montrer que la compétence de communication en langue étrangère est spécifique, elle ne saurait être réduite à la compétence de communication en langue maternelle.

### ***2.1 Une première approche : la compétence communicative selon Canale & Swain (1980)***

Canale et Swain (1980) proposent une première définition en trois composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante stratégique. On remarque que cette modélisation didactique tente de rendre compte des spécificités de la compétence en langue étrangère. On distingue ainsi, dans un premier temps, ce qui relève des règles de la grammaire (composante linguistique) et, dans un deuxième temps, ce qui renvoie d'une part, au socioculturel (les règles sociales), et, d'autre part, au discursif (les règles du discours). La composante sociolinguistique ainsi définie sera d'ailleurs éclatée, à cause de sa complexité, par d'autres didacticiens (par exemple, S. Moirand, 1982 ; S.J. Savignon, 1983) en composante discursive et composante socioculturelle. La composante stratégique, quant à elle, doit rendre compte des conditions particulières de la communication exolingue. Le locuteur non-natif doit disposer de moyens et de stratégies lui permettant de gérer l'asymétrie communicative en langue étrangère. Les ingrédients du curriculum multidimensionnel (H.H. Stern, 1989) sont déjà apparents. La programmation didactique ne saurait plus se contenter de la seule dimension linguistique (programmes morphosyntaxique, lexical et phonologique), elle doit également expliciter ce qui relève du discursif, du sociolinguistique et du stratégique.

### ***2.2 Une approche plus éducationnelle : Le Niveau-Seuil (1990)***

Prenons un exemple plus opérationnel. Le Niveau-Seuil du Conseil de l'Europe avait déjà connu une première version en 1975. La version de 1990 propose une modélisation à destination du milieu scolaire. Ce modèle retient les trois composantes qui définissent les systèmes de règles, c'est-à-dire : les composantes grammaticale, discursive et sociolinguistique. On retrouve ici globalement les propositions du modèle précédent, c'est-à-dire les trois programmes de savoirs.

Cependant, la visée éducationnelle (et non plus communicationnelle, comme c'est le cas pour l'optique précédente) oblige à préciser ce qui est spécifique à l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire. La composante stratégique n'est plus considérée uniquement comme un moyen de faire face aux déficiences, aux ratés de la communication. Elle inclut les stratégies acquisitionnelles issues de la langue maternelle et tient compte également des stratégies spécifiques de la communication en langue étrangère en milieu institutionnel. La composante socioculturelle est en accord avec les finalités éducatives de l'école (aider l'élève à devenir citoyen européen, c'est-à-dire l'éducation à la citoyenneté). C'est par le biais de cette composante que l'on envisage de sensibiliser aux autres cultures. La composante sociale, quant à elle, est en fait transversale et renvoie à la communication en tant qu'interaction sociale. On considère l'élève comme un acteur à la fois au niveau de la communication et au niveau de l'apprentissage. On le voit, cette approche éducationnelle apporte de nouvelles précisions, en s'adaptant au contexte scolaire, à la notion de la compétence de communication.

La conclusion s'impose : la DLE a elle aussi besoin de se donner une démarche de formalisation, de s'inscrire dans un processus de référentialisation. La modélisation est une étape nécessaire qui passe par des simplifications théoriques, des étapes de stabilisation du modèle. Les zones d'ombre sont peu à peu traitées pour aboutir à une vision plus satisfaisante de l'objet. Par exemple, la composante socioculturelle et la composante stratégique soulèvent d'épineux problèmes didactiques. Si l'on s'attarde un peu sur les recherches actuelles concernant la composante stratégique, on constatera qu'elles impliquent l'intégration de données relevant de la psychologie cognitive. On doit alors quitter le terrain de la théorisation didactico-linguistique pour aller vers une théorisation plutôt didactico-cognitiviste. D. Little (1996), parmi d'autres, reformule la proposition de Widdowson (1989) en disant qu'il est important pour la DLE de distinguer savoir déclaratif et savoir procédural, engageant ainsi la discussion sur le terrain cognitif. La notion de « stratégie » interroge le couple stratégie communicative/stratégie d'apprentissage ainsi que le couple savoir déclaratif/savoir procédural. En d'autres termes, par ce truchement se pose la question de l'apprentissage en DLE. En effet, la composante stratégique renvoie à la fois aux stratégies cognitives mises en oeuvre pour communiquer et/ou à celles qui sont nécessaires à l'apprentissage, et à la gestion même du traitement de la communication et/ou de l'apprentissage. On voit comment il devient possible de s'inscrire dans l'optique socio-constructiviste vygotskienne, pour qui l'individu se développe intellectuellement et apprend sa langue grâce et à travers les interactions et les médiations sociales. Ce qui veut dire, d'une part que l'utilisation de la langue joue un rôle primordial dans le déroulement de l'apprentissage, et, d'autre part, que la maîtrise du processus d'apprentissage est nécessaire à la maîtrise de l'interaction en langue étrangère. Ce type de réflexion cognitive a

permis, par exemple, de déboucher sur des taxonomies des stratégies communicatives (Tarone, 1977 ; Faerch et Kasper, 1983) ainsi que sur des taxonomies des stratégies d'apprentissage (par exemple : Oxford, 1989). La prise en compte des spécificités de l'apprentissage d'une autre langue que la langue maternelle est également développée par certains psycholinguistes (par exemple, Gaonac'h, 1993). Gaonac'h dit justement que

l'efficacité en langue étrangère pourrait relever de compétences spécifiques, qui ne sont pas des sous-ensembles des compétences du natif, mais qui n'existent que dans les cas d'utilisation de la langue cible comme langue seconde.

En bref, nous avons souligné comment le processus de référentialisation se déroule pour aboutir à une théorisation/formalisation du concept de compétence de communication, que ce soit dans le champ linguistique ou didactique. Chaque proposition permet d'apporter un éclairage spécifique et une ouverture sur des questionnements nouveaux. On arrive ainsi petit à petit à préciser ce que signifie être compétent en langue. Du côté de la linguistique interactionnelle par exemple, Kerbrat-Orecchioni (1990) affirme que les recherches didactiques ont fécondé les recherches sur l'interaction. Du côté des recherches didactiques, la finalité éducationnelle oblige à tenir compte de domaines autres que les sciences du langage. On le voit bien, les frontières en sciences du langage n'existent pas, elles sont fictives, certes, mais sérieusement défendues par les doctes gardiens du temple. Est-il réellement fondamental, en sciences humaines, de définir ce qui serait recherche théorique et ce qui serait plutôt recherche appliquée ? Les exemples présentés montrent l'intérêt des recherches intercroisées, parallèles, en écho, faisant éclater le schéma hiérarchique. Personne n'est propriétaire des concepts.

### **2.3 Hors champ : Deux ouvertures**

J'ai montré (Springer, 1996) les convergences d'analyse qui existent entre la didactique des langues et la formation professionnelle. Les tentatives de définition de la compétence professionnelle sont nombreuses. Le Boterf (1994) explique utilement que

Décrire la compétence ne peut se limiter à établir une liste de connaissances ou de savoir-faire ni même à constater leur application. La compétence peut être comparée à un *acte d'énonciation* qui ne peut être compris sans référence au sujet qui l'émet, ni au contexte dans lequel il se situe.

Il y a là un transfert de concept particulièrement bien « appliqué » ! Cette transposition, ne faut-il pas dire exportation, permet de décrire didactiquement la compétence professionnelle. Rappelons rapidement les composantes qu'il propose en les appliquant aux langues. Il distingue d'abord les savoirs théoriques (la composante grammaticale), les savoirs procéduraux (on peut les rapprocher de la composante discursive et sociolinguistique, c'est-à-dire comment procéder). Ces deux savoirs relèvent du mode déclaratif. On distinguera également le savoir-faire procédural qui relève de

l'opérationnalisation et de l'entraînement. Le savoir-faire expérientiel ou savoir y faire ne s'acquiert que dans le feu de l'action, c'est un savoir-faire empirique, routinier et précaire. On se situe ici dans le mode procédural - il est intéressant à noter que ce savoir-faire procédural peut être issu d'un apprentissage pratique (c'est l'optique choisie par l'approche communicative) mais également par acquisition naturelle. L'acquisition sur le tas serait, pour Le Boterf, plus volatile que l'apprentissage. On relève un troisième savoir-faire dit social. Il relève du savoir-être et permet d'adopter rapidement le comportement approprié dans une situation donnée. Il relève également du mode procédural et se rapproche de la composante socioculturelle. Enfin, il faut distinguer ce qui renvoie aux savoir-faire cognitifs correspondant aux opérations intellectuelles nécessaires au traitement de toute (inter)action. On retrouve ici la composante cognitive dite stratégique. Les méta-connaissances font partie de cet ensemble et sont également essentielles car elles permettent au sujet de gérer et de contrôler ses propres savoirs et savoir-faire mais également de diriger son apprentissage.

Ma deuxième ouverture est fournie par J. Habermas (1995). Dans ses « Réflexions pour une théorie de la compétence communicationnelle » (1995, p. 79-100), Habermas adopte une position intéressante dans la mesure où il estime nécessaire d'« idéaliser », c'est-à-dire de théoriser les différents éléments de la compétence communicationnelle, comme l'a fait Chomsky pour la compétence linguistique.

La répartition différentielle des compétences pragmatiques ne permet pas de renoncer aux idéalizations, elle requiert simplement d'autres hypothèses empiriques concernant l'acquisition de ces compétences.

Il propose quatre types d'abstraction : l'abstraction sociolinguistique qui permet de définir la compétence pragmatique (énonciations situées dans des contextes sociaux) ; l'abstraction pragmatique universelle qui définit la compétence communicationnelle (on obtient les unités élémentaires du discours) ; l'abstraction linguistique, qui néglige les actes de paroles, définit la compétence linguistique chomskyenne (unités élémentaires du langage) ; l'abstraction logique formelle, qui ne retient que les énoncés, définit la compétence logique.

### **3. Évaluer la compétence de communication : les deux approches actuelles**

La notion de compétence de communication est apparue, plus tardivement, comme une bouffée d'oxygène dans le domaine de l'évaluation. La chape du testing est telle qu'il paraît impossible d'envisager une meilleure modalité de mesure. Il est vrai que le testing est paré des habits de la rigueur et de l'efficacité. On peut facilement évaluer une masse de personnes avec un seul et même

test de manière globalement objective et rapide. Le coût de l'opération d'évaluation est raisonnable. C'est dire que l'évolution est loin d'être évidente.

Les choses sont pourtant en train de bouger depuis le début des années 90. On peut distinguer à l'heure actuelle deux façons d'évaluer la compétence de communication en langues étrangères.

### ***3.1 Le mode réaliste : Evaluer la compétence en tant que tâche langagière fonctionnelle***

En langue étrangère, l'évaluation de la compétence peut se faire en dehors du milieu institutionnel dans une approche « naturelle » ou « authentique ». Cette approche que l'on nomme fonctionnelle et que Bachman (1990) appelle « real-life approach », ou mode réaliste, séduit le monde professionnel, d'une part, à cause de sa facilité d'utilisation, et, d'autre part, parce qu'elle correspond au mode d'évaluation de la compétence professionnelle. C'est l'évaluation in situ. Tout ce dont on a besoin alors c'est un référentiel des tâches langagières qui se fait selon une méthodologie de description de poste de travail (Springer, 1996). Deux exemples permettront de montrer la productivité de l'approche fonctionnelle. IBM France sort en 1974 une échelle de performance (IBM Level Performance Chart) de 10 niveaux détaillés en 9 macro-activités langagières (écouter/comprendre ; rechercher des informations ; donner des informations ; faire des présentations ; faire des rapports ; etc.). Les descripteurs utilisés se présentent sous la forme d'être capable de, par exemple au niveau 3 dans le domaine « recherche d'informations », on lit « est capable de lire des articles et des journaux en comprenant le sens global du texte ».

Cette présentation fonctionnelle sous forme d'échelle de performance nous éloigne, semble-t-il, de la définition de la compétence de communication. La finalité de ce type d'échelle n'est pas de mesurer linguistiquement ce qu'un individu connaît de la langue mais de lui donner des informations sur ce qu'il sait faire et ce qu'il doit apprendre à faire. Cette approche a servi de modèle pour de nombreuses applications spécifiques en entreprise. L'échelle du FSI (1975) comporte 6 degrés du degré zéro au degré absolu du locuteur natif éduqué (ENS ou educated native-speaker). Les descripteurs permettent de caractériser l'interaction orale et la lecture. Cette échelle est également une échelle de type professionnel, les degrés de performance sont décrits dans ce sens (full professional proficiency ou minimum professional proficiency). Chaque degré est décrit de manière détaillée par une définition globale en « être capable de ». Contrairement à l'échelle IBM, cette définition fournit des précisions sur la maîtrise de l'accent, la grammaire, le vocabulaire. Ces précisions, pour les niveaux bas, sont libellées sous forme de défauts. Ainsi pour le vocabulaire au niveau 3 on dira que « le choix des mots est parfois erroné et que la limitation de l'étendue lexicale est un frein à la discussion sur des sujets professionnels ou sociaux ». Ce type de représentation constitue le prototype de l'évaluation des performances et a eu une influence

importante. Même si on présente des degrés de performance, le référent ultime demeure le locuteur natif idéalisé avec la norme linguistique qui s'y rattache.

Munby (1978) a poussé la logique fonctionnelle à son extrême en proposant un modèle permettant de spécifier scientifiquement (et non pas intuitivement) des profils de compétence de communication à l'usage des organisations professionnelles en exploitant les théories de Halliday et de Hymes. Ce que l'on peut retenir, c'est que l'on va d'abord procéder à un recueil d'informations de type psycho-sociologique, puis viendra le travail purement linguistique selon les catégories définies par Halliday. Cette procédure lourde n'a pas connu d'exploitation significative.

### ***3.2 Le mode interactionnel : Evaluer la compétence en tant que traitement de l'interaction en langue étrangère***

L'insuffisance de l'approche fonctionnelle a été démontrée par Bachman (1990). On rejette l'idée d'une gradation de niveaux de performance allant de zéro au bilingue. L'ENS (educated native-speaker) comme cible ultime de l'apprentissage des langues étrangères n'est pas satisfaisante, d'abord parce qu'elle ne tient pas compte des recherches en acquisition des langues, ensuite parce qu'elle maintient de manière déguisée une logique linguistique comptable. Le mode réaliste/fonctionnel n'est pas pertinent car, d'une part, il a tendance à privilégier l'aspect instrumental et, d'autre part, néglige les caractéristiques de l'interaction et la variété des styles et des chemins d'apprentissage.

La recherche de l'authenticité en évaluation ne saurait se réduire au seul critère fonctionnel externe qui conférerait une validité a priori ou validité intrinsèque. Réduire la compétence à un inventaire de tâches fonctionnelles n'est pas une garantie. Un test communicatif doit s'intéresser à l'apprenant dans ce qu'il est du point de vue de son apprentissage et de ses stratégies d'interaction. L'approche fonctionnelle troque la norme linguistique à la norme sociolinguistique. Pour Bachman (1990) l'authenticité est dans l'interaction, elle est interne et non externe. L'évaluation de la compétence doit rendre compte de la capacité énonciative/pragmatique et de la capacité métacognitive du candidat. Il s'agit donc d'analyser les stratégies utilisées (comment la tâche est réalisée) et l'exploitation des ressources (quels choix sont opérés dans les savoirs déclaratifs et procéduraux).

### ***3.3 Comment définir la compétence pragmatique ?***

Deux exemples permettront de présenter les propositions qui sont faites pour évaluer la compétence dans cette optique : le modèle de Bachman et Palmer (1996) et les travaux préliminaires pour la définition d'un *Cadre européen commun*, Conseil de l'Europe (1996).

L'échelle de Bachman et Palmer retient trois composantes : grammaticale, sociolinguistique et pragmatique. Chaque composante possède ses propres descripteurs. Il n'y a pas de degrés de performance définis a priori. La finalité de ce type d'évaluation est de fournir des informations détaillées sur l'état des capacités mises en œuvre lors d'une interaction. Il ne s'agit pas de définir un comportement global et universel caractérisant la compétence, mais de préciser les caractéristiques pertinentes du traitement de l'interaction. Ainsi, la composante pragmatique se définit en 3 traits : vocabulaire, cohésion et organisation. On remarquera que le lexique n'est pas considéré ici comme un élément de la composante grammaticale. Schématiquement, la composante pragmatique peut se décomposer en une partie relevant de la sémantique (mais elle est réduite ici à l'étendue du vocabulaire), une partie relevant du discours (on s'appuie sur les marqueurs) et une partie relevant du traitement cognitif (c'est-à-dire la capacité à organiser/gérer de manière consciente l'interaction). Les propositions faites pour la définition d'un Cadre européen commun de référence pour l'évaluation de la compétence (1996) peuvent se schématiser de la manière suivante. La « compétence à communiquer langagièrement » présente les mêmes composantes que celles qui sont proposées par Bachman. Mais, une hiérarchisation des composantes est posée dans la mesure où l'on estime que les dimensions sociales et culturelles sont primordiales. La présentation de la composante linguistique maintient par contre les savoirs et savoir-faire relatifs aux contenus du système. Le lexique fait de ce fait partie de cette composante. La composante pragmatique est la « mise en œuvre fonctionnelle des moyens langagiers ». Figurent dans cette composante le recours aux « scripts d'échange », la maîtrise des « jeux de cohésion et de cohérence du discours », le « repérage des types et genres textuels ». La finalité de ce type de catégorisation s'appuie sur le postulat qu'il est possible de caractériser les « représentations, dispositifs et capacités internes » qui sont en jeu dans l'interaction en langue étrangère. Dans cette approche cognitiviste, on dira aussi que l'apprentissage est dynamique et qu'il contribue à modifier les représentations, dispositifs et capacités. D'une vision fonctionnelle de la compétence, on passe ainsi à une vision actionnelle et interactionnelle. La composante stratégique est de ce fait transversale et non liée directement à la compétence à communiquer langagièrement. Cette compétence langagière est mise en œuvre dans quatre types d'activité : la réception, la production, l'interaction et la médiation. L'activité d'interaction a une position centrale à cause de son importance « dans l'usage comme dans l'apprentissage ». Le modèle est « 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 » (Conseil de l'Europe, 1996). Il n'y a pas de compétence langagière absolue. Le Cadre de référence propose une échelle de 6 niveaux de compétence définis de manière globale et centrée sur



l'utilisateur. Le niveau terminal (l'utilisateur expérimenté) est décrit de la manière suivante : « Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon différenciée et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes. » (Conseil de l'Europe, 1996). Des « critères d'échelonnage des aspects de la compétence communicative langagière » sont également proposés. On distingue les critères pragmatiques (l'utilisation de la langue) : aisance, souplesse, cohérence, développement thématique, précision, et les critères linguistiques (ressources linguistiques) : étendue générale, étendue du vocabulaire, exactitude de la grammaire, maîtrise du vocabulaire, maîtrise de la prononciation, maîtrise de l'orthographe. En ce qui concerne les stratégies, des descripteurs peuvent également être définis selon les phases de planning, exécution, évaluation et remédiation aussi bien pour les tâches de réception, production et interaction. Par exemple pour l'interaction en exécution, j'ai trouvé le critère « prendre son tour » ou « demander de l'aide ». Ce travail n'est pas encore abouti, mais il montre comment s'orientent les recherches actuelles. Il s'agit ici d'une tentative de synthèse de l'ensemble des données scientifiques - linguistiques et didactiques - actuellement disponibles.

On aurait pu croire que l'évaluation, dont la finalité est praxéologique, utiliserait une approche applicationniste en rendant opérationnel le référentiel défini par les didacticiens. On constate au contraire la même nécessité de référentialisation. La création de nouveaux outils, ici la définition de critères pragmatiques, implique une nouvelle interrogation du référentiel général. En effet, c'est bien la position didactique initiale qui détermine le type d'outils auquel on va aboutir. Les critères retenus pour l'évaluation fonctionnelle ne sont pas les mêmes que les critères qu'implique le mode interactionnel.

### ***3.4. Un scénario pragmatique : Comment valoriser l'acteur et ses stratégies interactionnelles ?***

En opposant mode fonctionnel et mode interactionnel de l'évaluation de la compétence, Bachman (1990) limite sa critique au rejet d'une authenticité conférée par l'isomorphisme avec des situations communicatives réelles. C'est le principe du monde objectif ou de la légitimité du réel, ce que J. Habermas (1995) nomme la « théorie de la vérité-évidence ». Bachman oppose à cette vision externe, une vision interne et intersubjective s'appuyant sur l'idée que l'authenticité communicative réside dans la seule interaction. On se trouve face à un nouveau principe qui renvoie au monde socialement vécu par les sujets, le principe de l'expérience partagée, ce que J. Habermas nomme « la vérité-consensus » qui renvoie à sa théorie de la compétence communicationnelle. La grille

critériée, que nous avons rapidement présentée, montre comment Bachman et Palmer ont tenté de centrer l'évaluation sur le sujet pour mieux rendre compte de l'hétérogénéité des performances.

Nous avons été amenés, dans le cadre de la création du Diplôme de compétence en langue (Springer, 1996), à définir une évaluation de la compétence qui tente de restituer la dimension interactionnelle. Je ne présenterai ici qu'une partie du résultat final de ces travaux, c'est-à-dire la définition des descripteurs pragmatiques. Cependant, on n'échappera pas à un rappel succinct de quelques principes de cette évaluation certificative.

La première caractéristique concerne le format de l'évaluation. Le format du scénario est une épreuve

où le candidat se projette dans le rôle d'un personnage ayant à prendre une décision. Pour ce faire, il doit entreprendre de réaliser un certain nombre de tâches communicatives, thématiquement reliées entre elles, qui s'intègrent dans une chaîne de traitement de l'information depuis son recueil, en passant par son tri, son classement, sa hiérarchisation, jusqu'à sa restitution et sa présentation dans des formats imposés, le tout conduisant à une prise de décision. (Les essentiels, MEN, 1996)

Le candidat est de ce fait invité à jouer un rôle actif à l'intérieur d'une situation-problème donnée. Il lui appartient de traiter les données, de les organiser pour faire sens et pour expliciter son projet d'action, c'est-à-dire exposer sa position et aboutir à un accord négocié lors de l'interaction. L'évaluation doit ainsi permettre de porter un jugement sur les opérations mises en oeuvre, c'est-à-dire sur les stratégies choisies par le sujet dans le cadre des ressources qu'il/elle est en mesure de mobiliser au moment où il/elle intervient.

La deuxième caractéristique principale concerne le mode d'approche choisi pour la définition des descripteurs. L'enquête réalisée auprès des entreprises et qui a abouti à un listing de fonctions communicatives nous a poussés, dans un premier temps, vers un mode plutôt fonctionnel par le biais d'une définition de macro-fonctions transversales à différents métiers. Ce choix semblait s'imposer d'autant plus que de nombreux exemples étaient là pour faciliter la tâche qui restait à faire (cf. IBM, FSI, Conseil de l'Europe, ...). Mais cette vision de la situation de communication prédéfinie ne permettait pas de s'intéresser à la réalité de l'interaction. Les différents modèles de définition de la compétence de communication paraissaient séduisants mais trop généraux et théoriques.

Étant donné le point de départ, l'interaction, il était impératif de définir des descripteurs relevant d'une analyse de la performance. Cela signifie qu'il est nécessaire de décrire les stratégies du locuteur en repérant et en interprétant les opérations visibles qui relèvent du pragmatique. On ne peut donc pas se contenter d'indications purement linguistiques. Dans la mesure où l'interaction est toujours construite et s'exprime dans un cadre donné, il n'est pas souhaitable de décrire la composante linguistique de manière générale comme le font la majorité des échelles de

compétence. La composante linguistique doit expliciter les moyens linguistiques attestés pour chaque scénario selon différents degrés d'opérationnalité. Elle est donc par essence analytique et doit être finalisée à chaque fois à partir d'un prétest en grandeur nature pour l'échelonnage. On peut espérer pouvoir petit à petit clarifier des paliers ou stades langagiers caractéristiques comme le fait la linguistique acquisitionnelle. On marque ainsi une rupture profonde avec le modèle du locuteur natif éduqué et une linguistique qui reste globalement structuraliste. La définition de la composante pragmatique est fournie par le format du scénario : on se situe dans une problématique actionnelle dans laquelle le traitement de l'information, le jeu de rôle au sens goffmanien, la gestion de l'interaction sont les principes de base. De là découlent les critères retenus pour définir la composante pragmatique.

Pour la partie « interaction » de l'épreuve, on aura comme descripteurs :

- rôles interlocutifs (prise d'initiative ; compréhension/gestion de l'imprévu) ;
- qualité de la communication (intelligibilité ; rôle à tenir ; normes socioculturelles et professionnelles).

Pour la partie « exposé oral » on aura :

- traitement de l'information (appropriation des documents ressources ; exactitude dans le rapport des faits ; pertinence des choix)
- organisation du discours (logique interne ; accomplissement de la tâche)

Cette orientation pragmatique permet d'envisager une autre approche de l'évaluation. La composante pragmatique, qui a la priorité, est définie par rapport au traitement des informations, aux modalités discursives, et aux stratégies d'interaction. La composante linguistique apporte un ensemble de précisions sur la qualité de la prestation, mais elle ne détermine pas l'interprétation de la performance. On peut de cette façon déterminer quatre degrés de compétence opérationnelle correspondant à quatre stades de développement acquisitionnel. Le parti-pris de cette évaluation est de minorer l'influence de la composante linguistique, prenant ainsi le contrepied des évaluations traditionnelles, dans les deux premiers degrés. On fait le pari que les performances plus avancées parviennent à un équilibre entre ce qui relève du pragmatique et ce qui relève du linguistique. La validation de ces postulats reste à faire. On constate dès à présent que ces descripteurs ne sont pas pertinents pour distinguer les deux degrés avancés, sauf si l'on définit le degré terminal comme un degré idéal, on retomberait alors dans le cadre du modèle bilingue.

Le mode interactionnel doit permettre ainsi à l'évaluation de se libérer des contraintes du déterminisme situationnel et de la norme linguistique inhérente au mode fonctionnel. Ce qui est proposé, c'est un « cadre interactif » ouvert et non pas une situation communicative figée. Le candidat-acteur est invité à remplir un rôle dans lequel il va plus ou moins s'investir selon sa

personnalité, son potentiel et ses ressources. Cette implication personnalisée s'exprime par les stratégies choisies, c'est-à-dire sa capacité à comprendre, s'adapter et peser sur l'interaction. On peut ainsi observer son activité discursive telle qu'elle s'exprime dans ses reformulations, ses demandes d'aide, les régulations opérées dans ses échanges, les façons de référencer. Le lecteur attentif pourra reconnaître dans cette recherche empirique de nombreux éléments relevant de la linguistique interactionnelle (par exemple Vion, 1992). Il est cependant intéressant à noter qu'il n'y a pas eu dans le cheminement des auteurs d'emprunts conscients à ces différentes théories (acquisitionnelle et interactionnelle). Il semble maintenant évident que l'amélioration de cette évaluation passe par la confrontation aux propositions qui sont faites actuellement.

### **En conclusion : Recherche didactique et sciences du langage**

J'ai voulu montrer que la recherche en didactique des langues étrangères poursuit à sa façon sa quête interprétative. Les objets qu'elle doit concevoir ne sont pas que des objets concrets, même si son action s'inscrit dans le champ praxéologique. Sa finalité technologique n'exclut pas la mise au point d'un cadre théorique fondé sur des objets conceptuels et des modélisations. Il y a sans doute une « transposition didactique » au sens de Chevalard (1985), cette transposition est forcément réductrice et les exemples sont nombreux en méthodologie de l'enseignement (en partie dans les manuels scolaires). Le tâtonnement dans ce processus de déconstruction-reconstruction d'un concept est inhérent au processus même de référentialisation/théorisation des sciences humaines.

La didactique des langues se trouve face à une matière complexe. Elle puise bien évidemment dans des sources scientifiques, que l'on nomme les sciences de référence. Cette notion de sciences de référence laisse entendre qu'il existerait des entités scientifiques territorialisées. Nous avons vu qu'il y a en fait des « abstractions » nouvelles, dans notre cas la « compétence de communication », qui ne sont la propriété de personne. Chaque domaine des sciences humaines va travailler à sa façon cette nouvelle abstraction, lorsqu'elle semble importante et productrice. Il ne saurait y avoir pour la DLE une filiation noble, celle des sciences du langage, et une filiation bâtarde, celle des sciences de l'éducation. La DLE doit être ouverte à toutes propositions nouvelles issues de cet ensemble. Ce n'est pas faire justice à la didactique des langues de rejeter sa filiation éducative. Les didacticiens canadiens (Stern, 1984), les linguistes anglo-saxons (Palmer, 1917 ; Halliday, 1964) ont insisté sur la nécessité de reconnaître la légitimité des sciences de l'éducation pour la didactique des langues. Il serait tout aussi erroné de refuser la filiation des sciences du langage. Il me semble plus approprié de parler de focalisation ou de mode de recherche dominant. Il est indéniable que lorsque l'on se pose des questions sur le fonctionnement de l'acquisition des langues, on va se trouver plus proche des méthodes des sciences du langage que des sciences de l'éducation. Mais si

ce type de recherche s'inscrit réellement en didactique des langues, il n'est pas possible qu'elle ignore complètement sa finalité éducative. Cela peut se produire, on aboutit alors à des objets/produits qui ne sont pas utilisables comme tels par les utilisateurs, et c'est normal puisqu'ils n'ont pas été faits pour eux. Par contre, lorsque l'on s'intéresse à la méthodologie, il paraît évident que l'on se situe plutôt dans le champ des sciences de l'éducation. Mais là aussi il n'est pas possible d'ignorer les sciences du langage, sous peine de bavardage du café du commerce.

La variété des approches est nécessaire à la démarche de recherche en didactique des langues. Cela signifie que les démarches utilisées par d'autres disciplines, aussi valides soient-elles dans leur champ respectif, n'ont pas de validité absolue. Les nouvelles orientations en sciences du langage et en sciences de l'éducation rendent possibles des interactions fructueuses et nécessaires entre spécialistes de domaines différents. L'exemple des recherches sur l'évaluation de la compétence montre que la centration sur le locuteur et l'interaction peut constituer un point de jonction (cf. D. Coste, 1996 qui propose une « linguistique appliquée conjonctive ») et d'enrichissement pour la didactique des langues et les sciences du langage.

**Quelques pistes de réflexion  
pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation du projet CLIL**

« Quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation du projet CLIL ». In D. Marsh, B. Marsland (ed.). *CLIL Initiatives for the Millennium, Report of the CEILINK Think-Tank*. University of Jyväskylä, Finland. Pp. 107-111.

## **Quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation du projet CLIL**

**L**a place et le temps étant comptés, je souhaite d'une part rappeler quelques éléments essentiels concernant le concept de bi/plurilinguisme et d'autre part proposer quelques points qui me paraissent essentiels pour l'évaluation dans le cadre du projet CLIL (Content and Language Integrated Learning).

### **1. Eléments pour un cadre référentiel**

#### ***1.1. Bilinguisme/Plurilinguisme : de quoi parle-t-on ?***

Cette première question est bien évidemment fondamentale et essentielle. J.F. Hamers et M. Blanc (1983) ont montré que le concept de bilinguisme, qui paraît à première vue parfaitement clair, pose en fait tout un ensemble de questions. Nous continuons à véhiculer, en particulier dans les classes bilingues ou européennes, l'idée que la finalité de l'enseignement des langues est d'atteindre un état de bilinguisme, c'est-à-dire la parfaite maîtrise de deux langues. Si l'on considère, comme on le fait actuellement (Py B. et Grosjean F., 1991, Lüdi G., 1991, par exemple), qu'il est plus raisonnable de partir d'une définition large de la bilingualité, la perspective change fondamentalement puisque l'on va du coup être conduit à s'intéresser à la réalité des répertoires langagiers des apprenants « ordinaires ». On peut accepter alors l'idée que tout locuteur en âge scolaire dispose déjà d'un répertoire au moins bilingue voire plurilingue, aussi limité soit-il. Les élèves actuellement en classe pilote (sections bilingues, européennes, ...) sont avant tout des apprenants de langues étrangères.

#### ***1.2. Les contextes institutionnels d'acquisition/apprentissage des langues : clarifier les lieux d'apprentissage institutionnels***

### 3 – Quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation du projet CLIL.

On observe dans la plupart des pays un accroissement significatif des contextes d'apprentissage institutionnel des langues. En France, on peut très rapidement relever les cas suivants :

- Les classes d'initiation au français (CLIN) : ces classes d'accueil pour les enfants primo-arrivants en âge scolaire existent depuis les années 70 ; la pédagogie mise en œuvre correspond à la pédagogie d'immersion en français langue seconde dans un groupe classe pluriculturel ; l'idée est d'intégrer rapidement l'enfant dans les classes « traditionnelles ».
- les enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) : on souhaite offrir aux enfants étrangers des enseignements spécifiques dans leur langue d'origine afin de rendre possible un retour éventuel au pays ; ces classes volontaires existent également depuis le début des années 70, avec comme particularité que ces enseignements sont pris en charge par des enseignants nommés par le pays d'origine (une coopération bilatérale entre états est ainsi indispensable) ;
- Les sections internationales : elles ont été introduites au début des années 80 et supposent également une coopération bilatérale ; elles comprennent au minimum 50% de nationaux et 25% d'élèves étrangers ; en plus d'un horaire renforcé en langue, des cours d'histoire/géographie et de littérature sont assurés par des enseignants originaires du pays considéré ; à noter que certaines écoles ont transformé leur ELCO en section internationale ;
- L'enseignement précoce des langues (EPLV) : cet enseignement est introduit à l'école primaire à la fin des années 80 ; il s'agit ici de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère aussi tôt que possible ; la difficulté est bien sûr de disposer en nombre et en qualité d'enseignants ;
- Les sections européennes : créées début 90, ces sections sont franco-françaises et offrent le même type d'enseignement que les sections européennes, mais la présence d'élèves et d'enseignants étrangers n'est pas une obligation ; ce type d'enseignement implique que les enseignants d'une discipline autre que les langues maîtrisent correctement, en plus de leur discipline, la langue étrangère et bénéficient d'une formation didactique spécifique ;
- Les sections trilingues dans les collèges : il s'agit ici d'augmenter l'horaire des langues pour des élèves suffisamment armés pour affronter un enseignement plus lourd ;
- Les langues et cultures régionales : enseignement de type facultatif (alsacien, basque, breton, catalan, corse, occitan) ;
- Les écoles bilingues : deux régions se singularisent (le Pays basque et l'Alsace) ; on se trouve en situation d'immersion linguistique et culturelle.



Le foisonnement de ces contextes d'apprentissage et d'usages des langues impliquent une exigence de rigueur dans la description du contexte institutionnel choisi (une analyse de type sociolinguistique paraît essentielle). On se demandera si la multiplication de ces dispositifs est une bonne chose. La question fondamentale est de savoir quelles sont les conditions nécessaires pour étendre cette expérience à l'ensemble du système éducatif. On se demandera enfin comment éviter l'optique strictement bilingue, qui fait à l'anglais la part belle, pour transformer ce dispositif d'une optique bilingue à une optique plurilingue.

### ***1.3. Analyser les interactions et les discours des élèves : quels sont les chemins favorables au développement du répertoire plurilingue ?***

Les expériences dont nous venons de parler visent toutes le même objectif : faciliter le développement d'un répertoire en langues aussi développé et varié que possible. L'un des postulats sous-jacents à cette optique est de poser la possibilité de transfert de compétences de la L1 vers la L2. Dans le cas de l'enseignement d'une LE, l'enseignant va s'appliquer à gommer au maximum les difficultés d'apprentissage de l'élève en limitant et en contrôlant l'input. L'enseignant est en quelque sorte responsable de la mise en place didactique des conditions optimales de transfert des compétences. Les prises autonomes de parole, les activités purement communicatives, restent ici cadrées. Au contraire, dans le cas de l'immersion limitée ou généralisée (dont CLIL), on place l'élève dans un cadre quasi naturel d'acquisition, dans un espace aussi peu guidé que possible. C'est à l'élève de montrer sa capacité à traiter des informations au travers d'une autre langue que sa première langue. On pense faciliter ainsi la mise en œuvre des opérations procédurales, des stratégies globales de compréhension, de production et d'interaction.

Dès lors, il devient urgent d'analyser les discours et les interactions qui se déroulent dans ce type de contexte et de les comparer à ceux qui se déroulent dans les classes de langues classiques. De nombreuses questions peuvent ainsi être posées, en particulier sur les types de répertoire verbal que ce type d'expérience pourrait permettre de favoriser, sur la description du/des profils de compétences de ces apprenants avancés (comment se définissent ces compétences), sur les types d'interactions qui caractérisent ces contextes d'utilisation de la langue, sur les marques observables du transfert de compétences L1/L2, dites marques

### **3 – Quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation du projet CLIL.**

transcodiques selon B. Py, 1992, (emprunt, alternance de code, calques, restructurations) et bien d'autres points encore relevant plus spécifiquement de l'approche didactique impliquée. On s'appuiera bien évidemment sur les éléments fournis par le *Cadre Européen Commun de Référence* (1998) pour s'entendre sur le concept de compétences en LE.

## **2. Pistes pour l'évaluation**

De ces préalables découlent quelques pistes pour l'évaluation.

### ***2.1. Au niveau institutionnel***

Il ne faudrait pas limiter les analyses aux contextes élitistes des sections ou classes bilingues/européennes. Nous devons avoir pour objectif d'étendre l'expérience à l'ensemble des classes ordinaires de nos systèmes éducatifs. Le danger de ghettoïsation qui guette l'éducation, celui d'ouvrir un immense fossé entre les nantis des sections bilingues/européennes et les défavorisés des classes ordinaires, est déjà palpable. Le maintien du cloisonnement que l'on peut observer aujourd'hui est source d'inégalités croissantes et de problèmes pour la construction européenne. La définition d'une politique linguistique raisonnée au niveau européen semble essentielle. Le bilinguisme idéal ne saurait servir de finalité éducative. L'évolution à laquelle nous assistons, d'un programme centralisé et contrôlé vers un curriculum multidimensionnel et ouvert (Stern, 1989 ; D. Coste, 1997) engendre inévitablement de nouvelles difficultés de cohérence d'ensemble. L'évaluation des expériences doit permettre d'apporter des éléments de réponse aussi bien au niveau macro-institutionnel qu'au niveau micro-institutionnel.

### ***2.2. Au niveau didactique***

Il ne suffit pas d'être en contact avec une langue pour l'apprendre (L. Dabène, 1994). On s'attachera donc à décrire ce qui se passe réellement dans ce type de contexte pour connaître les conditions didactiques bénéfiques : quelles interactions et quelles compétences sont favorisées ? Quels rôles joue la L1 ? Un deuxième type d'études pourrait s'intéresser à la description des profils de compétences qui caractérisent ces apprenants avancés : comment se développe la bi ou plurilingualité ? Comment caractériser ce répertoire langagier à géométrie

variable (G. Lüdi) ? Comment se développent les compétences discursive et conversationnelle, quels sont les effets sur la compréhension orale et écrite (O. Stern et al., 1996) ?

### ***2.3. Au niveau de la formation des enseignants***

Quelle formation faut-il donner aux enseignants engagés dans ce type d'approche ? Quels sont les outils spécifiques ? Comment décloisonner l'enseignement (les langues, l'histoire, la littérature, etc.), quels liens faut-il établir entre les disciplines ? De quels outils d'évaluation des progrès faut-il disposer ? Qui ? Comment ? évalue-t-on la compétence langagière et la compétence disciplinaire ? Quel accompagnement pédagogique offre-t-on aux élèves ?

Ces quelques éléments de réflexion ne sont bien évidemment pas exhaustifs. Si l'on veut aboutir à un recueil décrivant des exemples de bonnes pratiques, il est nécessaire de se doter dès le départ d'outils de description. Il ne saurait y avoir, dans ce cas comme dans d'autres, de situation idéale. Nous avons de ce fait besoin d'un référentiel d'évaluation nous permettant de décrire les expériences et d'en évaluer la portée. Il nous faut également définir un protocole expérimental commun, si nous souhaitons pouvoir proposer des éléments d'interprétation scientifiquement valides.

**4 - Evaluation de la compétence  
et problématique de l'acquisition en L2 :  
Preliminaires pour une définition  
de profils prototypiques de compétence en L2.**

1999 : « Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2 ». In *Actes du XIe Colloque International FOCAL. Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Paris 19/21 avril 1999. Consulté en août 2004. Disponible sur : <<http://www.marges-linguistiques.com>>

## **Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Preliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2.**

**N**ous sommes parvenus à un moment où les préoccupations des chercheurs sur l'évaluation des compétences en L2 rejoignent celles des chercheurs sur l'acquisition en L2. L'évaluation des compétences en L2 s'est en effet détournée progressivement, depuis les années 80, de l'idée d'une mesure scientifique de type quantitatif de la compétence linguistique pour aborder aujourd'hui la question plus délicate d'une évaluation qualitative de la compétence de communication au sens large.

Cette évaluation, du moins celle qui s'inscrit dans le courant interactionnel et acquisitionnel, présente l'intérêt majeur de servir de révélateur d'états de discours pris à un moment donné et dans un cadre communicatif homogène. Contrairement aux recherches sur l'acquisition dans des contextes scolaires (P. Bange, 1992), qui cherchent à révéler les mécanismes interactionnels et acquisitionnels dans un environnement marqué par l'apprentissage institutionnalisé, l'évaluation interactionnelle de la compétence de communication doit permettre de mettre en évidence les stratégies mises en œuvre par un candidat, dans une situation de communication particulière, avec une visée communicationnelle spécifique, pour résoudre certaines contraintes et aboutir au but fixé. Je propose, à partir d'un corpus issu d'une situation d'évaluation interactionnelle, de montrer l'intérêt de ce type de recherche pour la compréhension de l'acquisition en L2 et, en particulier, ce que cela peut apporter à une définition de profils prototypiques de compétence en L2.

### **1. Évaluation et description de la compétence en L2 : du modèle bilingue aux profils fonctionnels de compétence**

L'évaluation de la compétence des apprenants en L2 s'est jusqu'à présent faite par rapport à une description de la maîtrise idéalisée de la L2, représentée par un locuteur natif type dit « educated native-speaker ». Évaluer la compétence en L2, c'est, dans ce cas, comparer la compétence de l'apprenant à celle de l'étalon idéal de l'« educated native-speaker ». Ce n'est qu'à partir du milieu des années 70 que l'on a commencé à définir différents niveaux fonctionnels de compétence en L2, dont le Niveau-Seuil (1975) représente un « prototype » fonctionnel.

### **11. Modèle linguistique et modèles fonctionnels**

L'approche communicative-fonctionnelle a profondément marqué la didactique des langues et l'évaluation de la compétence. Il s'agissait, dans les années 80, de décrire de manière empirique des niveaux fonctionnels intermédiaires en L2. Cette évolution est fondamentale, car elle va permettre de prendre des distances avec le modèle unique et ultime du locuteur natif idéalisé. En particulier, cela permet de reconnaître qu'utiliser une L2 répond à des besoins et à des fins différents qu'en L1, qu'il ne saurait y avoir de modèle unique mais des variétés d'approche. La didactique communicative-fonctionnelle modifie ainsi profondément l'évaluation de la compétence.

### **12. Une modélisation fonctionnelle : les échelles de performance**

L'évaluation fonctionnelle de la compétence en L2 s'est matérialisée sous forme d'échelles de performance. L'échelle de performance n'est en fait qu'une modélisation parmi d'autres de stades de performance intermédiaires qui vont d'une absence de compétence en L2 à une maîtrise « totale », supposée identique à celle d'un locuteur natif de la L2. Les usages d'une échelle de performance sont variés : situer un apprenant pour savoir quels sont ses acquis et quel chemin d'apprentissage il reste à faire, déterminer le temps de formation, évaluer les tâches communicatives à réaliser, ...

Cette tentative taxonomique se fait à partir de deux types de description. Le premier renvoie à une description fonctionnelle, c'est-à-dire à une description des savoir-faire langagiers et aux contextes communicatifs correspondants (C. Springer, 1999). Chacun des degrés de l'échelle décrit de manière le plus souvent synthétique les résultats fonctionnels attendus. Les descriptions de ces savoir-faire sont généralement en négatif (ce qu'il n'est pas possible de faire avec les moyens dont on dispose). Le deuxième type de description concerne les outils linguistiques dont on suppose la maîtrise à un niveau donné, c'est l'aspect linguistique. Ces descriptions de contenus restent majoritairement prisonnières d'une approche structuraliste, dont la grammaire idéalisée d'un locuteur natif demeure la référence.

On peut relever quelques inconvénients majeurs de ce type de modélisation (B. North, 1994) :

- la mise en évidence des erreurs caractéristiques : on définit des erreurs grammaticales ou phonétiques typiques ; on suppose que plus on monte dans l'échelle moins il y a d'erreurs ;
- une présentation des contenus linguistiques du plus simple au plus complexe : aux échelons inférieurs on vérifiera que les éléments de base de la phrase simple sont en place ; on s'attend aux échelons supérieurs à une maîtrise totale et parfaite des éléments complexes ;
- du calque de la L1 au naturel de la L2 : on va s'attendre à trouver en fin de parcours une langue parfaitement idiomatique, une richesse et une variété d'expressions et d'outils, une prononciation

et une intonation conformes aux normes de la L2 ; le bas de l'échelle se caractérise par des formes erronées ou empruntées à la L1.

### **13. Un exemple récent : le Cadre européen commun de référence (1996)**

Le Conseil de l'Europe, dans le cadre de la politique linguistique européenne, propose depuis 1996 un nouveau référentiel de compétence. Il me paraît intéressant de voir si cette nouvelle définition fonctionnelle intègre des données acquisitionnelles. Je m'appuierai sur 4 des 6 profils de compétence pour en déduire les options théoriques.

Le *Cadre* offre différentes modalités descriptives de ces profils.

De manière globale, on dira que :

- a) l'utilisateur expérimenté (maîtrise, C2), au dernier niveau de la hiérarchie, « Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon différenciée et peut rendre distinctes de fines nuances en rapport avec des sujets complexes. »

Certes, la référence à un niveau bilingue a disparu. Si l'on est dans une optique fonctionnaliste et actionnelle, qui tente de préciser ce qu'un locuteur peut réaliser en L2, il n'en reste pas moins vrai que l'option linguistique demeure classique. On pose ainsi qu'au niveau de maîtrise maximale, l'apprenant est en mesure de gérer la complexité de la langue sans effort, l'adverbe « pratiquement » atténué ce qui pourrait en fin de compte apparaître comme un niveau « bilingue » déguisé. Cette première impression est confirmée par la définition des descripteurs pragmatiques et linguistiques. À titre d'exemple, l'indicateur « cohérence » nous indique qu'il : « Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs » ; de même pour l'indicateur linguistique « étendue du vocabulaire » : « Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique » ou « Maîtrise du vocabulaire » : « Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire ». On voit, à travers ces formulations, que l'aboutissement de l'acquisition d'une L2 consiste à se rapprocher autant que possible d'une variété de langue qui valorise fortement celle d'un locuteur natif éduqué.

- b) L'utilisateur expérimenté (autonome, C1, niveau 5) : « Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée, décrire ou rapporter

#### 4 – Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2.

quelque chose et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours ».

On définit ici ce que l'apprenant expert autonome sera en mesure de faire. En interaction, la partie descriptive concernant « comprendre un locuteur natif », on dit : « Peut comprendre en détail une intervention sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes, même hors de son domaine, mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. » On peut se demander si l'on n'a pas décrit ici tout simplement des locuteurs éduqués en L1. Le descripteur d'interaction « Tours de parole » précise qu'il : « Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit. » Le descripteur linguistique « Correction grammaticale » dit : « Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer. » On semble poser ainsi qu'à ce niveau 5 de compétence, le locuteur non natif dispose d'un répertoire complet et que l'opération cognitive qu'il doit faire consiste à en extraire la forme ou la formule adéquate.

c) L'utilisateur indépendant est subdivisé en indépendant (ou avantage, B2, niveau 4) et en seuil (B1, niveau 3) : ce profil est caractérisé par un resserrement de la gamme des contextes qu'il peut exploiter. Dans le cas B1, on nous dit qu'il « peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe » mais aussi une discussion spécialisée dans son propre domaine professionnel. Dans le cas B2, la limitation touche le type de contextes, ils doivent être familiers, standards et clairs. En ce qui concerne la compréhension orale, en B2 on sera en mesure de comprendre tout message oral direct, « Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre » ; en B1 l'articulation doit être claire et l'accent courant, seules les données factuelles peuvent être comprises. Le descripteur linguistique précise en « Correction grammaticale » pour B2 que l'apprenant « A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. » ; en B1 l'apprenant « Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. »

Ces illustrations montrent que l'on reste, dans l'esprit et dans la lettre, dans une approche marquée par le structuralisme et le nativo-centrisme. Il n'y a pas d'éléments significatifs de l'acquisition. La prise en compte de descripteurs concernant l'interaction ou le pragmatique ne permet pas d'infléchir



l'optique fonctionnelle. Ce type de modélisation communicative-fonctionnelle des profils de compétence me semble avoir atteint ses limites.

## **2. Acquisition d'une L2 et description des lectes des apprenants : variété de base et variétés post-basiques**

Avant d'aborder le cadre de notre recherche, il me semble important de voir comment les recherches acquisitionnelles abordent la question de la description des compétences en L2.

### ***21. Rappels de quelques principes acquisitionnels : quelle est la spécificité du lecte des apprenants d'une L2 ?***

W. Klein (1989) définit plusieurs caractéristiques relatives à la compétence en L2, par exemple :

- tout lecte d'apprenant en L2 constitue un système à part entière, cela signifie que ce système se met en place de manière originale et doit de ce fait être décrit en tant que tel ;
- l'acquisition d'une L2 passe par des états de langue, des variétés de lectes ;
- ce n'est pas parce qu'une forme est correctement utilisée qu'elle est réellement acquise ; on trouve ainsi dans les lectes d'apprenants des traces de différents stades ;
- l'apprenant débutant ne structure pas ses énoncés selon des règles grammaticales déduites d'une analyse de la L2 mais selon des principes pragmatiques ou plutôt logiques du type «Placer les éléments qui expriment des informations déjà données avant ceux qui expriment des informations nouvelles » ; ces stratégies cognitives logiques seraient universelles (Slobin) ;
- ce n'est pas parce qu'un énoncé paraît chaotique ou arbitraire et non conforme à la grammaire de L2 qu'il n'y a pas de système sous-jacent ; décrire un lecte d'apprenant en L2 c'est justement comprendre le mode de fonctionnement du système en place ;
- l'apprenant débutant ne construit pas ses énoncés selon les règles de sa L1, il s'appuie au contraire sur des principes cognitifs généraux d'ordre logique ;
- pour progresser l'apprenant compare sa performance à la perception subjective qu'il se fait d'un lecte cible ; la distance par rapport à un lecte cible est donc relative : l'école aura tendance à idéaliser une variété standardisée, par exemple celle du natif britannique éduqué, dans un environnement naturel c'est la variété dialectale de l'entourage social immédiat qui sera valorisée.

Ces principes viennent bouleverser l'ordre établi du nativo-centrisme. L'édifice scientifique érigé par la didactique des langues se trouve également en difficulté dans la mesure où la tradition bien établie s'appuie sur les outils d'analyse issus d'une linguistique travaillant sur un objet-langue suffisamment pur et stable.

## **22. De la variété de base aux variétés post-basiques**

L'une des retombées essentielles de ces recherches concerne la description détaillée du lecte de base de l'apprenant adulte en situation d'immersion. C. Perdue (1995) définit la « variété de base » de la manière suivante :

- elle est relativement imperméable aux spécificités morphosyntaxiques de la L1 et de L2 ;
- cette variété est opérationnelle et constitue un seuil de fossilisation possible ;
- les énoncés s'organisent autour d'un verbe explicite non fléchi ;
- elle se compose d'un nombre réduit de cadres syntaxiques (par exemple, SN-V / SN1-V-SN2 / SN1-Cop-SN2 / SN1-V-SN2-SN3).

Pour dépasser cette variété de base, C. Perdue estime que l'apprenant devra développer trois systèmes morphosyntaxiques : le système des pronoms, la morphologie verbale et la subordination. Il note également que ce dépassement conduit à une réorganisation du système de base de manière originale, qui ne correspond ni à l'organisation de la L1 ni à celle de la L2. Ce type de recherches s'éloigne ainsi aussi bien de l'optique structuraliste que du modèle du locuteur éduqué natif.

Nous ne disposons par contre, à l'heure actuelle, que de peu d'analyses concernant les variétés post-basiques. La revue AILE (1997) consacre un numéro spécial aux apprenants avancés. Dans ce numéro, I. Bartning (1997) pense qu'il « faudrait certainement définir un stade intermédiaire entre la variété de base et la variété avancée ». Dans son tour d'horizon, on peut relever cependant quelques écarts par rapport à l'idée fondamentale, définie par Klein et Perdue, de la spécificité du lecte des apprenants en L2 et en particulier du rejet du nativo-centrisme. À titre d'exemple : on définit un niveau « quasi-natif » avec une forte référence à une idéalisation de la langue cible, contrairement à Klein qui insiste sur la relativité du lecte cible ; les notions de « variété avancée » et de « niveau quasi-bilingue » me semblent délicates à manier (la définition proposée, « apprenant d'un niveau d'instruction élevé », renforce la confusion et ne rend pas compte de la variété correspondant à un « apprenant guidé ayant des connaissances métalinguistiques », plus conforme à la réalité de l'analyse proposée). L'analyse des variétés post-basiques pose de toute évidence de gros problèmes méthodologiques.

## **3. Une approche empirique de l'évaluation interactionnelle/acquisitionnelle de la compétence en L2**

Le Diplôme de compétence en langue (J.O. 1995, il concerne actuellement l'anglais, l'allemand et l'espagnol) intéresse notre réflexion à plus d'un titre. Tout d'abord, les principes de base qui ont permis d'aboutir au référentiel d'évaluation sont proches de l'optique interactionnelle (Bachman,

1990) et acquisitionnelle. D'autre part, il offre un corpus large, renouvelé et harmonisé permettant de nombreuses analyses. Enfin, il est «interlangue » et permet de comparer les résultats obtenus dans trois langues. Les candidats qui se soumettent à cette évaluation doivent justifier d'une expérience professionnelle de trois ans au moins. On s'intéresse donc à l'état des compétences acquises par les apprenants adultes, qu'elles soient acquises en situation scolaire ou en situation d'immersion. C'est, pour l'instant, le premier cas qui est majoritaire.

### ***31. L'exemple de l'anglais, postulats de départ : visée interactionnelle et visée acquisitionnelle***

La visée interactionnelle de cette certification est garantie par le format «scénario », l'aspect actionnel de la résolution de problème constitue le facteur dominant, oriente la communication et lui donne son aspect professionnel. Chaque candidat dispose d'un dossier identique comprenant des documents écrits et oraux ; chacun à son niveau va rechercher des informations pertinentes et les réutiliser selon ses possibilités. Cette procédure permet d'offrir le même input dans lequel les candidats vont puiser et sur lequel ils vont opérer. On a ainsi une intention à communiquer semblable, définie par la consigne, ainsi qu'une mise en œuvre et une gestion différenciées des discours.

La visée acquisitionnelle n'a pas été définie au départ (le groupe d'expert a travaillé sur ce projet de 1992 à 1995) de manière explicite, mais plutôt de manière empirique. Disons le sans détours, les travaux de linguistique acquisitionnelle et de linguistique conversationnelle n'ont pas servi de base de réflexion au groupe expert. Cette absence de référence scientifique a d'ailleurs été une difficulté majeure à surmonter. Le parti-pris, ou plutôt l'intuition acquisitionnelle, a été formulé de la manière suivante. On ne doit pas considérer la compétence de la L2 comme une donnée idéale (celle du locuteur natif éduqué) mais comme des degrés successifs d'opérationnalité, une succession d'états de langue intermédiaires, cohérents et en évolution permanente. On en tire plusieurs conséquences : l'analyse de la production du candidat ne doit pas se faire par rapport à ce que l'on pourrait attendre d'un locuteur natif (donc à partir d'une analyse formelle soustractive, traditionnelle en évaluation) elle doit au contraire rendre compte de la réalité pragmatique et linguistique des énoncés ; on peut s'attendre à des paliers significatifs de compétence, des profils types de compétence, qui vont se différencier selon une logique acquisitionnelle représentée par les répertoires langagiers des candidats ; ce n'est de ce fait pas la présence ou l'absence d'une forme linguistique qui doit déterminer le niveau de compétence réel du candidat, il ne s'agit pas d'établir un catalogue idéal des occurrences linguistiques et fonctionnelles attendues à différents stades.

Nos hypothèses initiales peuvent se résumer ainsi. Nous avons abouti à une définition empirique de quatre types d'opérationnalité : minimale, fonctionnelle, efficace et aisée. Le premier type pourrait

#### 4 – Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2.

se définir par un système simplifié (avec peu de «grammaticalisation») permettant au candidat de répondre à des besoins communicatifs élémentaires. On peut également penser que la charge cognitive ne permet pas à ce stade de gérer sans stress une conversation naturelle. Pour le deuxième type, on pense pouvoir repérer de nouveaux moyens permettant de répondre au projet communicatif (un premier stade de grammaticalisation ?) et aussi une capacité à gérer de manière minimale une conversation. Les deux autres degrés doivent pouvoir se caractériser par une plus grande précision linguistique et une meilleure efficacité pragmatique, permettant de gérer l'immédiateté et la simultanéité. Nous avons pensé qu'au degré 3 (efficace), on doit pouvoir constater des énoncés précis, plus conformes aux intentions communicatives, avec une gestion conventionnelle et transactionnelle de la conversation, alors qu'au degré 4 (aisée) on devrait observer un système argumentatif performant, une meilleure anticipation et une gestion interactionnelle des échanges. C'est parce qu'on est assuré de disposer de bons outils que l'on peut se consacrer plus facilement aux opérations complexes de l'interaction. Il ne s'agit pas ici de correspondance avec un niveau de compétence natif idéalisé mais de voir comment le candidat assume la tâche et les rôles interlocutifs qu'il est amené à jouer dans une situation concrète.

#### **32. Analyse du corpus : approche descriptive de 3 profils de compétence en L2**

Je m'appuie pour la suite de l'analyse sur un corpus qui date de mars 1994, il me permettra de définir les trois premiers degrés (on trouvera en annexe le script des 6 débuts d'entretien retenus). Le dossier fournit aux candidats propose des renseignements sur un équipement de secours de haute montagne recommandé et utilisé aux Etats-Unis. Le candidat doit proposer un projet d'expédition et convaincre le responsable de la nécessité de cet équipement. Le dossier fournit un ensemble de données techniques délimitant le contenu thématique.

##### 3.2.1. Éléments descriptifs du profil à «opérationnalité minimale»

L'analyse de ce premier profil s'appuie sur les exemples d'Alphonsa et de Vanessa (voir annexe).

- On constate à travers ces deux exemples que l'intention communicative choisie est de transmettre un certain nombre d'informations, extraites du dossier et présentées de manière brute et neutre, sous la conduite de l'interlocuteur (question/réponse). L'échange de type monologue est maintenu artificiellement par l'interlocuteur bienveillant.
- Dans les deux cas, on trouve des énoncés de type présentatif (it is) + SN ou (there is/are) + SN ; un discours très haché et des pauses conséquentes ; les prédicats nominaux employés permettent de donner au fur et à mesure des précisions sur le sujet. On trouve également la structure canonique SN1 - V (non conjugué) - SN2 (on notera l'intéressant glissement *we found* à *we find*

dans le premier cas). La deuxième candidate fait preuve d'un souci d'exhaustivité malgré les moyens simples à sa disposition.

- La cohésion discursive, car il y en a une, est de type énumératif : succession de *it is* ou de *there is*. Dans le deuxième cas, on relève aussi une succession de *we can take* et également *but* ; on trouve des énoncés explicatifs introduits par *and so* et également *because* ; les éléments lexicaux sont empruntés à l'input, ils sont limités et répétitifs ; on relève aussi des blocs lexicalisés comme *in case of problem, so easy, we can find* ;
- Le système pronominal est neutralisé : *we* et *it*.
- On relève certaines tentatives ou «prises de risques» intéressantes (ces candidates, issues du contexte institutionnel d'apprentissage, disposent sans doute d'un potentiel d'expression non intégré mais disponible) : l'utilisation du modal *must* ou *can* (modalisation logique) ; une tentative de relative ; des efforts d'expansion du SN et de précision : *very good ... very well ... very good mountain* ; mais aussi des efforts d'autocorrection : *it ... he help ... no ... MLU help ... helps* ou *and we can take the euh ... we should take the MLU*.

Nous pouvons synthétiser ce profil «basique» de la manière suivante : les candidates se contentent d'informer, d'exposer, utilisant des schémas minimaux de présentation. On constate une volonté communicative de présenter simplement les données factuelles qui ont pu être saisies dans les documents. Le cadre discursif est globalement de type informatif/expositif, il est marqué par la présence de présentatifs et de la conjonction «*and*». De manière générale, ce sont les GN qui dominent avec une structure de type «présentatif – SN» dominante ; il n'y a pas de véritable grammaticalisation : les verbes ne sont pas fléchis, la pronominalisation est neutralisée. Les difficultés nombreuses qu'il faut gérer rendent difficile une réelle implication dialogique, il y a, en quelque sorte, une neutralisation pragmatique, fonctionnelle et formelle. On remarque, enfin, des traces significatives d'éléments complexes, qui semblent exister comme potentiel dans le répertoire des candidates, mais qui n'ont pas encore trouvé leur place dans le système. On peut penser qu'à ce niveau, la «saisie» des informations semble se limiter au factuel.

### 3.2.2. Éléments descriptifs du profil à «opérationnalité fonctionnelle»

On s'appuie ici sur les entretiens de Robert et Catherine (voir annexe).

- Dans ces deux exemples, on constate une intention communicative différente tournée vers une volonté d'exprimer un point de vue, désir marqué par une présence limitée mais réelle de l'énonciateur et par des énoncés plutôt explicatifs.

#### 4 – Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2.

- Dans le premier exemple, le candidat choisit une option plus explicative que descriptive initiée par *we suggest*, réponse probable à une question imaginaire «que suggérez-vous ? ».
- La structuration du discours reprend des éléments typiques du profil de base avec une structure énumérative, cette fois introduite par *and then* qui organise la succession des suggestions ; la difficulté de ce type de discours est révélée par les nombreuses ellipses que l'interlocuteur doit reconstruire. Le candidat explique, avec peu de moyens, à la fois la nécessité de certaines actions *we have* (il nous faut) et *we need* (nous avons besoin de) et tente de donner quelques justifications par *because, due to, in case of*. On relève également une prise en charge énonciative par *I know, I don't remember, I guess, I don't really know*. Dans cet exemple, on remarque un système de temps majoritairement neutralisé comme pour le profil de base. Le candidat est plus en mesure de tenir compte des questions de son interlocuteur.
- La deuxième candidate dispose de plus de moyens, ce qui lui permet de mener avec plus de précision son intention explicative *I suggest a new excursion*. Tout d'abord on relève dès le départ des énoncés SN1 (pronom personnel I) - V - SN2 ; il y a des énoncés coordonnés mais également des subordonnées marquées par *that's why, even if, so*. Ces nouvelles options lui permettent de prendre quelques «risques » pour marquer le repérage temporel *he tells me ... he told me some ... she told me*, ou d'autres autocorrections *when you ... when we are euh ... lost ... if we were lost* qui montrent déjà des stratégies métalinguistiques plus importantes. Les questions de l'interlocuteur ne sont pas ressenties comme un danger, mais permettent d'apporter des précisions.

Ce profil fonctionnel semble se caractériser par un premier niveau d'adéquation avec l'objectif communicationnel. L'échange est essentiellement de type transactionnel, on tente de présenter une suite d'arguments, mais sans rechercher pour autant l'interaction avec l'interlocuteur. L'information saisie dans les documents est plus solide et de meilleure qualité. Elle est de surcroît traitée et sélectionnée par rapport au projet argumentatif «que suggérez-vous ? ». Nous avons relevé deux types de structuration des énoncés : la structure présentative du profil précédent (qui revient dès qu'il y a difficulté) mais aussi l'énoncé canonique SN1 - V - SN2. On observe quelques prises de risque au niveau du système verbal ainsi qu'au niveau de l'élaboration des suites d'énoncés avec différentes subordonnées, ce qui montre bien la dynamique acquisitionnelle dans laquelle se trouvent ces candidats disposant d'un potentiel d'évolution comme nous avons déjà pu le voir précédemment. L'énonciateur fait une entrée timide mais intéressante dans son discours. L'interaction est encore réduite.

### 3.2.3. Éléments descriptifs du profil à «opérationnalité efficace »

On s'appuie sur les entretiens de Sophie et de Céline (voir annexe).

- L'intention communicative est affichée dès le départ dans les deux cas : *I want to organise ... and I would like to insist* et *I have planned with some friend to go*, il s'agit ici d'un projet, de décisions prises ou projetées, qu'il va falloir justifier. On semble ici répondre à la question «quel est votre projet ? » ou «montrez-moi que votre projet est valable », il va donc falloir se montrer convaincant.
- Contrairement au profil précédent, la cohérence discursive n'est pas marquée uniquement par l'usage massif de connecteurs et marqueurs (*and, and then, but, ...*), elle se construit également morphosyntaxiquement. Dans le premier exemple, le candidat choisit de faire des suggestions, de donner un certain nombre de conseils, ce qui l'entraîne à utiliser la modalisation avec *should* (modalisation pragmatique). La deuxième candidate cherche à présenter les décisions qu'elle a prises avec une utilisation quasi-systématique du present perfect et un marquage de la succession des différentes actions *and also*. La présence de l'énonciateur est ainsi fortement marquée dans ces deux cas.
- Dans les phases descriptives et explicatives, on peut constater l'utilisation de structures passives et relatives de manière assez systématique. L'intérêt de ces structures pour l'interlocuteur est de parvenir à une plus grande précision et économie ; on voit bien que le passif apporte économie et cohésion au message (l'utilisation du passif permet de coordonner des énoncés qui étaient simplement juxtaposés dans les autres profils). On relève aussi des subordonnées en *so, if, because*. Cette volonté de présenter de manière convaincante le projet oblige à un effort important de focalisation sur la structuration morphosyntaxique, ce qui, par contre coup, pose des problèmes de gestion de l'interaction. On semble disposé à tenir compte des remarques de l'interlocuteur à condition qu'elles servent l'objectif de clarté.

Cél. It's ... a signal on a frequency ...

Inter. a radio signal

Cél. Yes a radio signal because this system is based on radio transmission

- Cette nouvelle orientation communicative, appuyée par de nouvelles ressources morphosyntaxiques, conduit à une reconstruction du système initial avec pour conséquence une baisse de contrôle d'opérations plus «simples » que l'on pourrait croire maîtrisées.

Ce troisième profil propose une solution plus économe et cohérente à l'objectif communicationnel, qui est de présenter un point de vue et de le justifier de manière convaincante. C'est grâce à l'utilisation de ressources morphosyntaxiques (repérage temporel, passivation, pronominalisation, subordination) que le candidat parvient à mieux structurer son discours. L'énonciateur s'implique

également plus franchement dans son énoncé (modalisation), ce qui ne signifie pourtant pas qu'il est réellement en mesure d'assumer pleinement les contraintes de l'interaction. On voit que l'aspect pragmatique, c'est-à-dire la recherche d'une entente et la tentative d'influencer l'interlocuteur, soulève des difficultés considérables qui ne peuvent venir qu'une fois certaines ressources morphosyntaxiques acquises.

#### **4. Quels enseignements peut-on tirer ? Problèmes soulevés par la définition de profils prototypiques de compétence en L2**

##### ***4.1. Logique structuraliste et logique acquisitionnelle***

- Les deux logiques, présentées en préliminaire, s'affrontent lorsqu'il s'agit d'évaluation. La logique structuraliste, qui débouche inévitablement sur le modèle du native-speaker, nous enferme dans un schéma de pensée simpliste, fondé sur un ensemble de dichotomies : par exemple structures simples ou complexes ; langue pauvre ou riche ; discours court ou long ; système morphosyntaxique incomplet ou parfait. La plupart des certifications continuent à utiliser ce type de critères.
- La logique acquisitionnelle fait apparaître une réalité moins dichotomique. Le scénario interactionnel de résolution de problème implique un type de discours «argumentatif», qui apparaît chez tous les candidats. Ce discours argumentatif se matérialise différemment selon les capacités à résoudre les contraintes qu'il impose. La cohérence discursive, pour prendre un exemple, ne relève pas uniquement des niveaux terminaux, elle est bien présente sur l'ensemble des profils. Il ne s'agit donc pas de valoriser un schéma argumentatif au détriment des autres. Or, on a tendance à penser que le schéma argumentatif de type académique est le meilleur. Les autres approches paraissent de ce fait moins cohérentes et adaptées. Nous pouvons constater que, pour le locuteur de L2, chercher à influencer l'interlocuteur (ce qui pourrait correspondre au niveau final de ce diplôme) suppose, d'une part, une maîtrise de la concision et de la clarté et, d'autre part, la capacité à gérer l'immédiateté des interactions qui vont inévitablement influencer le cours de l'argumentation. Le choix d'un schéma argumentatif semble bien déterminé par le candidat qui doit tenir compte de l'ensemble de ces paramètres et de ses possibilités langagières.

##### ***4.2. Rendre compte de la performance orale***

Analyser la «mise en parole» du discours des candidats suppose d'abord une approche linguistique ouverte (morphosyntaxique, discursive, énonciative, sémantique, pragmatique)



mais également une approche phonologique. La transcription du discours oral<sup>1</sup> permet de prendre conscience de la nécessité d'un autre découpage plus conforme à l'énoncé oral. M.A. Morel et L. Danon-Boileau (1998) parlent de «paragraphe oral » comme

Unité d'analyse de la parole spontanée, l'unité maximale susceptible d'une « grammaire », au-delà de laquelle les relations entre éléments relèvent de l'analyse de discours.

Les hésitations et les pauses sont très importantes en L2 et doivent pouvoir être interprétées de manière significative : hésitation dans la formulation, malaise ou modification dans la pensée, ... Ce qui nous importe ici aussi ce n'est pas, dans un premier temps, de comparer la production en L2 à une production de natif mais de comprendre les fonctions des différentes stratégies de l'oral utilisées par les apprenants. Dire que la prononciation et l'intonation sont très éloignées ou très proche de L2 n'a pas de réel intérêt.

#### ***4.3. Éléments de définition des profils prototypiques de compétence en L2***

Les propositions de P. Bange (1992) me semblent particulièrement intéressantes pour caractériser les stratégies (dans le sens de Knapp d' «opérations cognitives qu'un apprenant emploie à court terme intentionnellement pour résoudre un écart perçu comme problématique entre des exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue à ce moment là ») employées par les candidats confrontés à la nécessité de résoudre dans l'urgence, sous la contrainte de la situation proposée par le scénario, un ensemble de problèmes de communication.

On pourrait ainsi définir plusieurs continuums :

- Neutralisation fonctionnelle/Extension fonctionnelle

Nous avons pu voir que chaque profil propose un schéma discursif conforme aux possibilités de l'interlangue. Le schéma expositif ( «voici les informations importantes pour le projet ») pourrait correspondre au compromis minimal permettant de ne pas abandonner totalement l'entretien. Le schéma explicatif (« voici ce que je suggère ») suppose la maîtrise de plusieurs actes de langage imposés par la situation, ainsi que la capacité à se présenter en tant qu'énonciateur, partenaire d'une interaction. Le schéma argumentatif (« voici ce que j'ai décidé ») place l'énonciateur dans l'obligation de clarté, de concision et de conviction. Le choix d'un schéma discursif ne semble donc pas le fruit du hasard.

- Neutralisation formelle/Extension formelle

---

<sup>1</sup> Le choix de conventions de transcription est problématique (on trouve différentes façon de procéder, par exemple : L. Gajo, P. Koch, L. Mondada, 1996 ; J. Arditty, 1998 ; P. Bange et S. Kern, 1998, M. Watorek, 1998).

#### 4 – Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2.

La position la plus basse est caractérisée par une structuration du discours minimaliste, proche d'une description basique. La position la plus haute ne signifie pas, loin s'en faut, qu'il y a une maîtrise parfaite et identique à celle d'un locuteur natif. Comme le souligne très justement Bange (1992), l'interlangue d'un locuteur non natif est toujours

un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportements linguistiques et pragmatiques dont le LNN fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue cible pour permettre la communication.

Dans l'exemple proposé, nous avons pu constater que la recherche de précision et d'efficacité conduit à utiliser des structures morphosyntaxiques plus adaptées avec pour conséquence une déstabilisation de mécanismes acquis précédemment. Autre constat que nous pouvons faire : la définition en grammaire traditionnelle de ce qui est complexe (les phrases complexes) n'a pas d'intérêt pour ce type d'analyse. Il ne semble pas que l'on puisse dire que les stades de base se caractérisent par la phrase simple et qu'on observe ensuite l'apparition de structures plus complexes.

- Neutralisation de l'implication énonciative/Extension de l'implication énonciative

L'implication du candidat, sa prise d'initiative, l'affirmation de son statut d'énonciateur semble proportionnelle à la confiance fonctionnelle et formelle. On constate aussi que l'aspect pragmatique ne peut augmenter que parallèlement avec la confiance linguistique. Or, dans le cadre de notre réflexion sur le DCL, nous avons fait l'amalgame entre l'aspect «logique» (qui semble caractériser les profils de base) et l'aspect «pragmatique» (qui est présent à tous les stades). Il paraît important de ne pas supposer, comme nous l'avons fait, que l'aspect pragmatique domine dans les niveaux de base et que l'aspect linguistique caractérise les niveaux post-basiques. Une réflexion plus poussée sur cet aspect semble nécessaire.

- Réduction du contrôle/Extension du contrôle

On estime d'habitude que la capacité à s'autocorriger ne relève que des stades post-basiques, car il faut d'abord posséder une fonction pour pouvoir la soumettre à un contrôle. Il semblerait ici que ce n'est pas tout à fait le cas, puisque nous avons pu relever des stratégies d'autocorrection à tous les stades. On pourrait avancer l'idée que ces candidats ont acquis cette habitude en contexte institutionnel et qu'il pourrait s'agir là d'une spécificité. Il serait également intéressant d'analyser le type de contrôle opéré aux différents stades.

#### 4.4. *Nouvelles hypothèses*

L'intérêt de cette analyse, globale et simplifiée, est d'apporter quelques modifications à nos premières hypothèses.

- Il semblerait que, dans ce type de situation interactionnelle (résolution de problème), tout candidat doit avant tout choisir un schéma argumentatif qui lui permettra d'organiser au mieux de ses possibilités les éléments du contenu thématique retenus comme étant pertinents. Le choix d'un schéma argumentatif semble marqué par les contraintes de son répertoire langagier.
- Nous avons pu relever trois schémas : un mode expositif/présentatif, un mode explicatif, un mode argumentatif. On peut supposer que le dernier mode pourrait être «injonctif» (faire agir l'interlocuteur, «je vous demande d'acquérir l'objet en question »).
- Chaque schéma discursif fait apparaître une cohérence textuelle spécifique ; le repérage temporel est également caractéristique.
- La prise en charge énonciative reflète bien la confiance du candidat dans sa capacité à tenir son rôle dans l'interaction ; on constate d'abord une neutralisation de l'énonciateur, puis l'acceptation/reconnaissance du «je/jeu » et la modalisation pragmatique.
- Je proposais (Springer, 1999) de définir l'aspect pragmatique comme étant constitué d'un ensemble de règles spécifiques (en reprenant les composantes principales de la compétence de communication) :
  - règles d'ordre logico-discursif : représentées par la composante discursive, qui se caractérise par le choix d'un schéma discursif et un système d'organisation textuelle assurant la cohérence de la présentation du contenu thématique ;
  - règles d'ordre interactionnel : représentées par la composante conversationnelle, qui se caractérise par des critères d'implication, de rôle, de gestion des échanges, de gestion des tours de paroles, etc ;
  - règles d'ordre métacognitif-acquisitionnel : représentées par la composante stratégique, qui relève des stratégies d'acquisition et des stratégies de communication ;
  - règles d'ordre social et culturel : représentées par la compétence sociolinguistique et socioculturelle, qui se caractérise par des critères de choix de registre, d'adaptation aux divers rituels, d'adaptation aux diverses conventions sociales et professionnelles.

Il est fondamental de noter que les traces de ces règles pragmatiques sont accessibles au travers de choix linguistiques et d'attitudes générales que le locuteur réalise dans le cadre des interactions (A.C. Berthoud, 1996).

Les prochaines analyses pourront, à partir de corpus variés, préciser ces éléments et vérifier la possibilité de définir des profils prototypiques de la compétence en L2.

## Annexe

### Profil «minimal»

#### *L'exemple d'Alphonsa.*

- Alph. OK. The MLU ... it's a system of security ... for the climbing ... euh ... for the climbing equipment ... euh ... it is euh ... a security when we go to the mountain in case of a problem because ... euh ... we can ... euh ... give a message ... in case of problem and ... euh ... so the équipe of research can find us so easy with this system euh ... euh ... so it is euh ... everybody go in the mountain euh ... must have MLU MLU ... it is so easy and it is a security... a bigger security for everybody ...
- Inter. Where will you use it ?
- Alph. We use it in the mountain ... in case of problem ... and we found ... we find it in a select shop and ... euh ... it is ... it is a notice that we must read before to use ... because it's help us in case of a problem and ... euh ... euh ... and it is a ... an association ... euh which give euh ... more information from the ... for people who don't know MLU ... we can have a number euh ... to have euh ... information and ... euh ... I think everybody must have euh ... take MLU when they go to the mountain ...
- Inter. OK. Why ?
- Alph. Because it is ...
- Inter. Why should everybody have an MLU ?
- Alph. Because ... for the research ... in case of problem ... the euh ... we can find ... because euh ... they give a message and we can find them easily ... and quickly ... so it is better for everybody to have a MLU ...
- Inter. Yes, but how does it work ?
- Alph. It is euh ... like a radio ... euh
- Inter. OK. ...
- Alph. We ... .. give a message of the radio and euh ... euh ... transmit euh ... transmit ... and people euh ... euh ...

#### *L'exemple de Vanessa*

- Van. This year we choose to make the climb ... euh ... euh Mount Hood in Oregon ... Mount Hood euh ... this is very good ... very well ... very good mountain ... but there is some risk the reason to the weather ... the mountain weather ... cold temperature or wind etc or for inexperience or ill-equipment ... but there is some procedure to euh ... help the climbers in difficulty ... there is euh ... radio and euh ... MLU is a technical euh ... is a technology ... euh ... is an electronic signal device for use by mountain climbers to help us if there are any difficulties euh ... to do this climb we ... can take equipment ... climbing equipment like euh ... crampons or ice-axe etc ... and warm clothes because there cold in the mountain and euh ... we can take topographic cards ... a first aid-kit and a altimeter and a lotion for protection against the sun ... and we can take the euh ... we should take the MLU because in this equipment for protection against inexperience or if we are disoriented it ... he help ... no ... MLU help ... helps the search ... The sherif the county sheriff and ... and ... the men who search ... the climb who's in difficulty ... .. MLU is a radio transmitting unit for the climbs party ... there is a transmittic unit and for the for the search there is a receiving unit look for the person of the climbing party ... there is a

- first system of this kind in the world to help save lives and to help save lives to help the search ... it's all I can say
- Inter. Well maybe you could tell me a little more about Mount Hood itself ?
- Van. Oh yes euh ... Mountain Mount Hood is in Oregon in the United States of America and there is some ... there is twelve glaciers and five range there is ... for experiment ... for technical climb ... because of the risks euh ... it's all I can say
- Inter. How could I actually get the MLU ?
- Van. Could you repeat please ?
- Inter. How could I actually get the MLU ?
- Van. Oh yes ... oh zut ... we can take him in an organisation who is ... funding ... has come from private contributions ... in the funding they make MLU to ... to save the climbers and in the memory for ... for the lost climbers ... and ...

### **Profil «fonctionnel»**

#### *L'exemple de Robert*

- Rob. Yes euh ... we suggest to go euh ... for a sun ... a summer climbing party in euh ... Mountain Hood then we have some equipment to bring euh ... with us ... because euh ... Mountain Hood is a very high mountain in north west USA and then there's some difficulties first technical difficulties ...
- Inter. Yes ?
- Rob. And then euh ... difficulties due to weather condition and euh ... of course ... in case only in case of accident we need euh ... some euh ... rescue device which is called MLU ...
- Inter. Yes
- Rob. And this euh ... device euh I know is a sort of device when you go climbing euh ... from an association it's Mountain ... I don't remember the name ... Mountain Hood signal memorial found
- Inter. Yes OK so you rent it ?
- Rob. I guess we rent it because it's available in some shop ... I'm not sure I don't know exactly the amount of renting ... perhaps it's free because I have seen it's possibility to make a gift and I can guess euh ... renting is free I don't know exactly

#### *L'exemple de Catherine*

- Cath. Yes ... I suggest a new excursion and euh ... I have found a good place I propose the Mount Hood in the Oregon USA and euh ... I think it's a very good place by two reason for two reason ... the first one is that euh ... it's euh ... it's euh ... a level of euh ... very technical excursion but in the same time we can have a good security ... a new system of safety of search ... the means is euh ... the U ... euh ... yes MLU and euh ...
- Inter. Yes what does it stand for ? What does the MLU stand for ?
- Cath. That is what is that means ?
- Inter. Yes
- Cath. It's the euh ... Mount Hood locator unit ... that's means that euh ... the euh ... climbing party have a transmitter and the search have an emitter yes ... no ... yes ... a receiving unit ... and so when you ... when we are euh ... lost ... if we were lost we have euh ... we have to activate the system and so ... the ... the search team will rescued(?) ... this emission and so ... they can locate us by this system ... so I think that it's very important for us ... this system and euh ... that's why we ... we could

#### 4 – Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2.

- do this excursion ... because even if we are not a good climber we could yes ... we could attack a level of difficulty ...
- Inter. So it's not too difficult for us ?
- Cath. It's a little difficult because we ... it's very dangerous ... like all mountains but we euh ... but if we have euh ... a good preparation I think that euh ... we have euh ... some euh ... some ... we have take ... I have take some ...
- Inter. Information ?
- Cath. Yes with euh ... an ex-climber and he tells me ... he told me some ... she told me some euh ... information about that and euh ... I euh ... I have some euh ... euh ... some clue for ... to do a good climb ...

#### **Profil «efficace »**

##### *L'exemple de Sophie*

- Soph. I want to organise ... euh ... a climbing party on the Mount Hood in Oregon in the Cascade Mount Ridge and euh ... euh ... I would like to insist about the security conditions to go climbing euh ... so ... the members should have ... should be well-equipped and euh ... for instance euh ... they should wear clothes they should be protected against the sun ... what else ? ... and they should carry a new system which is called MLU and euh ... which can save lifes ...
- Inter. What's that ? I haven't heard about it ?
- Soph. About what ?
- Inter. The MLU I don't know what it is
- Soph. It is a new system it is a radio ... a radio unit which you carry with you and euh ... which can help you to ... to be localised by the search teams if you're in difficulty ...
- Inter. OK
- Soph. So if you're injured or if you can move and can euh ... go back ... you have to be ... to be search and if ... and if you stayed too long in those conditions euh ... perhaps you will be dead when they find you ... so this system can help the search team to ... to localise you faster ...

##### *L'exemple de Céline*

- Cél. I have planned with some friend to go for a climbing party in the mountain and this year I have chosen a place in America in Oregon
- Inter. OK
- Cél. So it's quite high mountain with twelve glaciers and five ridge ...
- Inter. Sounds difficult
- Cél. Yes and as it is very difficult I decided to take safe euh ... safe ... to be more prepared before to go ... I have collected different information about first the equipment ... I think we have to take ropes and also crampons ... and we will also need medical equipment ... and a first kit aid would be very useful I think ... and also orientation equipment ... such as a compass and a map ... I have also told my friends to take special clothes ... like warm clothes ... warm parka and good climbing shoes ... because it's important if you don't want to fall or to slip on the rocks ... and I think it's also important to take things to prevent you from the sun so I advise them to take some sunglasses and special lotion for the skin ... but I have also discovered that there was a new kind of equipment to prevent from the different risk in the mountain ... it's MLU ... it's mountain locator unit ...
- Inter. OK

- Cél. It's new device to improve the searches  
Inter. In what way ?  
Cél. When you are lost for instance ... you know you may fall into a crevasse or you may slip and sometimes there is nobody to help you ... and this system is a kind of unit and climbers ... a radio unit ... climbers take this small machine with them and the search teams have euh ... receptor ...  
Inter. A receptor  
Cél. And you know when they are lost or when they are in danger or something ... there is a signal and ...  
Inter. A signal from ?  
Cél. From the climbers which euh ... which informs the team that there is a problem ...  
Inter. What sort of signal ?  
Cél. It's ... a signal on a frequency ...  
Inter. a radio signal  
Cél. Yes a radio signal because this system is based on radio transmission ... so it enables the climber not to feel alone in the mountain ... and it's easier for them to have a contact quickly ...

**5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation  
de la compétence de communication en langue étrangère ?**

**5 - Quels critères pragmatiques pour l'évaluation  
de la compétence de communication en langue étrangère ?**

1999 : « Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ? » In *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XVIII, n°3. *Les nouveaux visages de l'évaluation*. pp. 24-43.



## **Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

L'interprétation de la « compétence de communication », concept central dans l'approche communicative centrée sur l'apprenant, a beaucoup évolué au cours de cette décennie dans la classe de langues. Pourtant, il n'a pas encore trouvé la place qu'il mérite en évaluation. C'est toujours le concept de « compétence linguistique » qui domine dans ce qu'on nomme le testing en langues. Beaucoup de tests confirmés maintiennent cette optique, malgré certaines ouvertures. Ils remportent tous les suffrages et séduisent, peut-être grâce à une réelle souplesse d'utilisation, aussi bien les utilisateurs individuels et que les institutions et entreprises. Or, pour évaluer la compétence de communication il est nécessaire de se doter d'une nouvelle panoplie de critères d'évaluation. Il semble actuellement aller de soi que l'optique pragmatique a le potentiel requis pour fournir ces nouveaux indicateurs. Mais qu'entend-on par critères pragmatiques ? Plus précisément, comment rendre compte des interactions communicatives ? Bref, comment juger la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique qu'elle soit générale ou professionnelle ? C'est à ce type de questionnement que je souhaite apporter quelques éléments de réflexion en m'appuyant sur l'analyse d'un corpus issu des épreuves du DCL (Diplôme de Compétence en Langues).

Les progrès en sciences du langage et en sciences cognitives ont permis à la didactique des langues étrangères de changer son cadre référentiel. Ce qui nous intéresse aujourd'hui c'est d'explorer les pistes qui permettent de rendre compte de l'aspect pragmatique de la compétence de communication. Pour cela il va falloir d'abord clarifier les fondements du nouveau cadre référentiel. Si l'on va vers un nouveau mode d'évaluation de la compétence en langue étrangère c'est forcément qu'on s'appuie sur de nouveaux postulats. On s'attardera ensuite sur les recherches didactiques qui ont permis de proposer une représentation stabilisée de la notion de compétence de communication. Enfin, il s'agira de présenter plus en détail les éléments que l'on retient actuellement pour la définition des critères pragmatiques.

### **1. Les caractéristiques du nouveau cadre de référence : de la compétence linguistique unitaire à une compétence multidimensionnelle.**

Relevons d'abord que le tournant fondateur a été pris au début des années 80 grâce aux propositions de D. Hymes (1984), qui demandait de renverser l'analyse linguistique, en s'intéressant justement

## **5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

aux performances réelles et variées des locuteurs ordinaires, pour définir ce que pourrait être une véritable compétence de communication. Cette nouvelle optique a permis de débloquent et de susciter de nombreuses recherches.

Un consensus existe aujourd'hui pour dire que l'option linguistique initiale, qui consiste à travailler sur une langue hypothétiquement pure, peut être importante pour mettre à jour des systèmes de règles mais aboutit à l'exclusion de ce qui constitue l'essentiel des performances quotidiennes des locuteurs, et, en particulier, laisse de côté l'analyse et la description des discours et des conversations ordinaires. Or, définir la compétence communicative d'un locuteur suppose la définition d'une grammaire des conversations et des discours.

Nous sommes donc en présence d'un domaine de recherche relativement jeune que l'on catégorise sous le terme de pragmatique. La notion de compétence de communication occupe logiquement une place importante dans les réflexions des spécialistes (Springer, 1998). Elle est en constante évolution et trouve un consensus, aussi bien du côté des linguistes que du côté des didacticiens. Les éléments retenus sont pour ces raisons encore disparates. Il est intéressant d'en esquisser un tableau ordonné, mais bien sûr subjectif et orienté par rapport à notre recherche sur l'évaluation de la compétence de communication. Je retiendrai quatre questionnements qui me paraissent particulièrement significatifs.

### ***1.1. La question des fonctions langagières ou actes de parole : l'élément de base de l'évaluation fonctionnelle***

Tout locuteur dispose certes d'une compétence linguistique, capacité biologique innée, c'est-à-dire un système de règles relevant du code linguistique en constante évolution, mais aussi d'une compétence pragmatique définie comme l'ensemble de règles sociolinguistiques acquises au fur et à mesure dans le cadre des interactions sociales de tous ordres. La compétence de communication n'est donc pas uniquement la somme des savoirs linguistiques, elle est également le reflet de divers savoir-faire langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par rapport aux besoins de communication et d'interactions sociales. On reconnaît de cette façon que la langue est avant tout une pratique sociale et que l'analyse linguistique doit s'intéresser aux performances variées des locuteurs réels ordinaires, c'est-à-dire aux façons variées de communiquer dans le cadre des activités quotidiennes. L'objet langue idéalisé de l'ancien paradigme ne peut ainsi plus servir de modèle, il éclate dans la diversité des performances individuelles.

La didactique des langues a concrétisé rapidement (vers la fin des années 70) cette première distinction en dissociant la compétence en composante linguistique d'une part et composante sociolinguistique d'autre part. Une autre présentation schématique est souvent proposée, on

distingue dans ce cas ce qui relève des savoirs linguistiques et ce qui relève des savoir-faire sociolinguistiques. La composante sociolinguistique peut se définir de la manière suivante, selon les propositions de Hymes : communiquer c'est utiliser la langue de manière appropriée dans une grande variété de situations socialement régies. Tout locuteur dispose d'une connaissance approfondie des règles socialement admises et des différents modèles de situations communicatives. Il lui faut nécessairement opérer des choix significatifs pour son énonciation à partir des systèmes de règles dont il dispose. C'est le modèle canonique de la compétence de communication. Certains vont cependant proposer de dissocier le linguistique du pragmatique en affirmant que le pragmatique est essentiel et distinct du linguistique. D'autres, c'est le cas de Hymes mais aussi des linguistes de l'énonciation, n'en voient pas la nécessité, ces deux éléments sont en fait indissociable et interagissent constamment.

### ***1.2. La question de la construction du sens : comment fonctionne la machine à interpréter et à construire la langue ?***

La communication ne se réduit pas à une simple transmission d'informations, basée sur une opération d'encodage et de décodage. La situation est plus complexe, on estime qu'il y a des opérations cognitives de haut niveau qui nous permettent d'une part d'interpréter l'univers symbolique dans lequel nous vivons et d'autre part de construire du sens susceptible d'être interprété. Les recherches sémantiques actuelles s'intéressent à ces questions de construction du sens et en particulier aux «espaces mentaux ».

On admet que l'univers de croyance auquel nous faisons référence n'est pas posé de manière intangible et universelle. Chaque locuteur construit à sa façon son «univers de croyance » et celui-ci ne va pas correspondre à l'univers de croyance de son interlocuteur. La question de l'interprétation et de la production est donc essentielle.

Pour qu'il y ait compréhension, il est nécessaire qu'il y ait négociation, adaptation, confirmation, bref ce qu'on appelle une «co-construction » de sens. Cette opération suppose d'autres compétences que la seule compétence linguistique et sociolinguistique. On estime ainsi qu'il y a nécessairement une compétence que l'on appelle discursive (elle nous permet de reconnaître les types de discours) ainsi qu'une compétence socioculturelle qui va permettre au locuteur et à l'interlocuteur de mettre en oeuvre des stratégies pour appréhender les «images » et les « abstractions » véhiculées lors des interactions.

Le sens ne se déduit donc pas de la phrase et des formes linguistiques. Le «sens » est au contraire le résultat d'un calcul à partir d'un référentiel personnel (connaissances encyclopédiques,

## **5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

socioculturelles, etc.) et d'aptitudes logiques. Ces opérations d'une grande complexité sont à la base de cette construction/reconstruction du sens.

On comprend donc que le modèle de base doit être complété : on distinguera ainsi une composante discursive, qui caractérise la capacité à mettre en oeuvre des stratégies pour construire et interpréter différentes variétés de discours ou formes discursives, et une composante socioculturelle (certains parlent aussi de composante encyclopédique), qui permet au locuteur de reconnaître et d'interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son propre système culturel.

### ***1.3. Acquisition et cognition où comment se construit une langue étrangère ?***

Les théories cognitives et acquisitionnelles proposent d'explicitier les processus de construction et d'utilisation des connaissances. On se souvient que le courant cognitiviste innéiste chomskyien fut le premier à postuler l'existence d'un dispositif cognitif inné du langage, qui fonctionnerait génétiquement et se mettrait en place de manière irrésistible grâce aux interactions langagières réalisées à l'intérieur de tout groupe social spécifique. L'acquisition d'une langue se déroulerait selon un programme biologique passant par différents stades opératoires de communication. La notion d'interlangue, définie comme des états de langue en constante évolution, exprime l'idée d'évolution, de construction du langage humain (Springer, 1998).

Le courant de la psychologie cognitive sociale apporte un certain nombre de correctifs et de précisions à cette approche universaliste. On considère que l'individu est un acteur social qui, tout en construisant sa langue, construit également sa personnalité et son appartenance sociale. L'organisme humain ne peut se développer et n'évoluer que grâce aux relations avec les autres, grâce à diverses formes de médiation sociale. Certains psycholinguistes (Gaonac'h, 1991) montrent que l'apprentissage des langues étrangères s'inscrit dans le même processus que celui de la langue maternelle tout en suivant sa propre logique. Il y aurait donc, à côté des opérations et/ou stratégies énonciatives et discursives, des stratégies d'apprentissage relevant du domaine psycho-socio-neurobiologique. Les variations individuelles sont de ce fait la règle, le recours au modèle du locuteur idéal hypothétique n'a pas de fondement ni de réel intérêt didactique.

La compétence en langue étrangère n'est pas uniquement constituée par des données linguistiques et pragmatiques mais par des données psycho-socio-cognitives. La compétence stratégique du locuteur en langue étrangère constitue ainsi une composante essentielle de la compétence de communication. Elle ne doit pas être limitée cependant à la capacité à réparer les défauts inhérents à la communication exolingue, à compenser les connaissances imparfaites du locuteur en langue étrangère. Les opérations mises en oeuvre dans l'apprentissage et la communication en langue

étrangère sont indispensables et essentielles et relèvent d'opérations cognitives et métacognitives de haut niveau de traitement.

On admet que la compétence communicationnelle est remarquablement flexible et évolutive, au point où l'on s'écarte de l'idée d'une compétence univoque et normalisable. La notion de compétence homogène et monolingue cède de ce fait la place à une compétence hétéroclite, à dimension variable et plurilingue. L'acquisition d'une langue étrangère se structure dans le cadre même des activités de communication au point où il y a une dialectique permanente entre communication et acquisition. Cette composante stratégique pourrait ainsi être une des grandes spécificités de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce n'est que récemment que la didactique des langues cherche à intégrer cette approche de la composante stratégique. Il est vrai que le modèle du locuteur natif a orienté l'attention des chercheurs vers les échecs de la communication en langue étrangère empêchant ainsi de voir cette spécificité. On distingue actuellement les stratégies nécessaires à la gestion de l'interaction et les stratégies inhérentes au processus d'apprentissage. Les recherches sur l'acquisition en langue étrangère aboutissent à une meilleure prise en compte des caractéristiques de l'apprenant, à un nouvel intérêt visant son développement et enfin à la nécessité de l'accompagner vers une autonomie suffisante dans l'apprentissage.

#### ***1.4. L'interaction : d'une optique communicative à une optique interactionnelle***

Si, comme nous l'avons dit, l'acquisition de la compétence s'inscrit intimement dans les interactions nombreuses qui caractérisent un groupe social, il faut alors accorder aux interactions la place qui leur revient. S'opposant à la tradition de l'écrit, on admet que le dialogue, comme le dit Bakhtine, est la forme la plus naturelle du langage. La linguistique interactionnelle, à travers l'analyse des conversations, montre que le dialogue est régi par un ensemble de règles de fabrication ou règles conversationnelles. Schématiquement, tout échange implique des rôles interlocutifs et un matériel verbal. L'oralité constitue le mode dominant, ce que l'on considère d'habitude comme des ratés ou des imperfections de la communication doit être réinterprété comme des stratégies constitutives de l'interaction verbale. L'analyse conversationnelle met à jour la présence d'un système de tours de parole et de scripts conversationnels, véritable grammaire conversationnelle qui caractérise également la compétence communicative.

La didactique des langues dans sa version interactionnelle a très rapidement cherché à multiplier les interactions en classe de langue. Les stratégies nécessaires à la gestion des conversations révèlent l'importance des opérations complexes nécessairement mises en oeuvre dans les interactions. Il s'avère fondamental de dépasser le simple entraînement aux savoir-faire fonctionnels, qui relèvent

## **5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

également du montage d'automatismes, pour parvenir au montage de procédures complexes caractéristiques de la résolution de problème. On parlera d'opérations procédurales ou d'opérations de haut niveau cognitif, qui ne sont sollicitées que dans les dialogues authentiques. Les stratégies communicatives, c'est-à-dire la capacité à planifier, gérer, corriger, évaluer, modifier la communication, sont également constitutives de la compétence de communication.

En conclusion : ces 20 dernières années nous ont permis de modifier assez fondamentalement un modèle qui s'était largement figé et qui avait bloqué toute possibilité d'évolution. La compétence en langue étrangère ne saurait donc plus être, aujourd'hui, réduite à sa seule composante linguistique. Le nouveau paradigme, même s'il n'est pas encore parvenu au terme de son évolution, propose une compétence de communication multidimensionnelle. Cette modélisation théorique ne fournit pas un mode d'application pour l'évaluation mais un cadre de référence permettant de mieux rendre compte de la compétence de communication.

## **2. Quelques nouvelles pistes pragmatiques pour évaluer la compétence de communication**

La présentation qui suit ne cherche pas l'exhaustivité. Il s'agit plutôt de montrer, à l'aide de quelques illustrations, les pistes qui sont actuellement suivies et les problèmes induits par les choix. Si l'on anticipe un peu sur ce qui va suivre, on peut penser qu'il est possible d'évaluer la compétence de communication en se limitant au modèle canonique (on se centrera alors essentiellement sur la composante sociolinguistique et les actes de parole, c'est-à-dire l'aspect fonctionnel). On peut aussi imaginer que l'on va tenter de rendre compte du maximum des composantes de la compétence de communication. Enfin, on voit bien que l'intérêt des recherches se cristallise autour de deux questions : la question de l'évaluation de la gestion des interactions (comment rendre compte des processus cognitifs de haut niveau de traitement ?) et la question de l'acquisition (est-il possible d'aller vers un modèle adapté à l'apprentissage d'une langue étrangère sans faire référence au prototype du locuteur natif et dans ce cas comment rendre justice à l'apprenant sans brader la compétence ?).

### ***2.1. L'optique fonctionnelle : la piste des savoir-faire langagiers***

L'évaluation fonctionnelle consiste à partir du principe que juger de la compétence d'une personne c'est évaluer les savoir-faire langagiers qu'il/elle doit réaliser dans un environnement donné. Elle suppose la possibilité de circonscrire et décrire précisément l'ensemble des fonctions langagières ou actes de parole caractérisant les situations d'utilisation prévisibles. Ce sont précisément ces actes de parole qui vont constituer le référentiel d'évaluation au détriment des éléments grammaticaux et

lexicaux. Le réalisme de la communication est le garant de la validité de l'évaluation. On se situe dans le modèle basique qui focalise sur la composante sociolinguistique, c'est en quelque sorte le modèle réduit de l'évaluation de la compétence de communication. Cette optique a connu des développements importants ces dernières années. On trouve plusieurs variations sur le thème des savoir-faire langagiers.

### 2.1.1 Les échelles de performance : un effort de présentation globale de la performance langagière en situation professionnelle

La définition d'échelles de performance a fourni dès le milieu des années 70 une formalisation de différents niveaux de compétence en langue étrangère adaptée au milieu professionnel. L'illustration classique est fournie par l'échelle américaine du FSI en 1975 (North, 1993). Il s'agit d'une échelle de six niveaux définis en termes professionnels : compétence professionnelle élémentaire, limitée, minimale, complète et bilingue. La description est globale : chaque niveau présente ce que le locuteur est en mesure de dire ou de faire. Une deuxième échelle présente un ensemble de critères linguistiques qui vérifient l'importance de la langue maternelle ou l'absence d'influence de la langue maternelle dans la performance orale : l'accent, l'aisance, la compréhension, la grammaire et le vocabulaire. Le gabarit d'évaluation est celui du locuteur natif éduqué avec comme conséquence la description en creux de ce que l'apprenant en langue étrangère n'est pas en mesure de faire et de l'empreinte de sa langue maternelle, c'est-à-dire une focalisation sur ses difficultés communicatives et linguistiques et son statut de locuteur étranger.

De nombreux systèmes d'évaluation de type professionnel ont été inspirés par ce mode de présentation étant donné son « universalisme » et sa simplicité. Ce système d'évaluation a été revu et corrigé en 1985 et propose actuellement 11 niveaux de performance.

Cependant, ce modèle a été largement critiqué, d'une part parce qu'il ne tient pas compte des recherches sur l'acquisition des langues étrangères et des données de la psychologie cognitive, et, d'autre part, à cause des limitations et déviations qu'entraîne le recours au locuteur natif éduqué comme but ultime de l'apprentissage de la compétence de communication. Le nouveau modèle de 1985 va jusqu'à faire référence au locuteur natif très éduqué.

### 2.1.2 Une approche originale par les domaines langagiers transversaux

L'approche précédente maintient la distinction traditionnelle du découpage en quatre savoir-faire (écouter, parler, lire, comprendre). Cette nouvelle proposition a la particularité de définir la performance en actes langagiers transversaux. L'illustration de ce type d'évaluation est représentée par l'échelle de performance réalisée par IBM France en 1978. Cette échelle professionnelle

## **5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

présente 9 activités ou domaines langagiers : écouter-comprendre ; chercher des informations ; donner des informations ; faire une présentation ; faire un rapport ; écrire pour donner des informations ; utiliser la langue dans les relations sociales ; planifier-décider ; prendre des initiatives. On retrouve ici une vision parfaitement fonctionnelle et adaptée au contexte professionnel. L'échelle décrit globalement chacun de ces 9 domaines selon 10 niveaux de performance. Elle présente de gros avantages puisqu'elle propose une vision plus globale des domaines d'activités, qui représentent en quelque sorte les macro-fonctions langagières en milieu professionnel. Cette présentation n'implique pas une comparaison stricte avec un locuteur natif idéalisé. Elle a également pour objectif de faciliter la mise en place d'un plan de formation cohérent. Cette échelle a également connu des applications nombreuses dans le monde professionnel.

### **2.1.3 L'approche par l'analyse des besoins professionnels au poste de travail**

Le mode d'analyse fonctionnel de la compétence présente de nombreuses similitudes avec l'évaluation de la compétence professionnelle. L'analyse classique des besoins langagiers nécessaires à la tenue d'un poste de travail (par exemple une standardiste dans une entreprise internationale ou une hôtesse d'accueil à EuroDisney) permet de déboucher sur la définition d'un référentiel de compétences. Cette démarche d'analyse de besoins est constitutive de ce qu'on appelle audit linguistique ou conseil en langues (Springer, 1996). Ce type de démarche s'est assez facilement développé en entreprise dans la mesure où il s'inscrit dans une démarche bien connue d'analyse de poste de travail. Cependant, son gros inconvénient est un faible pouvoir de généralisation. C'est une évaluation de contrôle a posteriori dont la finalité, en fait, est de déboucher sur un programme ou plan de formation. L'évaluation de la compétence de communication dans ce cas peut se faire en situation réelle (sur le tas) ou en simulation. Les travaux du Conseil de l'Europe des années 70/80 ont favorisé le développement de cette approche d'audit linguistique. Certains organismes de conseil linguistique ont proposé dans les années 90 des audits linguistiques systématiques débouchant sur des descriptions de poste intégrant l'aspect linguistique (Carré, 1992).

En conclusion : L'évaluation fonctionnelle, comme on le voit, a déjà une ancienneté certaine. On peut faire le constat que certaines propositions actuelles ne font que reprendre ce qui existait déjà il y a 20 ans ! D'autre part, elle s'est largement imposée dans le milieu professionnel car elle s'intègre parfaitement à la culture de l'entreprise concernant l'évaluation de la compétence professionnelle. Cette optique s'appuie sur l'idée qu'évaluer la compétence en langue pour des adultes en situation professionnelle signifie rendre compte d'une utilisation effective de la langue dans des contextes



caractéristiques de la vie professionnelle et non pas mesurer le degré de maîtrise des connaissances en langue. Elle a apporté à l'évaluation de la compétence de communication l'idée qu'il est nécessaire de préciser d'une manière ou d'une autre les domaines d'utilisation de la langue afin de renforcer l'adéquation entre situations d'évaluation et situations d'utilisation effective. Cette optique est cependant limitée car elle ne permet pas de rendre compte des différentes composantes de la compétence de communication. Dans le monde professionnel, on préfère depuis longtemps penser en termes de métier, vision globale qui facilite la mobilité, plutôt qu'en termes de postes de travail.

## ***2.2 L'optique pragmatique : la piste interactionnelle et cognitive***

Si l'évaluation fonctionnelle présente l'intérêt de rendre compte des savoir-faire langagiers, elle n'a pas les moyens de nuancer le jugement pour rendre justice à la complexité de la compétence de communication et à l'apprenant en langue étrangère. C'est la fonction même de l'évaluation qui est ici en cause. La compétence de communication en langue étrangère est intrinsèquement en évolution, elle est dynamique et dans un processus dialectique avec l'apprentissage.

Relevons que Le Boterf (1994), dans sa réflexion sur la définition de la compétence professionnelle, s'inscrit dans ce type d'approche dynamique et cognitiviste. Les composantes de la compétence professionnelle ne sauraient, pour lui, se limiter aux savoir-faire professionnels, comme le veut la tradition taylorienne. La description qu'il propose est la suivante, il distingue : les savoirs théoriques (savoir comprendre, interpréter), les savoirs procéduraux (savoir comment procéder), les savoir-faire cognitifs (savoir raisonner, savoir apprendre), les savoir-faire fonctionnels (savoir opérer), les savoir-faire sociaux (savoir se comporter), les savoir-faire expérientiels (savoir y faire). On voit que ce qu'il dit de la compétence professionnelle est parfaitement conforme à ce que nous avons dit de la compétence de communication. La compétence n'est pas un état, elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent.

Évaluer l'aspect linguistique, c'est se limiter aux savoirs théoriques. Évaluer l'aspect fonctionnel, c'est se limiter aux savoir-faire fonctionnels. Ces deux aspects relèvent du mode déclaratif et ne fournissent pas de mode opérationnel. La compétence ne peut se mesurer qu'à l'intérieur même des interactions auxquelles le locuteur est confronté. Ce qui est important c'est de pouvoir rendre compte de la réalité et de l'efficacité de la mobilisation de la compétence, c'est-à-dire de ses capacités opérationnelles. La mise en scène de la compétence n'est pas une simple application de savoirs et de procédures, c'est au contraire une reconstruction originale ; c'est, selon l'expression de Le Boterf « un processus à valeur ajoutée ».

## **5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

Insistons sur le fait que ce domaine de recherche est à l'heure actuelle en phase d'exploration. On peut envisager trois pistes : une piste communicative qui décompose la compétence selon ses différentes composantes (on définira des critères permettant de rendre compte des aspects linguistique, discursif, sociolinguistique et socioculturel) ; une piste cognitiviste qui accorde la primauté aux stratégies cognitives et métacognitives, orientant le pragmatique vers les règles procédurales générales (on ne considère pas la communication en langue étrangère comme un cas particulier, d'où une minoration de l'aspect purement linguistique) ; enfin, une piste intégrative qui tente de conjuguer pragmatique et linguistique, acquisition et interaction (on se trouve alors face à un système relativement complexe puisqu'il doit concilier communication, cognition, interaction et acquisition).

### **2.2.1. L'approche communicative et cognitive : évaluer les différentes composantes**

L'évaluation interactionnelle tente de prendre l'apprenant dans son processus d'apprentissage, dans sa dynamique d'acquisition. L'authenticité ne se réduit pas au réalisme de la situation de communication comme le laisse entendre l'évaluation fonctionnelle. Il y a peu d'exemples permettant d'illustrer comment on peut juger les différentes composantes de la compétence de communication. Bachman (1990), spécialiste américain de l'évaluation, a proposé une expérimentation tendant à prouver qu'il est possible de rendre compte de ces différentes composantes et qu'elles peuvent être effectivement distinguées. Il propose d'évaluer trois composantes majeures : la composante linguistique, la composante pragmatique et la composante sociolinguistique, reprenant le modèle de Canale et Swain. Ainsi, la composante grammaticale est décrite selon deux traits : sa complétude et sa justesse ; la composante pragmatique dispose de deux traits : la richesse du vocabulaire, la cohésion discursive du message ; la composante sociolinguistique se décrit en trois caractéristiques : choix des registres, conformité sociale, références culturelles. Les sept traits ainsi définis permettent de cerner l'aspect linguistique, discursif, sociolinguistique et socioculturelle. Il s'agit bien d'une tentative de nuancer la compétence de communication et ceci indépendamment des contextes spécifiques. Ce type d'évaluation permet de s'écarter du modèle du locuteur natif et de la traditionnelle division en quatre skills (lire, écouter, parler, écrire). La volonté affichée par cette échelle critériée est de s'appliquer à toute modalité d'évaluation communicative, elle est indépendante des situations de communication.

Depuis, Bachman (1996) insiste sur l'intérêt d'une optique cognitive qui permet de prendre en considération la composante stratégique dont l'importance a été ignorée jusqu'ici. Celle-ci n'est pas à vrai dire linguistique, elle renvoie à l'ensemble des opérations cognitives et métacognitives qui

relèvent des capacités générales du locuteur. Une bonne mise en œuvre de ces opérations cognitives favorise l'efficacité de la production et de l'interaction. Elles permettent non seulement d'initier et de gérer un rôle d'acteur dans une interaction, mais également de repérer, anticiper et interpréter les indices et les données fournies par le partenaire de l'interaction. Le traitement de la prise de parole, de la gestion des échanges, dont la caractéristique est d'être interactif et simultané, nécessite des capacités de haut niveau cognitif. C'est la raison pour laquelle Bachman estime inutile de chercher à évaluer séparément les quatre skills. L'interaction est toujours l'association simultanée des phénomènes de compréhension et de production. C'est vers la recherche d'une intégration maximale que l'évaluation de la compétence de communication doit aller.

### 2.2.2. L'approche acquisitionnelle/interactionnelle : la recherche d'une intégration

Le diplôme de compétence en langue de création récente (il est paru au Journal Officiel en 1995) nous servira d'illustration. Son objectif est de certifier la compétence en langues à des fins professionnelles. Sa première caractéristique repose sur une définition de la langue professionnelle : la langue professionnelle est certes marquée par des situations de communication spécifiquement professionnelles et techniques, mais se caractérise aussi par sa dimension relationnelle et sociale. Sa deuxième caractéristique réside dans le choix d'une approche globale de la compétence s'opposant à l'analyse des besoins au poste de travail. Comme l'avait montré IBM, les domaines langagiers en milieu professionnel sont largement transversaux. C'est en fait l'aspect actionnel de la résolution de problème qui constitue le facteur dominant et oriente la communication professionnelle. Cela implique une mise en scène intégrative d'activités langagières, d'opérations stratégiques et de jeu de rôles. On s'inscrit dans une vision interactionnelle, il s'agit d'évaluer ce savoir opérer dont parlait Le Boterf. Le scénario comme situation d'évaluation fournit le cadre interactionnel de l'évaluation. La troisième caractéristique repose sur son parti-pris acquisitionnel : on ne cherche pas à définir des niveaux de performance universels allant progressivement vers la compétence idéale du locuteur natif, mais des degrés d'opérationnalité prenant en compte les caractéristiques interactionnelles et acquisitionnelles. On considère la compétence non pas comme une donnée mais comme une succession d'états intermédiaires imparfaits et en évolution permanente selon les nécessités et la permanence des tâches que l'on doit accomplir.

L'échelle définit quatre degrés d'opérationnalité : minimale, fonctionnelle, efficace et aisée. Dans les deux premiers degrés, on vise avant tout l'opérationnalité du traitement de l'information et de l'efficacité des transactions sur le mode d'échanges et de recherches de données. On s'intéresse aux capacités de repérage et de restitution des informations pertinentes par rapport à un projet donné. Pour réaliser une tâche au premier degré d'opérationnalité, il est nécessaire de disposer d'une

### **5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

variété d'interlangue « post-basique » (Perdue, 1995). Cet état premier de communication effective pouvant donner lieu à certification se caractérise par un système réduit de règles syntaxiques et de règles pragmatiques permettant de répondre à des besoins élémentaires de communication en langue étrangère : demander de l'information, présenter une suite d'événements, faire une description, énumérer des éléments, ... Il est important de reconnaître que cette variété d'interlangue n'est pas suffisante pour gérer correctement, et sans stress, une conversation. Le deuxième degré suppose un dépassement de cette variété de base dans la mesure où le locuteur doit se montrer capable de gérer une relation. Cela suppose un système de règles linguistiques plus important (par exemple : la référence, la relation temporelle, la continuité discursive, la dénomination, ...) mais aussi un système pragmatique tenant compte des spécificités discursive, sociolinguistique, socioculturelle, conversationnelle et disposant d'un minimum de stratégies de haut niveau, c'est-à-dire une modalité procédurale simplifiée.

Les deux autres degrés démontrent une compétence dans le traitement de l'interaction, ce qui suppose des stratégies d'interprétation, de communication et d'apprentissage facilitant le développement du système de base. L'efficacité pragmatique, qui représente la qualité du savoir opérer dans l'immédiateté et la simultanéité, implique la mise en œuvre de stratégies cognitives complexes, de procédures heuristiques, permettant de planifier, de gérer, de modifier la communication à « flux tendu » comme on dirait dans l'industrie. Cependant ces stratégies sont dépendantes de la variété et de la précision des outils linguistiques mis à disposition. Ainsi, au degré 3, on s'attend à une maîtrise essentiellement discursive : cela signifie que le locuteur dispose d'un système discursif et conversationnel ainsi que d'outils linguistiques diversifiés ; les stratégies qu'il utilise sont tournées vers le contrôle et l'amélioration de son discours. Cette volonté de clarté et précision dans l'expression explique certaines difficultés dans la prise en compte de l'interlocuteur. Au degré 4 on peut parler d'un haut degré stratégique qui permet au locuteur de langue étrangère non seulement de bien maîtriser le discours et la conversation mais également d'être attentif à son interlocuteur, à son apport dans l'interaction et donc de prévoir les problèmes, de réajuster et d'influencer le cours de la communication. C'est parce qu'on est assuré de disposer de bons outils que l'on peut se consacrer pleinement aux opérations complexes de l'interaction. On le voit bien, il ne s'agit pas pour ce degré de vouloir entrer en concurrence avec la compétence du natif, mais d'assurer parfaitement son rôle de locuteur communicant avec facilité en langue étrangère.

La définition des critères d'évaluation découle de ces considérations à la fois interactionnelle et acquisitionnelle. L'aspect pragmatique s'exprime à travers :

- le traitement de l'information ;

- l'organisation du discours ;
- la qualité de la communication : l'intelligibilité/la compréhensibilité du message ;
- les normes sociolinguistique et professionnelle, qui touchent aux formes de politesse, aux contraintes sociales et professionnelles ;
- le rôle à tenir : la prise d'initiative, le tour de parole, la prise de parole spontanée, l'implication ;
- les stratégies communicatives, c'est-à-dire la capacité à répondre aux demandes, à anticiper ; à réajuster ; à influencer.

La compétence linguistique, quant à elle, est évaluée de manière classique selon la syntaxe, le lexique, le groupe verbal, le groupe nominal et l'élocution. Il faut cependant relever que la description de cette composante ne doit pas être faite a priori mais à la suite d'une analyse des choix possibles qu'un locuteur va pouvoir faire dans une situation de communication donnée. On ne va pas, par exemple, estimer que pour un scénario donné, le fait de ne pas utiliser tel point de grammaire interdit l'accès à un degré. C'est l'aspect pragmatique qui est déterminant et qui explique le choix des formes.

Si l'on reprend les différentes composantes de la compétence de communication, ce type d'évaluation apporte des précisions sur la composante linguistique, discursive, sociolinguistique, culturelle et professionnelle, et stratégique. C'est une évaluation dont l'objectif est de situer à un certain degré d'opérationnalité langagière - elle permet de ce fait de prédire les situations de communication susceptibles d'être maîtrisées. Elle peut aussi proposer un diagnostic précis aussi bien sur l'aspect pragmatique que linguistique. On dispose donc d'une évaluation socialement satisfaisante et cognitivement juste pour l'apprenant puisqu'elle ne renvoie pas celui-ci à son incapacité à parler comme un locuteur natif, mais lui restitue au contraire la dynamique dans laquelle il se trouve. L'évaluation est pour l'apprenant signifiante et utile.

Conclusion : Nous avons pu voir à travers ces deux exemples l'importance pour l'évaluation de la compétence de ne pas se contenter d'évaluer ce que Le Boterf appelle le mode déclaratif (les savoirs linguistiques et les savoirs discursifs). La difficulté évidente réside dans la définition de ce qu'on considère comme pragmatique. L'erreur la plus courante est de rejeter l'aspect linguistique au profit d'une définition purement fonctionnelle de la communication. C'est ignorer là aussi que la compétence ne se réduit pas à un savoir-faire spécifique. Nous disposons, grâce à la meilleure compréhension que nous avons du fonctionnement des conversations, d'éléments plus stables pour évaluer l'efficacité de la gestion de l'interaction. On peut penser que cette partie de la compétence reflète assez bien l'aspect pragmatique. On pourrait effectivement se contenter d'enregistrer les tours de parole, les pauses, les relances, etc., pour évaluer l'aspect pragmatique de l'interaction. On

## **5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

perdrait cependant de vue ce qui semble constituer l'originalité de la compétence en langue étrangère, c'est-à-dire les procédures de traitement qui permettent de bien gérer la communication et qui sont significatives du statut de locuteur de langue étrangère. On commence ainsi à mieux savoir comment rendre compte des processus cognitifs de haut niveau de traitement et comment rendre justice à la dynamique de l'acquisition d'une langue étrangère. Il faut bien admettre cependant qu'il y a de fortes résistances contre l'abandon du prototype du locuteur natif. Il est pourtant urgent de reconnaître la réalité de la communication en langue étrangère et de rendre justice à la complexité de cet apprentissage.

### **3. Éléments pour la définition de critères pragmatiques**

Il est temps de tirer quelques conclusions provisoires sur cette question critique de la définition de critères pragmatiques.

#### ***3.1 Comment définir l'aspect pragmatique ?***

Proposons d'abord une définition minimaliste : le pragmatique est lié à l'usage et s'oppose à la mécanique des formes linguistiques. Cette première opposition, comme nous avons pu le voir, n'est cependant pas suffisante. Elle est réductrice car elle limite la compétence à la maîtrise de savoir-faire langagiers.

Nous avons vu qu'elle doit être complétée par l'idée d'interaction entre les partenaires de la communication. La communication est avant tout dialogique, dans une conversation on construit avec son partenaire un contenu qui se précise au fur et à mesure des échanges. Si l'on veut évaluer cette capacité interactionnelle, il devient nécessaire d'imaginer une situation d'évaluation non seulement communicative mais également interactive. L'évaluation ne peut plus de ce fait être indirecte, comme c'est le cas lorsqu'on évalue la maîtrise du code linguistique ou du discours comme objet d'étude. L'épreuve peut être dans son format de type communicatif. Nous avons vu que la grille critériée de Bachman permet de rendre compte des différents éléments de la compétence de communication indépendamment des situations de communication.

Il est alors nécessaire de définir l'aspect pragmatique comme étant constitué d'un ensemble de règles spécifiques :

- règles d'ordre logico-discursif : représentées par la composante discursive qui se caractérise par des critères de cohésion, de cohérence, de pertinence, etc. ;

- règles d'ordre social et culturel : représentées par la compétence sociolinguistique et socioculturelle qui se caractérise par des critères de choix de registre, d'adaptation aux divers rituels, d'adaptation aux diverses conventions sociales et professionnelles, etc. ;
- règles d'ordre interactionnel : représentées par la composante conversationnelle qui se caractérise par des critères d'implication, de rôle, de gestion des échanges, de gestion des tours de paroles, etc. ;
- règles d'ordre métacognitif : représentées par la composante stratégique, qui relève des stratégies d'acquisition et des stratégies de communication.

Il est fondamental de noter que les traces de ces règles pragmatiques sont accessibles au travers de choix linguistiques et d'attitudes générales que le locuteur réalise sur le champ. Cette caractéristique fondamentale de la communication permet ainsi à l'évaluation de la compétence de ne pas sombrer dans le subjectif d'un pragmatisme flou, mais d'appliquer des techniques d'analyse proches de celles qui sont utilisées par la linguistique de l'énonciation (Berthoud, 1996) et de la linguistique acquisitionnelle.

### ***3.2 Proposition pour la définition des critères pragmatiques***

La plupart des examens utilisent des critères plus linguistiques que pragmatiques. On trouve généralement les critères suivants :

- maîtrise de la grammaire
- maîtrise du vocabulaire
- maîtrise de la prononciation
- maîtrise de l'organisation discursive

Les examens du Cambridge utilisent des critères plus généraux qui représentent une étape intermédiaire dans la définition de critères d'évaluation, le point de départ demeure linguistique, mais l'orientation est pragmatique :

- critère de correction (grammaire, lexique, prononciation)
- critère de richesse (étendue de la grammaire et du vocabulaire)
- critère de souplesse (concerne l'oral, donc la fluidité de l'échange, la capacité à s'impliquer et à gérer une conversation)
- critère de taille (longueur du discours écrit ou oral)
- critère d'appropriation (d'ordre discursif, sociolinguistique et socioculturel)

L'approche pragmatique que nous avons décrite apporte des modifications fondamentales à la définition des critères. La description pragmatique est première, elle suppose la mise en œuvre

### 5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?

conjointe de capacités et procédures que l'on va repérer grâce aux traces que laisse inévitablement l'énonciateur dans son discours. Les critères purement formels (grammaire, lexique, prononciation) ne disparaissent pas, ils sont bien au service des choix pragmatiques du locuteur. Les critères de correction et d'étendue de la langue, critères linguistiques indispensables à l'ancien paradigme, se dissolvent sur l'ensemble des critères pragmatiques. Si l'on tient réellement compte du locuteur ordinaire qui parle une langue étrangère, il devient alors nécessaire d'abandonner ces deux critères qui relèvent plutôt de locuteurs spécialistes des langues (traducteurs, interprètes, locuteurs bilingues, et parfois ... enseignants des langues étrangères). Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra effectivement décrire les types stades acquisitionnels que tout locuteur de langue étrangère est appelé à connaître.

<b>Description pragmatique</b>	<b>Capacités / Procédures</b>	<b>Traces</b>
traitement de l'information : compréhension	capacité de repérage, sélection des données	types de document analysé
	capacité de classement des données	exactitude, pertinence des données
traitement de l'information : production	capacité d'organisation discursive	cohérence / cohésion
	capacité de choix d'une modalité discursive	scénario discursif (par ex. énumération, narration, démonstration, argumentation)
	capacité d'adéquation sociolinguistique / socioculturelle	respect des normes sociales et culturelles
gestion interactionnelle	capacité conversationnelle	tour de parole, script d'échange
	capacité énonciative	type de rôle interlocutif
	capacité de contrôle conversationnel	pause, reprise, continuité
gestion mentale	capacité d'apprentissage	compensation, demande d'explication, reformulation
	capacité à activer des routines	fluidité, immédiateté
	capacités métacognitives	coopération, influence, créativité, interactivité

### **3.3 Le Cadre européen des langues et l'approche pragmatique**

Je terminerai par une présentation rapide des propositions récentes faites au sein du Conseil de l'Europe. La didactique des langues bénéficie de la politique linguistique définie au niveau européen, c'est-à-dire des moyens financiers et humains dégagés pour l'amélioration de l'apprentissage des langues, donnée essentielle de la citoyenneté européenne.

Le *Cadre européen commun de référence* (1996) propose la définition de la compétence de communication suivante :



- la composante sociolinguistique est considérée comme la clé d’articulation entre les compétences générales individuelles et la compétence à communiquer langagièrement en langue étrangère ; on cherche ainsi à montrer l’importance de l’univers mental de l’apprenant qui influe sur la prise en compte d’univers mentaux différents qui affectent fortement les langues ;
- la composante linguistique 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. »
- la composante pragmatique constitue la « mise en œuvre 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. »

Cette vision de la compétence à communiquer langagièrement s’inscrit dans un modèle actionnel « 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. »

- La composante stratégique, c’est-à-dire les stratégies d’apprentissage et les stratégies de communication, doivent de ce fait être intégrées à un niveau plus général qui est celui des compétences globales de l’acteur social.

« Mener une communication à bien suppose la sélection, l’équilibre, la mise en œuvre 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. »

Un certain nombre de facteurs personnels vont ainsi jouer : la familiarité avec la tâche, la confiance en soi, la motivation, l’aptitude, ...

Ce cadre de référence apporte quelques éléments de clarification par rapport à ce que nous venons de présenter. On s’oriente ainsi, au niveau européen, vers un système commun de référence, avec la définition d’une échelle de compétence stabilisée. Il semble fondamental d’aller, plus franchement, vers la reconnaissance d’une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui implique des éléments partiels de compétence. Il paraît irréaliste d’imaginer que le citoyen européen sera capable de maîtriser en réception, production et interaction plusieurs langues. On peut cependant concevoir la possibilité de comprendre plusieurs langues et d’interagir dans l’une ou l’autre langue. Cette

## **5. Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ?**

spécificité européenne devra progressivement se concrétiser dans la conception des politiques linguistiques et des programmes d'enseignement des langues.

La proposition de création d'un portefeuille de compétence européen pour les langues va dans l'idée d'un apprentissage des langues tout au long de la vie et doit permettre la reconnaissance des différentes modalités d'acquisition de la compétence. Les nouvelles technologies vont d'ailleurs très rapidement offrir à chacun de nouvelles possibilités d'apprentissage virtuel et parcellisé des langues (conversation sur internet, recherche d'informations spécialisées, formations spécifiques virtuelles, correspondance, visio-communication (Springer, 1998).

### **Conclusion**

Au terme de cette réflexion, il paraît important de souligner l'impossibilité d'offrir une évaluation valable pour toutes les situations. Il n'y a pas de système d'évaluation idéal, l'évaluation est toujours finalisée. L'évaluation par QCM permet de manière rapide et économique d'identifier une sélection arbitraire de connaissances formelles. Il faut admettre, et nous avons tenté de le montrer, que l'évaluation de la compétence communicative nécessite une autre démarche. L'analyse de type fonctionnel permet de définir les savoir-faire langagiers susceptibles d'être mis en œuvre dans le cadre d'un poste de travail ou celui d'un métier. Pouvoir juger de la qualité d'une performance en langue étrangère implique une réflexion poussée sur l'aspect pragmatique de la langue et la définition de critères d'évaluation. Ce domaine est encore relativement jeune, mais connaît un développement significatif qui permettra sans doute de modifier enfin la vision traditionnelle de la compétence en langue et de l'évaluation.

L'expérience acquise pour la création et la mise en route du DCL permet de dire que la question de la faisabilité et du coût se pose inévitablement pour ce type d'évaluation qui ne peut avoir recours aux procédures psychométriques. Il faut cependant dédramatiser en disant que les échelles de compétence (celle du Conseil de l'Europe par exemple) permettent de situer les locuteurs et de se faire une idée assez précise de leur compétence après une évaluation à chaud en milieu professionnel, par exemple. Cependant, l'évaluation certificative ne peut se faire que par simulation pragmatique. La difficulté actuelle réside dans la rareté des ressources humaines capables de prendre en charge une telle évaluation. Nous avons éprouvé pas mal de difficultés pour former des évaluateurs et des créateurs de scénarios. L'évaluation pragmatique, tout comme la méthodologie communicative dans sa version cognitive et interactionnelle, suppose de la part des enseignants et des décideurs un changement fondamental de la culture d'évaluation mais aussi de la réflexion sur la compétence de communication en langue étrangère. Or, la culture de l'évaluation repose

largement sur des principes diamétralement opposés. Ceci explique pourquoi il est difficile, du moins pour l'instant, de tenir compte de la dynamique de l'acquisition en langue étrangère et de faire un sort au leurre du locuteur natif idéal. L'évaluation doit pouvoir répondre aux nouvelles exigences sociales : elle doit être plus formative, plus juste, plus transparente. C'est la condition sine qua non si l'on veut réellement développer une citoyenneté européenne qui s'appuie sur l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

**6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?**

**6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?**

1999 : « Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues en milieu institutionnel ? » *Les Langues Modernes*, août 1999, n°3. pp. 42-56.

## Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

Consultation des lycées, consultation des collèges : la même question lancinante revient, quels savoirs pour quelles compétences ? La discipline des langues n'échappe bien évidemment pas à ce questionnement, elle n'a d'ailleurs pas attendu les dernières consultations nationales pour se remettre en question. De manière très schématique, on rappellera, dans la décennie 80, les modifications de contenus apportées par l'approche fonctionnelle-communicative, et, dans la décennie 90, une évolution plus significative vers une meilleure prise en compte de l'apprenant et de ses stratégies d'apprentissage.

Je propose ici d'aborder trois questions qui me paraissent centrales à la réflexion sur l'acquisition de compétences en langues à l'école.

1° Je commencerai d'abord par voir comment on interroge aujourd'hui la notion de « compétence » en didactique des langues ? Ce terme passe-partout trouve de multiples définitions, en particulier dans les Instructions Officielles. Pour beaucoup, être compétent en langues c'est avant tout maîtriser parfaitement le code linguistique. Pour d'autres, c'est la pratique qui prime, peu importe comment les savoirs sont acquis, peu importe aussi la qualité de ces savoirs. La plupart du temps, on ne sait plus très bien faire la différence entre compétence, savoir-faire, skills, capacités. De quoi parle-t-on au juste ?

2° Les compétences langagières s'expriment et se développent le mieux dans les situations de communication « naturelles ». L'apprentissage des langues en milieu naturel constituerait pour certains un « modèle » idéal à imiter. Mais l'école ne peut que simuler ce type de situations. Malgré ce handicap « génétique », il existe aujourd'hui un consensus pour dire que la classe de langues peut offrir, moyennant certaines conditions, des situations de communications possédant toute l'« authenticité » requise. Il est alors nécessaire de s'intéresser aux interactions qui se déroulent en classe de langues vivantes pour voir en quoi elles favorisent l'acquisition de compétences. On se demandera aussi quel(s) type(s) de compétence on acquiert dans les activités communicatives ?

3° Sans entrer dans une discussion sur les effets induits par le format de l'épreuve de langues au baccalauréat, le moins que l'on puisse faire lorsque l'on parle de compétences d'élèves, c'est justement de se demander ce que l'école peut espérer « produire » à l'issue de la scolarité. L'idée selon laquelle un élève appliqué peut terminer son parcours en ayant atteint un bon niveau à la fois en compréhension et en production, à l'écrit comme à l'oral, relève du vœu pieux et demande, pour le moins, à être clarifiée. Tout enseignant sait que beaucoup d'élèves, d'étudiants, semblent se satisfaire d'un seuil de compétence minimal, alors que certains sont capables d'aller au-delà de ce

## 6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

seuil et franchissent sans trop de difficultés cette étape décisive au sein même du milieu scolaire. Mais en quoi consiste cette compétence minimale ? Peut-on la décrire et savoir ce qu'elle permet de réaliser ? Ce questionnement nous conduit à réfléchir à ce qu'on appelle « l'interlangue ». Nous développerons ce point tout à l'heure, disons que toute personne apprenant une langue 2 ou 3 navigue entre un niveau de compétence de survie et la représentation qu'il/elle se fait du niveau de compétence à atteindre dans la nouvelle langue qu'il/elle souhaite apprendre (ce qui, bien évidemment, peut ressembler à du quasi bilingue pour quelques « linguistes », mais aussi à un type d'opérationnalité minimale et « basique », une espèce de « pidgin », pour la plupart). Comment peut-on aborder les profils d'apprenants ? Y a-t-il une logique acquisitionnelle dans la construction de l'interlangue ? Quel type d'état(s) d'interlangue peut-on espérer atteindre ?

### 1. C'est quoi au juste être compétent en langues

Contrairement à la langue première, qui est apprise d'abord naturellement au sein même de la cellule sociale de l'enfant pour être ensuite « retravaillée » par l'école, l'enseignant en langues a l'obligation de tout assurer en même temps. Il lui incombe donc à la fois de faciliter la création d'une compétence linguistique<sup>1</sup> en langue étrangère (s'agit-il d'installer un nouveau système linguistique ou de modifier/adapter la compétence linguistique existante, ce qui signifie alors que celle-ci serait interlinguale ?), mais aussi la mise en œuvre de celle-ci dans des situations variées et significatives de communication sociale effective, aussi « authentiques » et « naturelles » que possible. Le reproche principal que l'on fait aux cours de langues est justement qu'on y consacre l'essentiel du temps disponible à la seule mise en place de la compétence linguistique.

Ce procès d'intention relève bien sûr de la caricature. L'enseignement des langues vivantes se préoccupe depuis longtemps (avec plus ou moins de bonheur, c'est vrai) de la mise en œuvre de la compétence au travers des fameux 4 skills, ou savoir-faire fondamentaux (écouter, parler, lire et écrire). La didactique audiovisuelle/audio-orale, on s'en souvient, avait focalisé l'apprentissage sur les 2 savoir-faire de l'oral, pour faire, en quelque sorte, d'abord le travail assuré par la cellule familiale en langue première. La didactique actuelle a abandonné ce postulat au profit d'une intégration maximale de l'apprentissage des quatre savoir-faire langagiers. On va donc dès le début mener de front l'entraînement à ces quatre fondamentaux. On comprend l'énormité de la tâche et le

---

<sup>1</sup> « Connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur. Plus techniquement, système intériorisé de règles qui permet à un organisme fini (le cerveau) de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés ». *Dictionnaire de Didactique des Langues*, R. Galisson, D. Coste, 1976, Hachette, Paris.

temps requis si l'on veut réellement ménager présentation des contenus et entraînement aux quatre savoir-faire.

Un autre élément vient compliquer le travail des enseignants. Dans une option structuraliste et behavioriste (approche audiovisuelle), on peut se contenter de définir les « skills » comme des activités physiologiques, des comportements verbaux, et tenter de provoquer les automatismes comportementaux nécessaires par simple dressage physiologique, c'est-à-dire par un travail d'association par répétition selon le schéma Stimulus-Réponse-Encouragement<sup>2</sup>. L'option cognitiviste et constructiviste, dans laquelle nous nous situons aujourd'hui, considère au contraire l'apprentissage/acquisition comme un phénomène cognitif extrêmement complexe. L'évaluation diagnostique d'entrée en seconde a permis d'introduire cette nouvelle vision des choses en proposant une classification d'opérations cognitives caractérisant les processus de compréhension et de production et propose une banque d'activités d'entraînement. Il suffit de se rappeler les controverses à propos de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle pour comprendre la difficulté du travail :

Celui qui apprend à lire s'évertue, selon le premier schéma ST R (Stimulus Réponse), légitimant la méthode monosyllabique, à associer. Ce faisant, il décode et déchiffre. Opération nécessaire, mais insuffisante. Car lire, c'est lier les mots pour former des ensembles sémantiques, faire saillir les formes sur fond de littéralité. Le sens ne se trouve ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les mots. Il surgit des organisations effectuées par le lecteur, qui correspond à la lettre en l'informant. En clair, méthode syllabique et méthode globale concourent à la même performance. Mais des deux, c'est bien la seconde, qui prévaut sur la première, du moins si l'on se situe dans la perspective de Piaget. (Resweber, 1996).

La notion de « compétence » se trouve ainsi revisitée, remodelée : l'entraînement à l'acquisition de ces savoir-faire, avec tout ce que cela implique de recherche des élèves, de mise en commun, de prise de conscience, va occuper une grande partie du temps autrefois réservée à la fixation de structures linguistiques. La compétence en langues est décrite aujourd'hui sous forme de macro-activités cognitives complexes, que l'on peut caractériser par un ensemble d'opérations cognitives générales ou capacités cognitives (cf. l'évaluation d'entrée en seconde : inférer, ...), qui à leur tour se décrivent en micro-opérations spécifiques ou compétences opérationnelles et, enfin, en savoirs à mobiliser. On parlera (Conseil de l'Europe, 1998) ainsi d'activités de réception (écoute, lecture, réception audiovisuelle), de production (parler, écrire), d'activités interactives (dialogue, correspondance écrite), de médiation (traduction, interprétariat), catégories nouvelles dépassant le découpage classique en quatre savoir-faire.

---

<sup>2</sup> « Apprendre, c'est d'abord associer. Cette fonction primordiale est mise en valeur, notamment, par les théories behavioristes du comportement et du renforcement. » *Le Transfert*, Jean-Paul Resweber, L'Harmattan, 1996, p. 86.

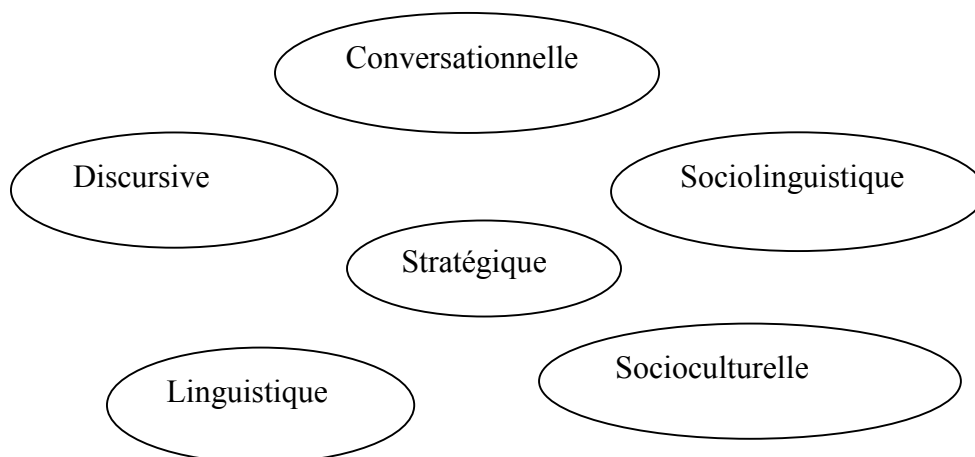
## 6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

Du coup, on aboutit à un nouveau degré de sophistication de l'acte d'enseigner : devenir compétent en langues, c'est acquérir une « compétence de communication » d'une grande complexité, évolution profonde dont on commence à entrevoir seulement les implications pédagogiques. On peut se contenter d'une définition à quatre composantes (Conseil de l'Europe, 1998) :

- une composante linguistique (connaissance des divers systèmes de règles syntaxique, lexical, sémantique, phonologique qui permet de créer et reconnaître une grande variété de message) ;
- une composante socioculturelle (qui permet de reconnaître et interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son propre univers mental) ;
- une composante pragmatique, qui «traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :
  - a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive : elle permet de mettre en œuvre des stratégies pour construire et interpréter différentes variétés de discours)
  - b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
  - c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence conversationnelle : elle permet de mettre en œuvre des stratégies interactives pour construire et gérer les discours dialogiques)
- une composante stratégique (opérations mises en œuvre dans la communication et l'apprentissage de type cognitif et métacognitif : planification, exécution, contrôle, remédiation)

Enseigner une langue vivante aujourd'hui, c'est à la fois faire acquérir des savoirs (et cela peut se faire au travers d'activités classiques de structuration et de fixation des savoirs), faire utiliser la langue dans des situations de communication fonctionnelles et finalisées (c'est-à-dire dans des activités communicatives facilitant l'utilisation « authentique » de la langue comme vecteur de communication), entraîner à l'acquisition de stratégies et plans d'action cognitifs, qu'impliquent les activités langagières de réception, production, interaction, médiation.

Les composantes de la compétence de communication





## **2. Savoir interagir : but et moyen pour développer des compétences**

L'approche communicative a tenté de proposer de nouvelles techniques pédagogiques permettant aux élèves de s'engager dans des activités communicatives plus complexes, moins fermées et nécessitant de leur part une réelle mise en œuvre de leurs connaissances. Le postulat est le suivant : « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » ou bien selon C. Kramsch (1991) « l'aptitude linguistique (...) est acquise à travers l'aptitude à construire et à négocier le sens d'un discours ». Il incombe à l'enseignant de faciliter les échanges verbaux permettant d'optimiser l'acquisition de connaissances et de compétences. Il est donc légitime de se demander si les situations de communication proposées comme situation d'apprentissage à l'élève favorisent effectivement l'acquisition de compétence(s) en L2, quels types de compétences ? À quelles conditions peut-on considérer les interactions en salle de classe comme de la communication « authentique » ?

Lors d'une interaction naturelle en langue étrangère, le locuteur/apprenant se trouve face à plusieurs problèmes (trouver le bon mot, la bonne structure, comprendre son interlocuteur, gérer l'échange, ...). On pense que la résolution de ce type de problèmes peut, sous certaines conditions, favoriser l'acquisition. En effet, l'apprenant pour résoudre ces problèmes fait appel à ce que l'on appelle « des stratégies de communication ». De là à affirmer que ces stratégies de communication sont automatiquement des « stratégies d'apprentissage » ... Disons pour simplifier que les finalités ne sont pas les mêmes : les stratégies de communication visent la résolution de problèmes dans une situation donnée, et à court terme, tandis que les stratégies d'apprentissage visent l'acquisition de procédures génériques fiables pouvant aboutir à l'automatisation de la résolution de types de problèmes. Pourtant « il y a congruence entre communication et apprentissage » dit Pierre Bange (1992). Pour cet auteur, les stratégies de communication ont pour résultat « soit un élargissement de l'interlangue (...), soit une automatisation, un réglage de l'interlangue », elles peuvent aussi devenir des stratégies d'apprentissage. De plus, dans une situation de communication en immersion, le locuteur natif offre un retour au locuteur non natif, retour qui va lui permettre de formuler des hypothèses et de les vérifier. Dans ce type de situation dite exolingue, l'intention de communication est normalement orientée vers le sens des messages produits plus que vers la forme de la transmission, sauf si le locuteur non natif demande et exige explicitement de son locuteur informateur de le corriger systématiquement, le plaçant alors dans un contrat didactique explicite.

Dans la classe de langue, l'enseignant est confronté au dilemme de la double contrainte : jouer pleinement le rôle de locuteur natif et tenir son rôle institutionnel d'enseignant. On comprend que l'élève pourra se trouver lui aussi dans cette situation embarrassante, qui peut aller jusqu'au

## 6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

malentendu : l'élève veut jouer pleinement son rôle d'interlocuteur alors que le professeur lui rappelle par ses corrections qu'il n'est qu'un apprenant. Un exemple d'une classe de seconde nous permettra de mieux comprendre ces phénomènes interactionnels hautement problématiques.

Professeur : ... So he suggests that you can ... You've just said a bath is a pleasure as well, yes ? so you can ...

Elève : combiner ...

Professeur : Ok, what's the English for « combiner » ?

Elève : combine

Professeur : Yes, combine [le prof l'écrit au tableau] You can combine both pleasures. You can easiliy combine them if you have a Casio Pocket TV, of course. Hum, what is the target ? Which public is aimed at ? What do you think ? [long silence]

Elève : Women

Professeur : Ok, why ? Justify. [le professeur l'écrit au tableau]

Elève : Women are the target because they watch more TV.

Professeur : You understand target ? When you play darts ... Yes ... Come on ...

Elève : Women are having more pleasure than men.

Professeur : are having ? [silence]

Elève : Parce que les hommes, ils regardent pas les soap operas.

Professeur : in English, please.

Elève : The men didn't watch ...

Professeur : The men ? The men in the class ?

Elève : the men, euh ...

Elève : men, men. Not the.

L'objectif communicatif est de faire le commentaire d'un texte, sur le mode dialogique : le professeur pose des questions permettant aux élèves de faire part de leur compréhension. On peut donc s'attendre à des échanges visant à simuler une situation de communication avec l'anglais comme véhicule de communication privilégié, c'est-à-dire quelque chose comme « on fait ensemble le commentaire du texte en anglais ». Or, on constate qu'il existe un deuxième contrat didactique implicite mais prioritaire, que l'on peut gloser ainsi : « 1° faites des phrases correctes », « 2° il est interdit d'utiliser la langue maternelle ».

Or, deux interventions sont faites en français. Est-ce une transgression ou une mauvaise volonté manifeste ? Classiquement, c'est ce qu'on a envie de dire. Dans une analyse interactionnelle, on montre que celles-ci manifestent au contraire la volonté de ces élèves à prendre part à l'activité de commentaire. Ce sont des exemples de stratégie de substitution : l'élève a recours temporairement à

la langue maternelle pour résoudre un problème. Cet exemple de « code-switching » n'est pas repris et intégré comme cela peut se produire en situation naturelle.

Nous avons également un exemple où un élève prend le risque de produire une phrase, mais fait une erreur (« the men »). Il montre ainsi qu'il répond à l'objectif de communication, « exprimez-vous », qu'il veut faire passer son message. Là aussi, on observe une nouvelle cassure dans les échanges, le professeur choisit de focaliser sur la forme sans tenir compte du sens de l'échange, contrairement à ce qui pourrait se passer en situation naturelle.

Dans ces deux cas, le professeur change de rôle interlocutif, abandonnant celui d'interlocuteur « natif » bienveillant pour celui de professeur défenseur des règles de la langue. On passe ainsi de l'environnement communicatif « authentique » à l'environnement didactique institutionnel « formaliste ». Or, une des conditions pour que l'interaction « naturelle » puisse se dérouler et donner lieu à un apprentissage est que l'apprenant, en tant que personne ayant des choses à dire, ne se sente pas en danger. Le rôle joué par le professeur doit donc être aussi clair que possible. Celui-ci ne doit pas faire de la faute quelque chose à éviter à tout prix, car sinon, il est évident que l'apprenant ne prendra pas le risque d'exprimer, de manière probablement fautive, un message. Il ne dira que ce qu'il maîtrise bien. Comment élargira-t-il alors son interlangue ? Lorsque le professeur intervient pour corriger, l'apprenant est détourné du but communicationnel pour se concentrer sur la correction de la langue. L'apprenant ne sait plus s'il s'agit d'une activité communicationnelle ou didactique. Il y a bien ambiguïté des intentions, c'est-à-dire une « différence de perception entre apprenants et enseignant sur la nature des exercices en classe » (Kramsch, 1991, p.52.)

Les activités communicatives n'ont de sens que si elles permettent à l'élève de s'entraîner à développer sa compétence conversationnelle et discursive, c'est-à-dire de se focaliser sur le sens et la gestion globale d'énoncés. C'est l'occasion de favoriser la mise en place des stratégies de communication, qui seules permettent à l'élève de s'essayer à la mise en cohérence forme-sens. En voici quelques-unes :

- Les stratégies d'évitement : l'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis. Ce type de stratégies ne permet pas à l'apprenant d'élargir son interlangue.
- Les stratégies de réalisation de buts de communication, notamment les stratégies d'élargissement : l'apprenant prend des risques, et accepte la faute afin de privilégier la communication. Ce sont les plus propices à l'apprentissage.
- Enfin, entre les deux, les stratégies de substitution, l'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant le professeur ou en ayant recours à sa langue maternelle afin de résoudre un problème.

## 6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

Ces stratégies peuvent rester de simples stratégies de résolution de problèmes liées à l'interaction, mais peuvent aussi favoriser l'apprentissage. Le rôle du professeur-locuteur est de fournir un feedback naturel sur l'acceptation du message, comme le ferait un locuteur natif en situation exolingue. Ses réactions doivent permettre à l'apprenant-locuteur de vérifier/modifier ses hypothèses. Elles ont également pour but de pousser l'élève à choisir les stratégies les plus favorables à l'acquisition de compétences. On est ainsi convaincu que l'interaction, la communication en classe de langue, peut donner lieu à ce que Bernard Py (1991) appelle une Séquence Potentielle d'Acquisition (SPA), c'est-à-dire à l'apprentissage.

C. Kramersch constate que la classe de langue, parce qu'elle est à la fois un lieu d'apprentissage et un lieu d'acquisition, est sujette à un manque de cohérence discursive ; les interactions en classe de langue donnent souvent lieu à des ambiguïtés de rôles, d'intentions ou de tâches. Or, tant que ces ambiguïtés persisteront la communication en classe ne pourra pas vraiment donner lieu à l'apprentissage. Il appartient au professeur de faire des choix. Il devra clairement différencier les activités didactiques des activités communicationnelles, faire un choix entre l'accent mis sur la forme et l'accent mis sur le message, et ceci implique aussi un choix entre le rôle de professeur et le rôle d'interlocuteur naturel.

Une dernière remarque sur cette question. Si ces conditions sont réunies (ce qui devrait être possible au lycée), on peut s'interroger sur la nécessité de distinguer activités communicatives en cours de langues et activités communicatives en DNL (Disciplines non linguistiques). Il est vrai que ces classes où l'on utilise la langue pour communiquer, et non pour l'apprendre, pourraient jouer un rôle complémentaire indéniable au cours de langues ... mais seulement si elles répondent aux mêmes exigences de la communication ! Il serait intéressant de faire une comparaison entre ce qui se passe en classe DNL et en classe de langues (étude en cours), il y a des surprises !

Pour nous résumer : Faciliter l'interaction naturelle est fondamentale si l'on veut que l'apprenant puisse « s'entraîner à prendre la parole en continu », c'est-à-dire mettre en œuvre des stratégies de communication et d'apprentissage. On peut classer les stratégies de communication et d'apprentissage de la manière suivante (J'apporte quelques modifications à une proposition faite dans : « Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ? » In *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XVIII, n°3. *Les nouveaux visages de l'évaluation*. pp. 24-43.) :

traitement de l'information :	Stratégie discursive (choix d'un scénario discursif : narra
-------------------------------	---

Production	démonstration, argumentation, ...) Stratégie d'organisation discursive (cohérence / cohésion) Stratégie d'adéquation sociolinguistique / socioculturelle
gestion interactionnelle	Stratégie conversationnelle (par ex. : tour de parole, échange) Stratégie énonciative (par ex. : rôle interlocutif, implicite, interactivité) Stratégie de contrôle (pause, reprise, continuité, fluidité)
gestion mentale	Stratégie d'apprentissage (par ex. : compensation, sollicitation, reformulation) Stratégie cognitive (par ex. : organisation, transfert, automatisation) Stratégie socio-affective (par ex. : réduction de l'anxiété, coopération) Stratégie métacognitive (par ex. : planification, autorégulation, coopération, réflexivité, créativité)

### 3. La face cachée de l'acquisition d'une L2 : aperçu de quelques phénomènes acquisitionnels

Les enseignants de langues savent d'expérience qu'il y a souvent un gouffre entre ce que les élèves savent reproduire dans des activités fortement contrôlées linguistiquement, l'étendue de leurs connaissances linguistiques, et ce qu'ils sont en mesure de faire en situation de communication libérée. D'où un sentiment d'impuissance face aux difficultés et aux régressions constatées. Prenons l'exemple suivant (simulation en cours de l'épreuve d'oral, classe de terminale STT).

The document we have here is an article published in a magazine ... euh ... at the beginning of March 1996 ... euh ... The text underlines modern schools bad marks problem in [relaxation] with old schools from the 20s euh ... Then [résantli] the national education has subject? three thousand [purples] ... peoples to the exam ... euh The [résultat] are published ... and ... arithmetic ... euh ... knowledge ... euh ... The nowadays candidates are as good as the old candidates... euh ... The 95 generation has anyway win win ... euh ... the composition test ... [non] has succeeded the composition test ... but in other subjects the results the results ... are very bad ... for inst? Dictation ... 40 percent of nowadays [perples] ... exceed 10 mistakes in a hundred words text

Cet élève fait preuve d'une certaine capacité à faire un exposé oral explicatif (son intervention dure 8 minutes sans aide). Une analyse linguistique va permettre de faire apparaître plusieurs problèmes. Le système phonologique est de toute évidence problématique : on relève de nombreuses erreurs de prononciation. Le système lexical est également limité : stratégie d'évitement par utilisation de mots français. L'exposé manque aussi de cohésion : phrases juxtaposées qui rendent l'exposé difficile à suivre, même si le candidat montre une certaine confiance et semble aimer s'exprimer en anglais. La

## 6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

structuration syntaxique majoritaire est simple, du type S-V-C; le présent constitue le temps dominant, il y a quelques tentatives d'utilisation du present perfect, mais on ne peut pas affirmer que le système verbal est maîtrisé. Il est par ailleurs intéressant de remarquer que l'élève exerce, malgré ses difficultés réelles, un ensemble de contrôle sur son message : reprise, changement de phrase, modification et autocorrection. Ces éléments montrent qu'il utilise bien différentes stratégies, qu'il est dans une dynamique d'apprentissage (même si globalement il utilise des stratégies d'évitement qui risquent de l'empêcher d'améliorer son interlangue - on parle alors de fossilisation). Toute la difficulté de l'enseignement réside dans le traitement de ce blocage développemental. Comment aider l'élève à progresser, à passer à un autre stade d'opérationnalité ? Dans des activités linguistiquement contrôlées, cet élève est tout à fait capable de faire des phrases correctes et complexes. On voit bien que le problème n'est pas uniquement une maîtrise fautive du code, mais un manque d'entraînement à la gestion complexe de la prise de parole. Ces remarques faites, on doit se demander si cette performance correspond bien à ce qui est attendu à la fin de la formation scolaire, dans ce cas pour des élèves issus de la filière tertiaire. Comment peut-on décrire les états de langues des apprenants ? Comment juger qu'ils ont atteint la compétence souhaitée ?

L'analyse des performances des apprenants reste majoritairement prisonnière d'une approche structuraliste, dont la grammaire idéalisée d'un locuteur natif demeure la référence (Voir aussi Springer, 1999). Elle s'appuie sur :

- la mise en évidence d'erreurs caractéristiques : on définit différents types d'erreurs ; on suppose qu'un apprenant avancé possède une bonne maîtrise du code, avec donc un nombre limité d'erreurs ;
- une présentation des contenus linguistiques du plus simple au plus complexe : aux échelons inférieurs on vérifiera que les éléments de base de la phrase simple sont en place ; on s'attend aux échelons supérieurs à une maîtrise totale et parfaite des éléments complexes ;
- du calque de la L1 au naturel de la L2 : on va s'attendre à trouver en fin de parcours une langue parfaitement idiomatique, une richesse et une variété d'expressions et d'outils, une prononciation et une intonation conformes aux normes de la L2 ; le bas de l'échelle se caractérise par des formes empruntées à la L1.

Ce type d'analyse des performances ne tient en fait pas compte des phénomènes acquisitionnels tels qu'ils existent en langue maternelle et en langue étrangère. Il me semble important de voir comment les recherches acquisitionnelles abordent la question de la description des interlangues. W. Klein (1989) définit plusieurs caractéristiques relatives à la compétence en L2, par exemple :

- toute interlangue d'apprenant en L2 constitue un système à part entière : ce système se met en place de manière originale et doit de ce fait être décrit en tant que tel ;

- l'acquisition d'une L2 passe par divers « états d'interlangue » : ce n'est pas parce qu'une forme est correctement utilisée qu'elle est réellement acquise ; de même ce n'est pas parce qu'un énoncé paraît chaotique ou arbitraire, et non conforme à la grammaire de L2, qu'il n'y a pas de système sous-jacent ; la compétence en L2 se caractérise donc par la présence probable de traces de différents niveaux d'interlangue ;
- l'apprenant débutant ne structure pas *a priori* ses énoncés selon des règles grammaticales déduites d'une analyse de la L2, mais selon des principes pragmatiques ou plutôt logiques, du type « Placer les éléments qui expriment des informations déjà données avant ceux qui expriment des informations nouvelles » ; parce qu'il manque de moyens adéquats, il va donc s'appuyer sur des principes cognitifs généraux ;
- pour progresser l'apprenant compare sa performance à la perception subjective qu'il se fait de la langue cible (d'une variété) ; la distance par rapport à la langue cible est donc relative : un apprenant peut parfaitement se satisfaire d'un état de langue « basique », on parlera de fossilisation car le développement semble bloqué ; l'école aura tendance à idéaliser une variété standardisée, par exemple celle du natif britannique éduqué ; dans un environnement naturel, c'est la variété dialectale de l'entourage social immédiat qui sera valorisée.

Ces principes viennent bouleverser le cadre structuraliste largement dominant en didactique des langues. On sait décrire de manière sûre ce que C. Perdue (1995) appelle la variété de base :

- elle est relativement imperméable aux spécificités morphosyntaxiques de la L1 et de L2 ;
- elle est opérationnelle et constitue un seuil de fossilisation possible ;
- les énoncés s'organisent autour d'un verbe explicite non fléchi ;
- elle se compose d'un nombre réduit de cadres syntaxiques (par exemple, SN-V / SN1-V-SN2 / SN1-Cop-SN2 / SN1-V-SN2-SN3).

Pour dépasser cette variété de base, C. Perdue estime que l'apprenant devra développer trois systèmes morphosyntaxiques : le système des pronoms, la morphologie verbale et la subordination. Il note également que ce dépassement conduit à une réorganisation du système de base de manière originale, qui ne correspond ni à l'organisation de la L1 ni à celle de la L2. Nous ne disposons par contre, à l'heure actuelle, que de peu d'analyses concernant les variétés post-basiques. Le Diplôme de compétence en langues offre une approche possible pour une analyse des variétés intermédiaire et avancée. La description précise de ces variétés reste à faire, mais on peut avancer certains éléments sous forme de continuums (cf. P. Bange), avec une position basse et une position haute. Une analyse des interlangues fait apparaître des phénomènes de :

**- Neutralisation fonctionnelle/Extension fonctionnelle**

## 6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

La position basse correspond au compromis minimal permettant de ne pas abandonner une interaction, c'est le degré de survie. Elle suppose la maîtrise d'un nombre minimal d'actes de parole nécessaires pour gérer un certain type de situations de communication, mais aussi la capacité à jouer le rôle interlocutif donné par ces situations. En position haute, l'argumentation par exemple, l'énonciateur a une obligation de clarté, de concision et de conviction. À ce degré avancé, le locuteur non natif est en mesure de gérer avec efficacité et à un moindre coût une grande variété de situations.

### - Neutralisation formelle/Extension formelle

La position la plus basse est caractérisée par une structuration du discours minimaliste, proche d'une description basique. La position la plus haute ne signifie pas, loin s'en faut, qu'il y a une maîtrise parfaite et identique à celle d'un locuteur natif. Comme le souligne très justement Bange (1992), l'interlangue d'un locuteur non natif est toujours

un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportements linguistiques et pragmatiques dont le LNN [locuteur non natif] fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue cible pour permettre la communication.

Dans nos analyses actuelles, nous avons pu constater que la recherche de précision et d'efficacité conduit l'apprenant avancé à utiliser des structures morphosyntaxiques élaborées et plus adaptées, avec pour conséquence une déstabilisation de mécanismes plus simples, acquis précédemment. Autre constat que nous avons pu faire : il ne semble pas que l'on puisse dire que les stades de base soient caractérisés par la phrase simple et qu'on observe ensuite l'apparition de structures plus complexes, du moins en ce qui concerne les locuteurs issus du milieu scolaire. Ils montrent une faculté métalinguistique et métacognitive parfaitement opératoire.

### - Neutralisation de l'implication énonciative/Extension de l'implication énonciative

L'implication du locuteur-apprenant, sa prise d'initiative, l'affirmation de son statut d'énonciateur semble, pour une grande majorité d'apprenants, proportionnelle à la confiance fonctionnelle et formelle. On constate ainsi que l'aspect pragmatique ne peut augmenter que parallèlement avec la confiance linguistique. Il serait donc erroné de croire que l'aspect pragmatique peut pallier dans tous les cas les insuffisances linguistiques. Il est cependant vrai que, pour certains bons communicateurs, les facteurs personnel et socio-affectif jouent un rôle primordial dans la qualité de l'implication et dans la capacité à coopérer et interagir. Ces extravertis sont plus centrés sur le sens et la



communication que sur la forme, ce qui leur permet de s'impliquer plus fortement et de prendre le maximum de risques.

### **- Réduction du contrôle/Extension du contrôle**

On estime d'habitude que la capacité à s'autocorriger ne relève que des stades post-basiques, car il faudrait d'abord maîtriser une fonction ou une règle grammaticale pour pouvoir la soumettre à un contrôle. Il semblerait que ce n'est pas le cas, nous avons pu relever des stratégies d'autocorrection à tous les stades (ce qui prouve que ces stratégies cognitives sont essentielles à la communication).

Pour conclure : notre élève de terminale se situe à peine au-delà du niveau de base. Est-ce bien ce type de degré de compétence, d'opérationnalité en langues, qui est visé à l'issue du baccalauréat ? On pourrait s'attendre plutôt à un degré de compétence qui irait au-delà de la compétence de base, un degré 2 (qui correspond globalement à la notion de niveau-seuil) au minimum, et pourquoi pas un degré 3 (un niveau-seuil plus) pour les élèves suivant un parcours de linguiste ? Ne pourrait-on pas envisager de différencier les compétences attendues (dans la pratique, ne nous voilons pas la face, c'est déjà ce qui se passe) ?

En tout état de cause, il apparaît inévitable de proposer une description stabilisée des états d'interlangue, des degrés d'opérationnalité, auxquels tout élève peut prétendre dans le cadre de l'apprentissage en milieu scolaire. Les tentatives de description des compétences attendues à la fin des différents cycles (même les nouveaux programmes du collège) sont insuffisantes scientifiquement et didactiquement.

Voici pour terminer quelques éléments descriptifs (inspirés du Diplôme de compétence en langues).

### **Quatre indicateurs de l'acquisition**

- neutralisation/extension fonctionnelle
- neutralisation/extension formelle
- réduction/extension de l'implication dialogique
- réduction/extension du contrôle

## 6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

### Trois degrés d'opérationnalité de la compétence langagière

Opérationnalité minimale : profil basique	Intention communicative expositive Présentatif, domination du GN Neutralisation formelle : présent simple Difficile implication dialogique
Opérationnalité fonctionnelle : Profil « niveau-seuil »	Intention communicative explicative Phrases coordonnées Repérage temporel et pronominal Modalisation logique Ouvertures vers l'interlocuteur
Opérationnalité efficace : Profil niveau-seuil « plus »	Intention communicative argumentative Cohérence discursive marquée morphosyntaxiquement Modalisation pragmatique Recherche de précision lexicale Implication dialogique efficace Fluidité

### Conclusion : Quelle politique des langues pour quel curriculum ?

Nous avons mis en avant trois questions majeures concernant l'acquisition de compétences en milieu scolaire. Ces questions peuvent et doivent être réglées à l'interne, c'est-à-dire au sein même de la discipline des langues vivantes. Cela suppose une véritable politique des langues, accompagnée d'un programme de développement permettant aux enseignants de poursuivre leur formation (or la formation continue est mise à mal) mais aussi des moyens de mise en oeuvre des activités d'entraînement, qui apparaissent vitales pour les élèves, en particulier des « ateliers » de langues - on parlait autrefois de « laboratoires de langues » - ce que certains appellent aujourd'hui « espaces langues multimédia ». Cette évolution souhaitée par tous, hommes politiques, parents, professeurs, élèves, implique un nouveau type de compétences pour les acteurs principaux que sont les enseignants. Hélas, à part les discours incantatifs et autosatisfaits sur le développement du multimédia et d'internet à l'école, on ne voit rien de concret se profiler. L'échec du « communicatif », comme celui des mathématiques modernes ou de l'informatique pour tous - et l'échec programmé d'internet à l'école - vient de cette incapacité à mettre en oeuvre les réformes. On distribue généreusement dans la phase expérimentale des moyens aux avant-gardistes et innovateurs, puis on impose à tous les autres la généralisation à moyens constants. Les points sur lesquels nous avons attiré l'attention montrent les tensions internes à la discipline, tensions et difficultés ressenties quotidiennement par les enseignants...

Mais, la discipline des langues vivantes subit aussi des tensions externes fortes, qui la placent dans une position d'expansion territoriale propice à la déstabilisation : introduction des langues vivantes à l'école maternelle, généralisation de l'enseignement à l'école élémentaire, extension de « sites » bilingues, « sections » européennes et DNL (Disciplines non linguistiques). On en vient ainsi à

opposer cours de langues, censés être plus centrés sur l'apprentissage scolaire, raisonné et explicite (et peu favorables à une réelle acquisition de compétences?), et de nouvelles modalités supposées maximales pour l'acquisition de compétences (quasi bilingue). Ces nouvelles modalités de formation, intégrant langues et contenus, sont ainsi censées réparer l'incapacité des cours de langues à amener les élèves à acquérir une compétence de communication satisfaisante. Force est de constater que l'on favorise une politique linguistique de développement externe plus qu'un renforcement du métier à l'interne. Le recrutement massif d'assistants de langues s'explique par cette vision simpliste selon laquelle l'entraînement aux compétences ne peut se faire que dans un cadre « naturel » de type immersif, donc en dehors du cours de langues. L'assistant serait le garant ou au moins l'alibi médiatique de l'acquisition efficace de compétences en milieu naturel. Nous avons vu que l'acquisition à travers l'interaction « naturelle » est loin d'aller de soi, et que la mission de l'éducation est justement de conduire les élèves au-delà de ce qu'ils savent, de les aider à élargir leur zone de développement. Il me semble que la volonté d'utiliser la langue dans les disciplines non linguistiques s'inscrit également dans cette orientation d'externalisation. Pour lever tout malentendu éventuel, je pense fondamental pour la didactique des langues d'imaginer d'autres modalités d'utilisation des langues vivantes au sein même de l'institution. Le problème n'est pas là. Le cadre communicationnel des DNL est pour le moins ambigu et artificiel : on demande à un enseignant français de construire des connaissances et des compétences autres que linguistiques par le moyen d'une langue qu'il/elle ne maîtrise pas parfaitement. Parallèlement, on attend des élèves qu'ils manifestent une compétence aussi avancée que possible (dans les textes, on parle de « compétence bilingue » sans réellement la définir), alors que ce dispositif doit pouvoir intégrer des apprenants dont l'interlangue est loin d'être avancée, alors que l'on sait pertinemment qu'une compétence de type « bilingue » (là comme partout il y a place aux nuances) ne peut s'acquérir que dans des situations particulières, extrêmement rares. Enfin, on fait comme si dans un cours de mathématiques ou de géographie, par exemple, la situation de communication est « naturelle » et propice aux prises de parole des élèves. La désillusion est programmée.

Pour arriver à une Europe effective, il faudra bien mener de front une politique linguistique conjuguant à la fois développement interne et externe. On ne peut pas imaginer économiser sur les cours de langues pour développer de nouveaux dispositifs. Cette « révolution institutionnelle » se déroule sous nos yeux révélant ainsi l'ensemble des contradictions du système actuel. L'enseignement précoce des langues aura/a pour résultat de déplacer les problèmes plus en amont, c'est-à-dire au niveau du collège (les élèves auront un niveau de compétence de base dès la 6<sup>e</sup>). Dès lors, c'est au collège qu'il incombera d'amener les élèves à dépasser la « variété de base ». Comment sera assurée la continuité ? Va-t-on en profiter pour permettre aux élèves d'apprendre réellement

## 6 - Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?

plusieurs langues ? La capacité métacognitive, apprendre à apprendre des langues vivantes, pourrait alors occuper une fonction plus importante au sein même du curriculum (cf. l'idée d'un curriculum multidimensionnel de H.H. Stern). Ne faudrait-il pas alors se décider à prévoir au départ une véritable méthodologie d'éveil aux langues, comme le propose M. Candelier ? On peut se demander pourquoi, les jeunes Français n'apprennent pas à comprendre les langues d'origine latine que sont l'espagnol, l'italien, le portugais ? La philosophie actuelle de l'enseignement des langues reste malheureusement prisonnière de l'ethnocentrisme, le bilinguisme demeure pour cette raison le moindre mal - on voit bien les craintes politiques par rapport à une véritable diversification des langues régionales et européennes.

Enfin, on a tendance à occulter et ignorer l'offre périscolaire, qui bénéficie aujourd'hui d'un nouveau dynamisme grâce au multimédia et à internet. On trouve en effet de plus en plus d'offres d'apprentissage des langues sur le net : moyennant un abonnement, les élèves (et les parents) peuvent bénéficier d'un véritable accompagnement pédagogique « en ligne ». De plus en plus d'élèves auront très rapidement la possibilité d'acquérir des compétences solides en langues en dehors de l'école. Comment les enseignants vont-ils gérer ces différences ? L'hétérogénéité des classes de langues risque de s'accroître encore plus. Cela signifie en clair que les enseignants vont se retrouver avec des élèves aux parcours d'apprentissage variés, aux compétences différentes, voire même aux antipodes les unes des autres. Il va falloir rapidement et impérativement se demander comment diagnostiquer les compétences acquises (ailleurs et autrement), quels parcours d'apprentissage proposer pour élargir ces compétences. Est-ce la fin de toute possibilité de programmation didactique *a priori*, raisonnée, cumulative, imposée par l'enseignant ?

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :**

**Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

2000 : « Les facettes de la compétence en langues. » *Actes des Journées d'études 2000 : Cognition, langue et culture, éléments de théorisation*. Université Paris 7. pp. 67-79.

## **Les multiples facettes du concept de « compétence » : Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

L'école est habitée par deux visées contradictoires : une visée culturelle et générale, qui concerne la transmission du patrimoine culturel commun, et une visée sociale, plutôt adaptatrice et utilitariste, qui s'intéresse aux besoins sociaux et individuels. La première visée est par nécessité détachée des contingences quotidiennes et exige une certaine « hauteur » de pensée, une certaine permanence atemporelle. Elle a largement dominé, et domine encore, l'enseignement. La deuxième caractérise l'enseignement à finalité professionnelle, mais gagne du terrain dans les formations générales. Cette deuxième visée est ancrée dans les réalités et les contraintes de la société et tente une adéquation difficile entre des besoins futurs de la société et les programmes en cours. L'école, dans ce cas, cherche une intégration sociale aussi parfaite que possible. La didactique contemporaine des langues vivantes (tout au long du XXe siècle) s'est démarquée de la visée culturelle en s'inscrivant dans une visée sociale explicite. Il est intéressant de noter que cette position lui a valu à différentes époques (méthode directe, méthode audiovisuelle, méthode communicative) de sévères critiques à cause justement de son parti pris « utilitariste ». On peut observer aujourd'hui que l'extension des zones d'éducation « difficiles » et « prioritaires » conduit peu à peu l'enseignement à envisager plus franchement la deuxième visée au détriment de la première. Les réactions fortes contre l'évolution de l'enseignement du français (ne plus accorder à la dissertation le statut d'activité reine de la didactique du français) s'inscrit sans nul doute dans ce contexte et ce mouvement.

L'apparition et le développement de la notion de « compétence » sont une des conséquences des repositionnements des finalités éducatives. Il est donc nécessaire de cerner, de comprendre ce concept, qui, il faut bien le dire, reste encore flou et soulève logiquement méfiance et controverse. Cette notion nous situe a priori plutôt dans le cadre de la visée sociale. Ainsi, la place, l'importance, la valeur de la notion de « compétence » dépendra de l'affichage des finalités éducatives. Il paraît logique que l'enseignement technologique/professionnel fasse plus écho à la notion de compétence que l'enseignement général. On fait ainsi un grand usage de termes comme : référentiel de compétences, compétences transversales, compétences professionnelles. L'analyse des besoins de formation ne peut s'envisager qu'en référence aux « pratiques sociales », c'est-à-dire aux métiers, aux différents emplois et aux compétences qui les caractérisent. La notion chomskienne de « compétence » est familière aux linguistes et aux didacticiens. Mais, s'agit-il de la même chose ?

La didactique communicative, qui s'est inscrite dans une optique franchement « pragmatique » de l'enseignement des langues, s'appuie sur le concept de « compétence de communication ». On sait, d'autre part, qu'elle a aussi fermement fait le pari des pratiques sociales au détriment de la visée culturelle classique. La notion de « compétence » est donc aujourd'hui au cœur des préoccupations et questionne ouvertement les pratiques éducatives.

L'objectif de notre réflexion est d'apporter un peu de lumière, d'exposer cette notion assez mal comprise en didactique des langues. Je propose pour commencer de voir comment la linguistique et la didactique travaillent à leur manière le concept de compétence. Le concept de compétence est-il définitivement « bloqué » par la définition chomskienne ? Qu'entend-on aujourd'hui par « compétence de communication » ? Je m'intéresserai ensuite à quelques exemples de transposition didactique à l'école. Il me semble que ce travail d'adaptation, qui se déroule aujourd'hui, se fait à deux niveaux. Au niveau institutionnel, l'entrée de la notion de compétence s'observe dans l'effort « pragmatique » qui se cache derrière la priorité accordée à la compétence de communication, que je décrirais comme l'adéquation nécessaire aux pratiques langagières en milieu natif ; le travail important de redéfinition des activités pédagogiques, dans le cadre de l'approche cognitive, nous offre aussi un éclairage complémentaire, en particulier en ce qui concerne la « composante stratégique » ou compétence méthodologique. L'introduction d'une évaluation diagnostique en classe de seconde, centrée sur les processus cognitifs, est significative à cet égard. Il est normal que ces divers tâtonnements apportent confusion des étiquettes et des définitions, c'est un travail encore inachevé. Sur le terrain pédagogique, il est important de voir comment ce nouveau paradigme pragmatique se développe. Comment envisage-t-on la compétence ? De manière plus provocatrice, on peut se demander si la classe de langues est en mesure d'offrir des conditions d'apprentissage suffisantes pour devenir compétent en langue.

## **1. La notion de compétence en linguistique : compétence linguistique et compétence pragmatique**

La notion de compétence en linguistique est strictement définie par l'opposition chomskienne compétence/performance. Les trois décennies passées ont permis d'apporter des extensions nécessaires à la définition initiale de Chomsky, voire même à rejeter purement et simplement cette dichotomie au profit d'une linguistique réellement pragmatique. On peut très schématiquement retracer cette évolution selon trois approches ou lectures de l'objet de recherche en linguistique.

La linguistique générativiste focalise son attention sur la capacité de traitement du langage qui caractérise l'homme. Chomsky a préféré utiliser le terme « compétence » au terme « connaissance »

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :  
Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

pour éviter certains raccourcis traditionnels concernant la grammaire. On peut faire le rapprochement avec la dichotomie saussurienne, langue et parole, la langue étant une notion abstraite qui se répartirait sur l'ensemble des membres d'une communauté linguistique. Le locuteur idéal chomskien n'est pas éloigné de cette définition, si ce n'est qu'il permet de s'intéresser aux mécanismes mentaux universels qui caractériseraient cette capacité biologique spécifique. « I want to consider mind (in the narrower or broader sense) as an innate capacity to form cognitive structures, not first-order capacities to act. (Chomsky, 1975). »

La « compétence linguistique » relève ainsi de l'ordre du savoir et non pas du savoir-faire, ce savoir concerne essentiellement les procédures de traitement de la syntaxe. Tout ce qui touche à l'utilisation de cette connaissance dans une situation concrète de communication, la « performance », ne relève pas de ce type d'analyse linguistique.

On se souvient que D. Hymes a proposé, au début des années 70, une définition plus ouverte de la notion de compétence en langue. Il définit la « compétence de communication » comme englobant la compétence grammaticale, équivalente à la compétence linguistique de Chomsky, et la compétence socioculturelle, qui répond elle aussi à des règles précises. Selon Hymes, la compétence de communication serait donc constituée de deux types de savoirs : ceux qui renvoient aux règles linguistiques permettant de générer des énoncés, c'est-à-dire la compétence chomskienne stricto sensu, et ceux qui renvoient aux règles d'usage de type social ou culturel. Chomsky a accepté cette proposition, tout en maintenant une distinction stricte.

For purposes of enquiry and exposition, we may proceed to distinguish « grammatical competence » from « pragmatic competence », restricting the first to the knowledge of form and meaning and the second to knowledge of conditions and manner of appropriate use, in conformity with various purposes. Thus we may think of language as an instrument that can be put to use. The grammar of the language characterizes the instrument, determining intrinsic physical and semantic properties of every sentence. The grammar thus expresses grammatical competence. A system of rules and principles constituting pragmatic competence determines how the tool can effectively be put to use. (Chomsky, 1980, 224)

La linguistique du discours ne peut se satisfaire des restrictions apportées par les générativistes. La question essentielle concerne la « machinerie » interprétative que la définition stricte de la compétence linguistique ne permet pas de traiter. Si l'on ne peut nier la réalité d'une « compétence linguistique », il paraît tout aussi difficile d'ignorer une compétence de traitement du discours. La composante rhétorico-discursive de Ducrot (1972) permet de tenir compte des lois et des procédures propres au discours. Il s'agit d'une pragmatique dite intégrée, dont l'objectif est de montrer que le niveau discursif est un élément essentiel de la compétence linguistique. La proposition de P. Charaudeau (1983) me semble bien résumer cette évolution. Il définit une « compétence sémiolinguistique », qu'il décrit en trois composantes : linguistique (qui est de l'ordre des savoirs



théoriques sur la langue), situationnelle (qui concerne aussi les savoirs, mais dans le cadre des rituels socio-langagiers, ils renvoient aux règles d'usage), et enfin discursive (les stratégies de discours qui relèvent d'un savoir-faire situé dans le discours). La nuance est importante, la « compétence sémiolinguistique » est « une aptitude à reconnaître/manipuler la matière langagière en circonstances de discours » (Charaudeau, 1983). Dans leur *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Courtès et Greimas, 1979, disent que

la compétence n'est pas une chose en soi, mais un cas particulier d'un phénomène plus large qui, sous la dénomination de compétence, fait rentrer de la problématique de l'action humaine et constitue le sujet comme actant.

Pour les linguistes du discours, « la compétence est un savoir-faire « ce quelque chose » qui rend possible le faire ». On aboutit à un premier infléchissement, la compétence discursive a pour fonction d'extraire, en quelque sorte, toutes les informations de la situation de discours et de fournir la procédure d'action la plus adéquate en cohérence avec le répertoire des savoirs linguistiques à disposition.

Ainsi, on comprend qu'une lecture pragmatique de l'action langagière oblige le linguiste à donner la priorité au discours sur la langue, à l'usage sur le système, à la performance sur la compétence. On en vient aussi à refuser la dichotomie fondatrice compétence/performance. Pour simplifier, s'intéresser à la compétence effective d'un locuteur, c'est inévitablement faire intervenir des paramètres comme le sujet parlant, le contexte ou l'extra-linguistique, le social, bref les éléments qu'une analyse stricte de la compétence linguistique refuse de prendre en compte. Se situer au niveau de l'action langagière, c'est-à-dire l'acte de parole, implique de ne pas confondre une grammaire de l'action langagière avec une description de règles, de programmes, qu'ils relèvent du linguistique ou du discursif. Il faut se tourner vers le dialogisme pour voir apparaître une nouvelle lecture de la compétence. Kerbrat-Orecchioni (1986) fait une synthèse des propositions passées et définit quatre composantes : linguistique, encyclopédique, logique, rhétorico-pragmatique. Cette représentation n'est pas nouvelle, d'ailleurs Kerbrat-Orecchioni (1995, 33) déclare :

S'il est possible d'isoler certains des ingrédients de la compétence communicative globale, la question de savoir comment ils s'organisent au sein de cette « archi-compétence » reste pour le moment obscure.

Elle relève certaines études qui semblent aller dans le sens d'une autonomie de la composante linguistique par rapport à la composante conversationnelle. Plus intéressant, me semble-t-il, est l'idée de l'hétérogénéité des composantes de la compétence. La compétence n'est pas immuable mais « adaptable et modifiable au contact de celle de l'autre ». Les ajustements des compétences dans la conversation est un phénomène naturel et constant. On aboutit à la conclusion suivante :

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :  
Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

le dialogue est à tous égards premier par rapport au monologue, et la compétence communicative globale est première par rapport à la compétence linguistique, qui n'en constitue qu'un 'extrait.

On voit ainsi se dessiner une approche différente qui pose la compétence conversationnelle comme « archi-compétence ».

En conclusion, ce tableau rapide permet de voir que la notion de « compétence » en linguistique évolue petit à petit pour opérer un renversement radical. Une approche pragmatique maximaliste implique le rejet de la dichotomie chomskienne initiale et accorde à la communication naturelle et interactionnelle la primauté. Dans cet esprit, compétence de communication signifie compétence dialogique ou conversationnelle, les composantes qu'il s'agit de définir doivent être en cohérence avec l'optique retenue. Cette présentation schématique n'implique pas que la démarche générativiste n'a pas d'intérêt. On se trouve au contraire aujourd'hui face à deux démarches parallèles. On retiendra qu'il existe des règles internes à la langue qui pourraient faire partie de notre héritage biologique, ces règles relèvent de la compétence linguistique, mais aussi des procédures relevant de l'héritage social, elles déterminent des schémas d'action et caractérisent la compétence pragmatique.

**2. La compétence de communication en didactique des langues : de la langue aux stratégies d'apprentissage et de communication.**

Les didacticiens se sont rapidement saisis de la notion de compétence de communication proposée par D. Hymes. La didactique des langues ne peut pas se contenter d'une approche purement linguistique de la compétence. La compétence en langue à l'école concerne bien sûr la langue et la communication, mais aussi la culture des pays étudiés, et enfin tout l'aspect éducatif qui renvoie au développement de la personnalité, à l'intégration sociale, à l'ouverture sur le patrimoine de la société. On le voit bien, le projet didactique est par nécessité plus ouvert. Il s'agit de prendre en compte les conditions qui vont faciliter une mise en œuvre aussi satisfaisante que possible d'une langue étrangère. On peut simplifier la présentation de la position didactique à partir de deux questionnements principaux : le première concerne le caractère « authentique » des interactions en classe de langue et la nécessité de définir les éléments de la compétence de communication ; le deuxième s'intéresse à la reconnaissance des systèmes « intermédiaires » qui caractérisent les degrés de compétences atteints par les apprenants ; les phénomènes acquisitionnels occupent alors une place privilégiée, la problématique des stratégies d'apprentissage et de communication devient elle aussi centrale.

Les recherches concernant une modélisation de la compétence de communication sont nombreuses, en particulier dans les années 80. S. Savignon proposait, dès 1972 (« Toward Communicative Competence : An experiment in Foreign Language Teaching ») de se pencher sur la compétence de communication telle qu'elle se donne à voir dans la salle de classe. Elle définit l'approche communicative et décrit des situations d'apprentissage aussi authentiques que possible pour en finir avec l'artificialité de la méthode audiovisuelle. L'approche communicative souhaite opérer un changement radical en donnant la priorité non plus au montage d'une hypothétique compétence linguistique, mais bien à la mise en œuvre d'un savoir-faire communicatif. S. Savignon (1983) insiste sur le fait que la compétence de communication est dynamique, qu'elle est relative et sujette à variation, enfin qu'elle est fortement liée aux conditions d'énonciation, à la coopération qui s'établit entre les partenaires de l'échange. Être compétent en langue étrangère, c'est savoir mettre en œuvre dans une situation spécifique et de manière appropriée un répertoire de connaissances et de règles.

Ce renversement d'approche implique une définition de la compétence de communication à des fins d'apprentissage. Canale et Swain (1980) proposent de distinguer quatre composantes : grammaticale (elle inclut le vocabulaire, la phonologie et la sémantique), sociolinguistique (elle renvoie aux règles d'usage et aux caractéristiques contextuelles dont les participants, le but de l'interaction, les conventions de l'interaction), discursive (elle renvoie aux lois du discours), stratégique (elle concerne tout ce qui est nécessaire lors d'une interaction, dont les réparations et reformulations permettant de pallier certains ratés). La composante stratégique rend ainsi compte des particularités de la communication exolingue. « Le locuteur non natif doit disposer de moyens et de stratégies lui permettant de gérer l'asymétrie communicative en langue étrangère » (Springer, 1998, 78). On retrouve chez Moirand (1982) une modélisation identique, moins l'aspect stratégique. Savignon, Coste, le Conseil de l'Europe et d'autres, ont également fait des propositions dans ce sens.

### **Modélisation de la compétence de communication d'après Canale et Swain (1980)**

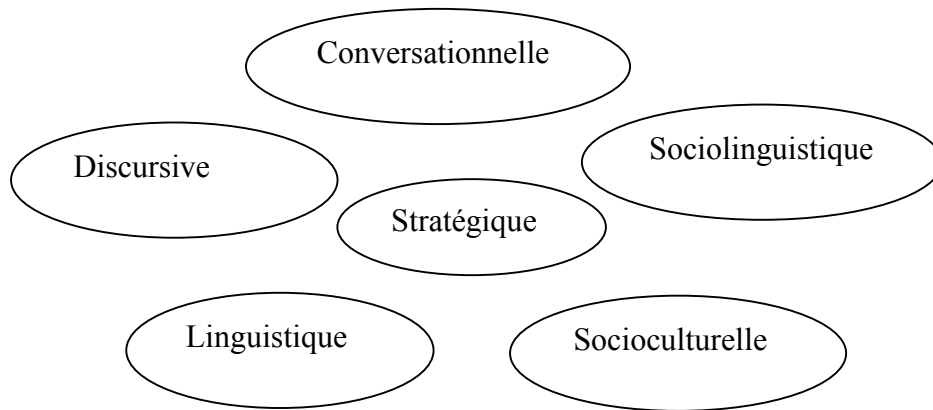
Composante grammaticale
Composante sociolinguistique
Composante discursive
Composante stratégique

On le voit bien, la compétence de communication est complexe et multidimensionnelle. Si l'on place au cœur de cette archi-compétence la composante stratégique, on aboutit à une marguerite

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :**  
**Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

plus ou moins fournie selon les composantes que l'on souhaite détailler. On insiste aujourd'hui pour faire apparaître de manière spécifique une composante conversationnelle.

**La marguerite de la compétence de communication (Springer, 1999).**



Le *Cadre européen commun de référence* du Conseil de l'Europe (1998) propose une synthèse du courant communicatif. La modélisation qu'il propose se veut raisonnée et non plus simplement descriptive. Le modèle est de type actionnel, c'est-à-dire

centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur ... et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et dans des conditions données. (Conseil de l'Europe, 1998, 18).

On distingue trois composantes : sociolinguistique, linguistique et pragmatique. Parce qu'on se situe clairement dans une optique actionnelle, l'aspect sociolinguistique est déterminant :

la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes.

**La composante linguistique**

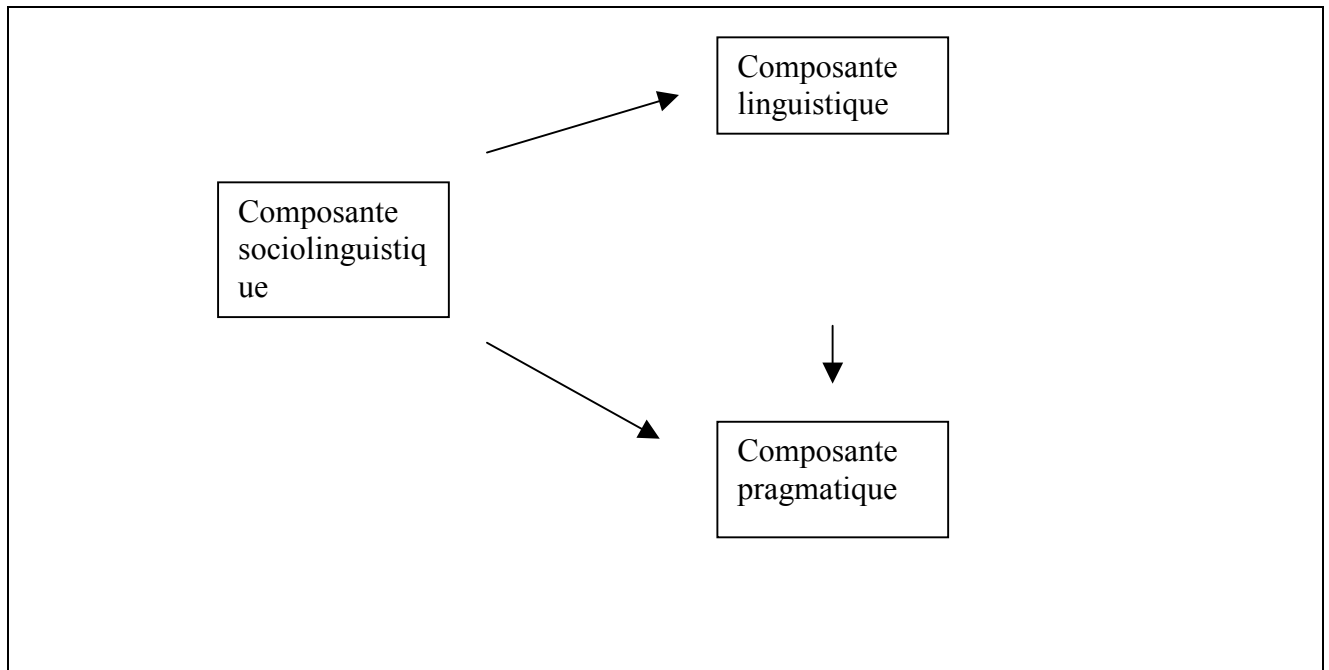
a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel.

On tient compte aussi de l'organisation cognitive qui caractérise le traitement des langues. La composante pragmatique concerne la

mise en œuvre fonctionnelle des moyens linguistiques ..., [le] recours aux scénarios ou scripts d'échange interactionnels, [la] maîtrise des jeux de cohésion et de cohérence du discours, [le] repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.

Curieusement la schématisation semble marquer la dépendance du pragmatique par rapport au linguistique.

### La compétence à communiquer langagièrement, Conseil de l'Europe, 1998.



L'importance des activités langagières est capitale. On abandonne ainsi le schéma traditionnel des quatre savoir-faire (les 4 skills) au profit d'une taxonomie d'activités langagières en quatre catégories : activités interactives, activités de production, activités de compréhension, activités de médiation. Les situations dialogiques/conversationnelles sont enfin reconnues comme essentielles. Chaque catégorie est détaillée en tâches langagières spécifiques, par exemple pour l'interaction la conversation courante, l'interview, pour la production faire un exposé ou écrire une lettre, pour la réception écouter une annonce publique ou lire pour s'orienter, pour la médiation la traduction littéraire ou l'interprétation non formelle. Cette tentative taxonomique des tâches langagières montre bien la volonté de décrire la compétence en acte.

Dès 1973, P. Corder définit la compétence de communication comme un savoir-faire, reconnaissant ainsi que le but du didacticien/linguiste est de former des apprenants capables d'utiliser la langue de manière opérationnelle. Corder s'intéresse avant tout aux phénomènes acquisitionnels, en particulier à ce qu'il appelle « transitional competence », c'est-à-dire à l'interlangue. La position de Corder (1981) s'oppose donc à celle de Chomsky dans la mesure où il postule que le répertoire de connaissances de l'apprenant est en constante évolution. On retrouve l'idée d'une dynamique qui s'oppose à l'idée d'une compétence linguistique immuable, posée a priori. La compétence de communication en langue étrangère est une compétence essentiellement instable, variable, susceptible de régressions. Cette problématique didactique conduit à deux types de préoccupations : la définition de degrés de compétences et une réflexion sur les stratégies cognitives nécessaires au

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :  
Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

développement de la compétence. C'est dans le cadre de la formation des adultes que se sont développées différentes propositions allant des échelles de performance en milieu professionnel aux échelles de compétence plus générales comme celle du Conseil de l'Europe (1998) qui propose 6 niveaux allant de l'utilisateur élémentaire à l'utilisateur expérimenté. La méthode d'élaboration est identique, il s'agit de décrire ce que les locuteurs en L2 sont en mesure de faire avec la langue et la qualité de leurs réalisations langagières (Springer, 1999). La description schématique de la compétence de communication, telle qu'elle apparaît au travers de ces échelles, combine tâches langagières de la vie quotidienne et niveau d'interlangue.

Les recherches sur la composante stratégique font intervenir les données des sciences cognitives. On tente d'entrer dans la « boîte noire » de la compétence pour faire apparaître les processus cognitifs mis en œuvre lors de la « procéduralisation ». H.H. Stern (1975) s'est posé la question des stratégies mises en œuvre par les bons apprenants en langue étrangère, c'est-à-dire les procédures cognitives et métacognitives dans les situations d'apprentissage. On aboutit ainsi à la définition de taxonomies des stratégies d'apprentissage, par exemple celle de R. Oxford (1990). Les stratégies cognitives sont à la base des conduites langagières et constituent les plans d'action de la compétence. Il faut bien reconnaître qu'il existe une confusion entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. Il en va de même pour ce qui relève du déclaratif et du procédural. La compétence linguistique définie par Chomsky relève du déclaratif, on ne s'intéresse pas à l'utilisation fonctionnelle. Ce qui relève du procédural est loin d'être clarifié en didactique. On associe savoir-faire à procédural, les stratégies de communication, telles qu'elles sont mises en œuvre dans une situation de communication, relèvent du procédural.

### **3. Comment décliner le savoir-faire ? De la compétence en milieu professionnel.**

Nous avons montré que linguistique et didactique ont du mal à cerner la compétence de communication en acte. Il semble intéressant de voir comment le savoir-faire professionnel est présenté dans une analyse plus ouvertement sociocognitive. Ce détour nous permettra d'établir certains rapprochements et proposer une synthèse.

#### ***La compétence selon G. Vergnaud, 1999.***

G. Vergnaud a proposé au GEPED 98 une approche de la compétence que je vais reprendre.

- **Être compétent, c'est savoir faire quelque chose.**

Être compétent, c'est avant tout se débrouiller. Cette idée fait partie du bon sens populaire : on dira, par exemple, que peu importe la qualité, c'est le résultat qui compte ; ou encore en langues,

l'essentiel c'est de se faire comprendre. Cette première façon de définir la compétence est de l'ordre du savoir-faire, du comportement, de l'action. La compétence est d'abord une réponse adaptée à une situation, elle est un savoir-faire. Nous avons pu voir que la didactique des langues se préoccupe aujourd'hui de cet aspect, en particulier dans la définition du niveau-seuil de compétence et au travers des échelles de compétence. L'approche communicative en général vise à faire acquérir ce type de compétence fonctionnelle. On recherche dans ce cas une adéquation avec les pratiques sociales ordinaires.

- **Être compétent, c'est aussi s'y prendre d'une manière efficace**, « s'y prendre d'une meilleure manière ... selon certains critères : plus économique, plus rapide, plus fiable, plus facile à comprendre », nous dit G. Vergnaud.

Cette deuxième approche de la compétence focalise sur le processus plus que sur le résultat. On tient compte ici des invariants opératoires de l'action pour une classe de situations. Pour être efficace, il faut avoir conceptualisé une classe de situations. La rapidité et l'efficacité du traitement dépendent de cette capacité à classer les situations rencontrées. À partir de là, les routines bien en place peuvent se dérouler. On constate que certaines personnes sont plus efficaces que d'autres sans trop savoir pourquoi. Il y a de toute évidence des similitudes avec les recherches sur les stratégies d'apprentissage et l'analyse des procédures mises en œuvre par les bons apprenants.

- **Être compétent, c'est aussi disposer d'un répertoire de ressources plus large pour faire face à des cas de figure différents.**

Être compétent c'est pouvoir résoudre des problèmes qui ne sont pas forcément toujours les mêmes. Il y a du calcul, de l'anticipation, de la représentation, du contrôle.

Dans le travail industriel aujourd'hui, on confie à des machines une large partie des activités d'exécution et on réserve finalement aux hommes les choses les plus délicates : la résolution de problèmes, le diagnostic, le dépannage en cas de dysfonctionnement, l'adaptation à des situations un peu subtiles, etc. Tout cela s'apparente à la résolution de problèmes.

Une des grandes caractéristiques de la compétence relève de la capacité à s'adapter à l'inattendu, à traiter des situations nouvelles qui échappent au classement que nous avons mis en place. Être compétent, c'est donc aussi être en mesure de modifier son système d'invariants opératoires, de règles d'action. Cet aspect de la compétence est le parent pauvre des réflexions linguistiques et didactiques. Il concerne le couple déclaratif/procédural d'une part, mais également les composantes conversationnelle et discursive. On met ici en avant l'idée selon laquelle l'aspect pragmatique prime sur l'aspect linguistique, c'est-à-dire que le procédural est essentiel pour le développement des répertoires de connaissances et de procédures. La compétence est avant tout dynamique.

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :  
Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

Ces trois façons de présenter la compétence permettent de montrer la complexité de la notion de compétence. La compétence c'est tout cela, et sans doute plus, à la fois. Si l'on accepte cette façon d'analyser la compétence, on est tenté de dire que les connaissances n'ont de sens, d'existence, que par rapport à nos actions. G. Vergnaud affirme ainsi tranquillement que connaissances et compétences sont intimement liées et que « la plupart de nos connaissances sont des compétences ». Le postulat auquel on aboutit est le suivant : le mode procédural ou expérientiel est fondateur de nos connaissances. La compétence est de ce fait fortement située et contextualisée, elle est dépendante de nos actions. Pour nous résumer, le terme « compétence » est souvent confondu avec « savoir faire quelque chose », dans la mesure où il est plus facile de tenir compte du résultat observable. Il est clair que cette définition n'est pas suffisante, ce n'est que la partie visible de l'iceberg. La partie cachée nous montre que la compétence se caractérise par un ensemble de règles d'action valables pour une classe de situations connues et par un répertoire de ressources large qui permet de traiter les situations nouvelles et modifier les systèmes de règles dont on dispose.

**La compétence, G. Vergnaud, 1999.**

Savoir faire quelque chose	→	une activité réussie
S'y prendre d'une manière efficace	→	un ensemble de règles d'action pour une catégorie de situations
Faire face à des situations nouvelles	→	un répertoire de ressources pour traiter situations nouvelles

***La compétence professionnelle selon Le Boterf, 1994.***

Le Boterf s'inscrit, lui aussi, dans le postulat que nous venons d'énoncer : « il n'y a de compétence que de compétence en acte ». On ne saurait réduire la compétence aux connaissances acquises ni même aux savoir-faire. Ce qui caractérise la compétence c'est « la mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles ...) ». Pour lui, cette dynamique n'est pas une simple application de connaissances et de règles, mais relève plutôt d'une construction chaque fois nouvelle. Il invoque, à sa façon, la linguistique pour tenter d'aborder la notion de compétence. « La compétence peut être comparée à un acte d'énonciation qui ne peut être compris sans référence au sujet qui l'émet, ni au contexte dans lequel il se situe. »

Une compétence est ainsi toujours située et finalisée, elle ne peut pas être considérée comme quelque chose de figé, de déterminé. Il en déduit qu'elle relève plus du style que de la grammaire et se fait provocateur : « Mozart était-il compétent ? ». Nul ne peut nier la compétence de Mozart,



cependant il serait stupide de réduire son talent à sa compétence. Il en va de même des métiers artistiques. Le Boterf propose de distinguer les métiers à dominante « compétence », ceux qui sont à dominante « talent », les métiers mixtes (architecte, journaliste, ...). Ce qui caractérise l'artiste, c'est la création et un style : « l'artiste touche, émeut, fascine lorsque son savoir-faire est tel, qu'il finit par se faire oublier ». Dans les métiers mixtes, on peut penser que les deux composantes doivent être présentes. Un bon architecte est à la fois compétent, il fait preuve d'une parfaite maîtrise de son art, il est talentueux, son style est reconnaissable : « le style doit être aussi important que le respect de la grammaire ». La compétence est tout à la fois un savoir agir/savoir faire et un savoir créer / inventer.

La compétence professionnelle ne saurait se réduire, comme on a coutume de le penser, à un simple savoir-faire technique. Il est essentiel de se méfier de la dichotomie classique et simpliste entre savoirs et savoir-faire. Dire, comme le fait Vergnaud, que nos connaissances sont des compétences n'est pas réduire le savoir à un savoir-faire, c'est au contraire évoquer l'extrême complexité de la connaissance humaine. Les différentes recherches, en linguistique et didactique, aboutissent toutes à la reconnaissance d'une compétence langagière multidimensionnelle. Le Boterf propose de distinguer ce qui relève du déclaratif et ce qui relève du procédural. Dans l'ordre du déclaratif, il relève deux types de savoirs : les savoirs théoriques qui n'ont pas de finalité pratique, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont aucune utilité, bien au contraire ; les savoirs procéduraux qui fournissent les règles pour agir, des procédures, des méthodes, sans pour autant présager de la mise en œuvre en situation. En ce qui concerne la compétence de communication, on peut ainsi délimiter les composantes linguistique, socioculturelle et sociolinguistique.

Dans l'ordre du procédural, Le Boterf distingue :

- le **savoir-faire procédural** qui nécessite un entraînement systématique ; il ne suffit pas de connaître une procédure pour savoir l'utiliser ; ce type de savoir-faire est étroitement lié aux savoirs déclaratifs et relèvent de la formation ;
- le **savoir-faire expérientiel** est issu de la pratique et ne peut pas être négligé ; on peut penser qu'il existe des savoir-faire empiriques qui échappent à la formation objectivée, contrairement au savoir-faire procédural, ce type de savoir-faire n'est pas générique mais contingent, local et peu généralisable ; on parlera dans ce cas de savoir y faire, on évoquera les recettes, les trucs issus de l'expérience personnelle ; ce savoir-faire expérientiel est tout aussi précieux que le savoir-faire procédural ; la distinction entre savoir-faire procédural et savoir-faire expérientiel nous renvoie à l'opposition entre acquisition en milieu immersif et apprentissage communicatif en milieu institutionnel ; l'introduction de l'utilisation d'une L2 dans les disciplines non

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :  
Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

linguistiques va dans le sens du développement de ce savoir-faire expérientiel non conscientisé par un travail didactique ;

- le **savoir-faire social et relationnel** renvoie à ce qu'on a coutume d'appeler savoir-être et à l'idée de socialisation ; il englobe les attitudes relationnelles, les comportements sociaux, les attitudes éthiques ; cet aspect n'apparaît pas explicitement dans les programmes de langues, il est pourtant fondamental car il s'inscrit dans la nécessaire ouverture culturelle ;
- le **savoir-faire cognitif/métacognitif** qui correspond aux opérations cognitives à l'œuvre dans la résolution de problèmes ; cet aspect peut être rapproché de la composante stratégique et de l'approche méthodologique dans l'apprentissage ; les activités de prise de conscience qui se développent en classe de langue s'inscrivent également dans ce cadre.

**La compétence professionnelle, Le Boterf, 1994.**

Savoirs théoriques	Savoir quoi repérer et interpréter (mode déclaratif)
Savoirs procéduraux	Savoir comment procéder (mode déclaratif)
Savoir-faire procédural (fonctionnel)	Savoir opérer (mode procédural)
Savoir-faire expérientiel	Savoir y faire (mode procédural)
Savoir-faire relationnel/social	Savoir se comporter (mode procédural)
Savoir-faire cognitif/métacognitif	Savoir raisonner, savoir apprendre ... (mode procédural)

**En résumé :**

La notion de compétence relève d'une théorie de l'action humaine. Elle est dynamique, variable, en devenir, composite. De manière schématique, on peut distinguer ce qui relève du pragmatique et qui fournit tout un ensemble de procédures d'ordre conversationnel, discursif et social, susceptibles d'être opérationnalisées, ce qui relève du linguistique et qui concerne plus particulièrement l'articulation du système linguistique. L'action langagière en situation est la mise en œuvre simultanée de toutes les composantes, la composante stratégique jouant alors un rôle clé à la fois au niveau de la résolution de problèmes et au niveau de l'enrichissement du répertoire de connaissances et de règles d'action. La distinction compétence/performance perd alors de sa pertinence, aussi bien en linguistique pragmatique qu'en didactique des langues. L'activité dialogique est posée comme fondatrice, l'objectif premier de l'apprentissage étant d'acquérir un savoir-faire procédural/fonctionnel indispensable à la mise en œuvre des savoirs déclaratifs et procéduraux. C'est la condition nécessaire pour que la compétence de communication soit présentée

dans une vision dynamique, avec des interactivités variables entre les composantes, mais aussi avec des variations de maîtrise pour un même individu et entre les individus apprenant une langue étrangère. C'est à cette condition que les fondements cognitifs et acquisitionnel de la compétence de communication pourront être pris en compte.

#### **4. Éléments de transposition en milieu institutionnel : la compétence de communication à l'école.**

##### ***4.1. La didactique institutionnelle et la notion de compétence de communication***

Les textes officiels ont introduit différents changements permettant d'aller dans le sens d'une approche communicative dans l'apprentissage des langues. On est ainsi passé d'une programmation rigide et structuraliste de la grammaire à une présentation fonctionnelle de la langue, qui donne la priorité aux actes de langage, puis plus récemment à une approche énonciative de la grammaire.

Dans le cadre d'une approche communicative, il faut nécessairement prendre appui sur une grammaire de l'énonciation. Comment en effet pourrait-on étudier le langage en tant qu'instrument de la communication sans se soucier de ce qu'est la communication, sans tenir compte du fait qu'il s'agit du passage d'un message (énoncé) d'un individu (énonciateur) à un autre qui est censé lui répondre (coénonciateur), dans une situation (d'énonciation) donnée, pour atteindre des objectifs particuliers (fonctions du langage) ? *Accompagnement des programmes de 6<sup>e</sup>, 1998.*

La volonté affichée est de favoriser la mise en œuvre d'un savoir-faire:

Toute approche communicative suppose que la langue soit perçue à travers l'usage qui en est fait ou qui peut en être fait, et que les objectifs d'enseignement soient définis en fonction de situations de communication. *Accompagnement des programmes du cycle central, 1998.*

Les textes insistent sur la nécessité d'amener les élèves à communiquer entre eux de manière autonome dans des « situations d'échange aussi authentiques que possible ». Les objectifs assignés au programme n'ont, par contre, pas réellement bougé, on retrouve les trois aspects bien connus, qui définissent la compétence à l'école : l'objectif linguistique ou communicatif, qui définit à la fois la composante linguistique et communicative, l'objectif culturel, qui renvoie à une composante socioculturelle plus large que celle que nous avons présentée, enfin l'objectif intellectuel ou méthodologique, qui concerne la composante méthodologique et peut être rapprochée de la composante stratégique. Cette composante méthodologique est à la fois transversale aux disciplines enseignées à l'école et spécifique à l'apprentissage des langues. On retrouve l'idée selon laquelle l'école doit former à la langue, transmettre des savoirs culturels et ouvrir l'esprit critique, aider l'élève à se développer intellectuellement et à acquérir une certaine autonomie d'apprentissage. La présentation fonctionnelle de la grammaire, et surtout la place qui lui est donnée, le fait que l'écrit et la compétence linguistique constitue l'essentiel des épreuves de langues au baccalauréat, montrent que, malgré ces changements, on demeure fidèle au paradigme linguistique classique.

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :  
Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

Les manuels scolaires, en particulier au collège, apparaissent également en phase avec les recherches actuelles. On vise à faire acquérir aux élèves une compétence de communication fonctionnelle. L'évolution didactique au lycée n'est pas aussi visible. Il y a en effet un conflit de finalité éducative entre l'option communicative fonctionnelle et l'option culturelle classique qui caractérise le lycée. La réforme du lycée peine à maintenir et développer l'optique pragmatique qui domine au collège. Pourtant, l'introduction de l'évaluation diagnostique en seconde nous place sur le terrain de la composante stratégique, puisque l'on tente de définir les procédures cognitives mises en œuvre dans les quatre domaines langagiers. On se situe sur le terrain des recherches sur les procédures cognitives (d'apprentissage) mises en œuvre par le bon apprenant.

**Tableau des compétences et composantes mises en œuvre, DEP 1998.**

**Se référer à l'expérience**

Prédire : prédire la suite d'un énoncé

Émettre des hypothèses : compenser l'inconnu, le mal perçu ; déduire le sens des éléments inconnus par référence au contexte ; déduire le sens des éléments par référence à l'expérience

**Passer de la forme au sens**

Repérer/identifier/déduire : repérer les mots porteurs de sens ; mettre en relation des indices pour construire le sens en cours d'écoute ; repérer des segments dans la chaîne parlée ; identifier les formes contractées ; repérer les éléments lexicaux connus ; utiliser la structure syntaxique pour déduire le rôle du mot ; déduire le sens du mot (dérivation/composition) ...

Établir des liens : mettre en relation formes et valeurs : la comparaison ; ...

Déduire/inférer : émettre des hypothèses/vérifier la justesse des suppositions ; expliciter le non-dit

Opérer le traitement de l'information : résumer un texte en français ...

D. Bailly (1998) relève la confusion qui règne dans ce travail entre capacité, compétence et savoir-faire. Il est en effet bien dommage qu'un document officiel, qui s'inscrit dans une démarche de réforme, contribue à obscurcir une question déjà bien délicate. On peut lire :

L'évaluation de la manière dont les élèves savent utiliser les connaissances acquises et les savoir-faire indispensables pour réussir au lycée porte ici sur trois des quatre composantes de la communication : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et expression écrite. Chacune de ces grandes capacités a été analysée et l'inventaire des compétences qui les composent a été dressé. Chaque compétence a elle-même été traduite en termes de composantes évaluées. ... La compétence linguistique sous-tend chacune des quatre capacités de base. (*Évaluation à l'entrée en seconde générale et technologique*. 1998).

On se situe bien sur le terrain du savoir-faire, de la compétence effective de l'élève (comment il se débrouille), mais on semble ignorer les différentes positions en linguistique et didactique qui ont permis de mieux cerner la notion de compétence de communication. Cette présentation confond activités langagières (interaction, compréhension, production, médiation), compétence de communication et opérations cognitives mises en œuvre dans la résolution de problèmes. D. Bailly (1998) propose de distinguer deux types d'opérations cognitives : les opérations cognitives

transversales ou méthodologiques (le terme capacité est également approprié) et des opérations cognitives spécifiques au traitement des langues. On a du mal à comprendre pourquoi les « 4 skills » deviennent ici des capacités. On peut relever aussi que dans la présentation fonctionnelle de la grammaire, le terme savoir-faire est utilisé pour désigner les actes de langage. Ce brouillage terminologique n'est pas anodin, il fait apparaître les hésitations, les difficultés à modifier de manière cohérente un système bien établi. On en arrive ainsi à noyer les aspects pragmatiques caractéristiques de la compétence de communication. Il semble donc urgent d'afficher clairement et de manière cohérente la dimension pragmatique de la compétence de communication.

#### ***4.2. Quelles conditions pédagogiques pour développer la compétence pragmatique ?***

Sur le terrain pédagogique, on constate invariablement un écart important entre le curriculum institutionnel et le curriculum réel mis en œuvre par les enseignants. L'analyse des interactions en classe de langues fait apparaître une centration sur les réglages de la compétence linguistique, au collège et au lycée, au détriment de la mise en œuvre de la compétence de communication (par exemple Bange, 1992). S. Pekarek (1999, 180), s'appuyant sur une étude des interactions en lycée, estime nécessaire de

s'éloigner des routines trop rigide­ment structurées et qui se réalisent régulièrement à travers des mécanismes discursifs spécifiques, parmi lesquels le plus typiquement la structuration des échanges en initiation – réaction – évaluation et la nature display des questions. Remplacer ces éléments par des structures organisationnelles plus diversifiées et moins prévisibles et des logiques d'échanges plus créatives et moins reproductives s'avère une condition indispensable pour mettre en place à la fois des conditions riches pour le développement des compétences discursives en L2 et un espace socio-cognitif qui respecte l'apprenant comme être social de plein droit.

On peut penser que l'approche « audio-orale », qui est privilégiée sur le terrain, aboutit à considérer l'oral comme un objet homogène, faisant ainsi l'impasse sur des questions essentielles : qu'entend-on par situation d'oral ? quelle est la spécificité des « oraux » produits en situation interactionnelle (débit, reformulation, pause, tâtonnement, ...) ? Quelle norme pour l'oral et que signifie « bien parler » en L2 ? L'approche audio-orale cache (mal) en fait une centration exclusive sur les normes de l'écrit. Développer la composante conversationnelle implique de proposer des interviews réelles (enregistrés ou scriptés) et d'amener l'élève à identifier les caractéristiques de la langue parlée : marques de la langue en train de se faire (hésitation, reprise, ...), prise en compte du locuteur, reformulation, ruptures syntaxiques, importance de l'intonation, ... Sans un travail réflexif sur la langue parlée en L2, il paraît difficile d'attendre des élèves une quelconque maîtrise des situations de l'oral, et un véritable entraînement à la résolution de problèmes à chaud dans un échange.

Le chemin à parcourir semble long et plein d'obstacles. Une expérimentation a été mise en place récemment dans certains établissements français pour donner à l'oral et à son évaluation une autre

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :  
Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

dimension. Traditionnellement, la prise de parole de l'élève n'est appréciée que sous forme d'encouragement, qui se borne en fait à valoriser la participation et la bonne volonté des élèves. On ne sait pas bien évaluer la prise de parole, si ce n'est qu'en reprenant les critères de la production écrite : phrases complètes, correction grammaticale, richesse du vocabulaire. L'expérimentation en cours a permis de proposer une approche pragmatique de l'oral plus conforme aux spécificités de la langue parlée.

« Neuf critères ont été mis en place pour évaluer la prestation de l'élève :

- critère n°1 : l'élève est-il intelligible ?
- critère n°2 : l'élève s'est-il exprimé sur le sujet pendant au moins 1mn 30 ?
- critère n°3 : l'élève réagit-il aux sollicitations et prend-il l'initiative ?
- critère n°4 : l'élève utilise-t-il des stratégies de contournement ?
- critère n°5 : l'élève utilise-t-il des « gap-fillers » (well, let me see ...) à bon escient ?
- critère n°6 : l'élève maîtrise-t-il les concepts de base ?
- critère n°7 : l'élève maîtrise-t-il le lexique essentiel adapté à la situation ?
- critère n°8 : la production de l'élève est-elle phonologiquement acceptable ?
- critère n°9 : la production de l'élève est-elle aisée au niveau du rythme et du débit ? »

(Les Dossiers d'éducation et formations n°91, Septembre 1997)

Cette grille de critères pour l'oral accorde une importance significative aux critères pragmatiques caractéristiques de la production orale. Cela implique bien évidemment une modification de la conception des environnements discursifs proposés aux élèves. Comme le souligne S. Pekkanen (1999), il est urgent de redonner confiance aux élèves en leur compétence langagière à l'oral. Bien souvent, on constate comme une fatalité la régression des élèves de lycée face à l'oral. Sans une conscience des stratégies mises en œuvre dans l'échange oral, sans une reconnaissance des spécificités de la langue parlée en L2, il paraît en effet douteux qu'ils parviennent à une maîtrise fonctionnelle des savoirs, pourtant nombreux, qu'ils ont accumulés. La mise en œuvre de la compétence pragmatique doit permettre de révéler les variations de maîtrise chez les élèves. La question du développement de l'interlangue est occultée à l'école parce qu'elle ne se pose pas dans le paradigme actuel. Les travaux récents sur la variété de base (Perdue, 1993), mais aussi sur les degrés fonctionnels tels qu'ils sont définis dans le Diplôme de compétence en langue, mettent en évidence la réalité des variations individuelles au niveau de la maîtrise fonctionnelle (Springer, 1999). Il n'est pas inutile de rappeler que les locuteurs natifs sont loin d'être des communicateurs idéaux. La communication orale est bien souvent partielle, problématique et pleine de défauts. Ce qui importe c'est qu'elle soit efficace et qu'elle parvienne à son but, c'est-à-dire à une

intercompréhension. Exiger des apprenants en L2 une maîtrise idéalisée de la communication n'est pas raisonnable.

Il est ainsi légitime de se demander comment développer la composante pragmatique. Plusieurs didacticiens ont proposé d'utiliser la L2 comme véhicule de communication dans les matières scolaires non linguistiques. Le courant immersif s'inscrit depuis longtemps dans cette logique. L'idée est séduisante et semble être la solution idéale pour offrir l'environnement discursif adéquat à la mise en œuvre du savoir-faire procédural. Certaines études montrent au contraire que cela ne va pas de soi. Un cours de mathématiques non communicatif ne favorisera pas plus les interactions verbales en L2. Il faut prendre garde de ne pas renforcer les pratiques traditionnelles en présentant les professeurs de langues comme des transmetteurs de savoirs et en déplaçant hors du cours de langue tout l'aspect pragmatique. Une autre piste doit être creusée parallèlement. Il s'agit de voir quelles activités permettraient de développer la compétence pragmatique en cours de langue. Il est de toute évidence nécessaire de concevoir des activités d'observation, de prise de conscience et d'analyse de situations de communication authentiques focalisant sur les facteurs pragmatolinguistiques mais aussi socio-pragmatiques. On devra de la même manière imaginer des activités d'entraînement systématique permettant de mettre en œuvre dans des interactions effectives la compétence de communication et l'ensemble de ses composantes. Nous avons besoin d'une taxonomie d'activités facilitant les interactions.

## **Conclusion**

Au terme de ce parcours imparfait, quelques points forts semblent se détacher. Les recherches théoriques ne sont pas encore parvenues à un corps stable de savoirs. La première difficulté qui reste à résoudre concerne l'articulation linguistique/pragmatique. On voit bien que sur le terrain pédagogique l'entrée linguistique demeure dominante, l'aspect pragmatique relève plutôt du décor plus ou moins nécessaire. Une entrée franchement pragmatique aura des conséquences importantes en termes d'organisation de la classe et donc de moyens à attribuer. La résistance au changement que l'on observe est largement due à la difficulté d'assurer une formation continue à tous. L'utilisation des disciplines non linguistiques pour développer l'aspect pragmatique est une bonne chose en soi. Elle peut aussi justifier l'incapacité à rénover la pédagogie de la classe de langue en opposant ceux qui auront pour mission de se centrer sur le montage de la langue et ceux qui pourront la mettre en œuvre de manière naturelle. La deuxième difficulté concerne la coupure entre l'objectif pragmatique qui caractérise de manière générale le collège et l'objectif culturel du lycée. La place accordée au document écrit au lycée, malgré un traitement « audio-oral, semble être

**7 - Les multiples facettes du concept de « compétence » :  
Que peut-on en retenir pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ?**

néfaste au développement de l'approche dialogique. Tant que l'on n'accordera pas à l'aspect conversationnel une place de choix, tant que l'on se contentera de présenter de l'écrit oralisé ou du dialogue didactisé en classe de langue, on se condamnera à proposer une langue scolaire artificielle très éloignée des caractéristiques de la langue parlée.



**8 - Diagnostiquer/Certifier les compétences en langues :  
Nouvelles perspectives de l'évaluation en langues.**

2000 : « Diagnostiquer/Certifier les compétences en langues : nouvelles perspectives de l'évaluation en langues. » *Actes du 6<sup>e</sup> Colloque International de l'ACEDLE, La didactique des langues dans l'espace francophone.* Grenoble. pp. 171-178.

## **Diagnostiquer/Certifier les compétences en langues : Nouvelles perspectives de l'évaluation en langues.**

**L**es recherches autour d'une approche réaliste de la compétence de communication ont permis de dépasser la tradition purement psychométrique consistant à repérer et évaluer la seule « compétence linguistique ». De nouvelles approches se développent aujourd'hui redonnant à la question de l'évaluation des compétences en langues une importance capitale. On tentera dans un premier temps de voir quels courants théoriques sont en présence. Y a-t-il aujourd'hui unité de vue, une espèce de pensée unique, en matière d'évaluation, de certification des compétences en langues ? Ou bien peut-on repérer des différences locales ? Cette première réflexion se veut une synthèse d'un séminaire sur l'évaluation organisé dans le cadre d'Eurocall (Besançon, septembre 1999), réunissant des intervenants du Canada, des Etats-Unis, d'Allemagne, de France.

La question plus ciblée du diagnostic des compétences commence à se poser sérieusement. En effet, on assiste aujourd'hui à une diversification des parcours d'apprentissage, et ceci même au sein du système scolaire. Dans le cadre de la formation continue des adultes, le diagnostic des compétences est une nécessité. Quelles pistes sont actuellement explorées pour répondre à cette nouvelle demande ? Comment définir la notion de diagnostic ?

Enfin, la certification des compétences en langues demeure problématique au niveau européen. La tradition certificative française s'inscrit dans une approche centralisée et totalement contrôlée par l'inspection et le Ministère de l'Education Nationale. Le diplôme de compétences en langues, qui s'adresse aux adultes mais qui doit être étendu au public des étudiants, est régi strictement par cette procédure. De nombreux pays, en Europe et hors de l'Europe, ont choisi une procédure plus souple et flexible. Certaines nouvelles pratiques semblent aller dans ce sens (le portefeuille de compétences et l'évaluation adaptative sur le net). Le paysage de l'évaluation en langues est donc aujourd'hui varié et contrasté. Nous proposons d'en clarifier les éléments de force.

### **1. Une plus grande diversification des modèles théoriques**

La réflexion sur l'évaluation en langues s'est enrichie ces dernières années grâce à l'apport de nouveaux modèles théoriques et approches pratiques. Le testing, marqué fortement par le modèle morphosyntaxique et universaliste américain, ne constitue plus aujourd'hui l'unique cadre et mode d'évaluation. Trois courants et approches théoriques jouent un rôle significatif dans l'évolution de l'évaluation.

- La première évolution est la conséquence directe du développement de l'approche fonctionnelle et communicative dans l'enseignement des langues. Ce changement didactique a également modifié en profondeur la définition de la compétence en langues (Springer, 1999d) et la question de l'évaluation. En ce qui concerne l'évaluation des compétences, l'approche fonctionnelle s'est concrétisée sous deux formes : l'échelle de compétence et le niveau seuil. On rappellera d'abord les premières tentatives de schématisation de la compétence sous forme d'échelles : les échelles de compétences fonctionnelles ont connu un grand succès pendant les années 70 et 80. L'idée des échelles de compétences est de fournir des descripteurs fonctionnels de ce qu'un apprenant est capable de faire à un niveau donné. Le niveau seuil (Conseil de l'Europe, 1975, 1990) propose une autre vision de la compétence et constitue, en quelque sorte, le prototype du référentiel de formation et d'évaluation pour les langues. Le cadre européen de la fin des années 90 offre une synthèse de ces deux approches et représente un aboutissement de ce type de tentative de caractérisation des compétences fonctionnelles langagières (Conseil de l'Europe, 1999).
- La deuxième piste relève des différentes recherches interactionniste et pragmatique. C'est indéniablement L. Bachman (1990 et 1996) qui a posé le cadre général permettant de redéfinir les conditions nécessaires à une évaluation naturelle et authentique. Évaluer des compétences ne peut se réduire à la situation classique et artificielle de l'évaluation des connaissances. La situation d'évaluation doit être en mesure de simuler la situation réelle de la communication et permettre à l'apprenant d'interagir dans une situation de communication aussi authentique que possible (voir l'exemple du Diplôme de compétences en langues, Springer 1996, 1999a). Rappelons les deux principes de l'évaluation communicative selon Bachman : principe de l'authenticité, la performance visée dans le test d'évaluation doit correspondre à une performance en situation authentique ; principe d'interaction, le format du test doit intégrer les caractéristiques individuelles du testé et s'appuyer sur son implication énonciative dans la situation proposée. Pour que l'évaluation soit réellement communicative, il est nécessaire qu'elle donne des garanties sur la validité pragmatique et interactive de la situation de communication dans laquelle le testé va évoluer.
- Les recherches cognitivistes sur l'acquisition des langues concernent également l'évaluation. Il s'agit ici d'intégrer les résultats des recherches sur le traitement cognitif dans l'acquisition des langues. On peut schématiquement distinguer deux courants. Tout d'abord le courant universaliste : définir des universaux cognitifs de traitement paraît séduisant et pertinent pour l'évaluation des compétences langagières (Pienemann, 1998). La théorie du traitement cognitif pour les langues étrangères (processability theory) de Pienemann associe les méthodes et

## 8 - Diagnostiquer/Certifier les compétences en langues : Nouvelles perspectives de l'évaluation en langues.

résultats des recherches en grammaire fonctionnelle et en traitement cognitif des langues. Pienemann rappelle que pour les fonctionnalistes, contrairement aux nativistes, les connaissances linguistiques ne subissent pas un traitement cognitif spécifique mais relèvent au contraire du traitement général de la cognition. On peut également considérer qu'un apprenant scolarisé bénéficie de l'automatisation de traitements des langues déjà en place. Sans entrer dans le détail de son modèle théorique, il est important de signaler que l'objectif est de concevoir un module de traitement des langues étrangères limité à l'encodage grammatical et lexical, suivant ainsi les travaux de Levelt (1989). On retiendra, par exemple pour l'anglais langue étrangère, 6 stades développementaux :

- Stade 1 : caractérisé par l'usage de noms et formules mémorisées (blocs lexicalisés) ;
- Stade 2 : traitement catégoriel, morphologie lexicale, nominalisation *-ing*, pronom possessif, négation neutralisée *'no'*, ordre canonique S-V-O ;
- Stade 3 : traitement syntagmatique, accord au niveau du NP (pluriel), modification de l'ordre canonique : interrogatif en position initiale, adverbe en position initiale, topicalisation ;
- Stade 4 : traitement phrastique, *be-ing* et *have-en* non standard, question Y/N avec inversion, « *to* » (*I want to go*), séparation verbe particule
- Stade 5 : traitement phrastique, accord sujet-verbe, accord pluriel avec les quantificateurs, *do* et *have* en deuxième position, *any* + négation, adverbe *-ly*, comparatif/superlatif ;
- Stade 6 : subordination, gérondif, pronom réflexif, question tags.

Il existe également un courant plutôt variationniste qui s'intéresse plus particulièrement à la description des lectures d'apprenants en situation d'immersion, sans viser pour l'instant d'éventuelles applications dans le cadre de l'évaluation (Perdue, 1998).

Les éclairages qu'apportent ces différentes recherches ouvrent de nouveaux horizons de recherche à l'évaluation des compétences en langues. Il est vrai que beaucoup reste à faire pour parvenir à un ensemble théorique cohérent. La question de la place et du rôle de la recherche sur l'acquisition dans le cadre de l'évaluation des compétences en langues se pose aujourd'hui avec acuité (Springer, 1999b). Il faut bien reconnaître qu'on se trouve dans une période de transition qui se caractérise par des approches multiples et diverses.

## 2. Un exemple d'application : le *Cadre européen commun de référence*

Le nouveau paysage éducatif européen impose une mise à plat des différents systèmes de formation et de certification. Le nouveau projet européen sur l'apprentissage des langues s'inscrit dans cette optique de recherche de transparence et de cohérence entre dispositifs nationaux. L'échelle de compétences, définie dans le Cadre européen (1998), constitue ainsi l'outil privilégié pouvant servir de repère et de référence pour l'ensemble des pays européens. Dans le domaine de la certification des compétences, on constate que ce sont les pays à tradition décentralisée et libérale qui se sont emparés de cette nouvelle approche (on pense en particulier au consortium européen ALTE dans lequel figure les poids lourds européens de la certification en langues). Les Français restent logiquement en retrait aussi bien en formation d'adultes (exception faite pour le Français langue étrangère) qu'en formation initiale. L'évaluation et la certification en France restent le domaine réservé de l'inspection. Ainsi, lors de la conception et de la création du Diplôme de compétences en langues pour les adultes, le Ministère de l'Education n'a pas souhaité s'inscrire officiellement dans le cadre européen de référence, même si les experts ont pris en compte les propositions du cadre européen.

Le Cadre européen propose une définition de la compétence en trois grandes composantes (Springer, 1999c). La composante linguistique concerne classiquement les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonologie, à la grammaire et aux autres dimensions du système d'une langue. La composante sociolinguistique est déterminée par les conditions socioculturelles de l'usage linguistique. Enfin, la composante pragmatique qui constitue la mise en œuvre fonctionnelle des moyens langagiers ; cela concerne en particulier les scénarios et scripts d'échanges interactionnels. On distinguera également tout ce qui touche aux stratégies communicatives et aux stratégies d'apprentissage, une composante stratégique est essentielle et transversale. Évaluer la compétence en langue ne peut se réaliser que dans le cadre d'une procédure complexe permettant de rendre compte de la complexité de la compétence en langue.

La dynamique européenne s'inscrit logiquement dans le développement de nouvelles approches de l'évaluation. C'est le cas du projet de transparence permettant de situer les dispositifs d'évaluation de la plupart des langues européennes sur une seule et même échelle d'équivalence. C'est également le cas du projet de création d'un portefeuille européen de compétences en langues. Ce projet a pour ambition de faciliter le suivi de l'apprentissage des langues tout au long de la vie. On peut parler à son sujet d'une tentative de « traçabilité » du parcours d'apprentissage de chaque apprenant.

Il faudrait également présenter le foisonnement des projets locaux présentés dans le cadre des appels d'offres européens. On assiste bien à une diversification significative de recherches de terrain concernant la question de l'évaluation et de la certification des compétences en Europe, le Cadre européen jouant son rôle de référence théorique et pratique.

### 3. Les apports du testing informatisé

L'informatisation, sous la forme du testing, a marqué depuis longtemps l'évaluation en langue. Alderson (1991) estimait que les nouvelles technologies devraient favoriser l'apparition de nouvelles procédures permettant d'attester des compétences acquises par les apprenants. Force est de constater que cette évolution est plus lente que prévu. M. Laurier (1999) schématise l'évolution du testing informatisé en quatre phases.

- Les tests informatisés en langues constituent la première époque. Ces tests reprennent ni plus ni moins les modalités papier-crayon d'épreuves en question à choix multiple. L'intérêt est de pouvoir administrer ce type de test à grande échelle. Le défaut de la procédure est double : on ne tient pas compte de la complexité de la compétence de communication, on n'est pas non plus en mesure de personnaliser la mesure.
- Le testing adaptatif apporte une correction au second défaut. Il s'agit de mieux tenir compte des réactions/réponses des apprenants aux questions proposées. Le choix des items dépend donc directement de la performance de l'apprenant. Il n'y a donc plus d'administration unique et linéaire des questions. Cette approche suppose l'établissement de différentes banques de données d'items hiérarchisés selon un niveau de difficulté défini préalablement. Cette nouvelle technique est aujourd'hui mise en œuvre par les organismes de certification des pays anglophones. Les nouvelles technologies (cédéroms et internet) ont également de plus en plus recours à cette procédure. La critique de l'absence de prise en compte de l'aspect pragmatique et authentique reste d'actualité pour le testing adaptatif.
- M. Laurier présente également deux nouvelles générations qui sont encore dans les cartons. La troisième génération de testing tente de répondre à la complexité des apprentissages par le traitement des réponses à des questions ouvertes. La quatrième génération s'appuie sur les retombées des recherches en intelligence artificielle. Il s'agit ici d'intégrer des procédures de traitement des langues naturelles. Selon M. Laurier, « *l'évaluation sera alors totalement intégrée à un environnement pédagogique hautement interactif voire authentique (Bachman & Palmer, 1996).* »

Les progrès réalisés par le testing informatisé sont donc encore timides et restent en-deçà des principes théoriques énoncés. Le projet européen Dialang s'inscrit dans le cadre de référence européen tout en utilisant les techniques du testing adaptatif. L'idée est généreuse et souhaite répondre aux besoins croissants des citoyens européens d'apprentissage des langues européennes.

On pense ainsi qu'un outil de diagnostic disponible et transversal au niveau européen est devenu essentiel. L'utilisateur doit pouvoir à tout moment vérifier et évaluer l'état de son capital linguistique.

#### **4. Vers une recomposition des notions de diagnostic et de certification au niveau européen**

Diagnostiquer et certifier correspondent à deux moments différents de l'acte de formation. Classiquement le diagnostic précède la formation et permet de déterminer les pré-acquis des apprenants ; il y a ainsi une relation étroite entre diagnostic et formation. L'opération de diagnostic en milieu scolaire a longtemps été imbriquée dans la fonction globale de l'enseignement. En France, l'évaluation diagnostique externe fait son apparition au début des années 90 dans le cadre de l'évaluation en classe de seconde. Deux objectifs sont attachés à cette procédure : repérer les points forts et les points faibles des élèves dans leur façon de traiter la langue et dans leur façon de structurer leur apprentissage, apportant ainsi aux équipes pédagogiques des informations sur les besoins des élèves ; comparer au niveau local et national les résultats de l'apprentissage des langues à la fin du collège. L'évaluation diagnostique s'écarte de la traditionnelle mesure des connaissances linguistiques. Elle tente d'apporter des éclairages sur l'épineuse question des stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves pour traiter la langue. C'est bien la composante stratégique qui est visée par ce type d'évaluation diagnostique. Elle reflète ainsi une autre vision de la compétence en langues et s'inscrit dans une pédagogie de l'apprentissage.

Le diagnostic et la certification renvoient également à deux fonctions distinctes : pour le diagnostic, il s'agit de réguler la formation, d'établir un bilan des acquisitions, de disposer d'informations pertinentes pour la formation ; pour la certification, on parlera de validation des apprentissages, reconnaissance des acquis de type expérientiel, de bilan général de la formation. La certification est ainsi fortement marquée par les traditions culturelles des pays, mais aussi par le rôle social de l'évaluation. Ainsi la forme de la certification en milieu professionnel est différente dans ses finalités et dans ses procédures. Pour les adultes, on valorise des formes de reconnaissance et de validation des acquis expérientiels en suivant des procédures plus souples et locales. Certains pays s'inscrivent également dans ce type d'approche modulée de l'évaluation, alors qu'en France on préfère une validation centralisée et fortement normalisée. Tout système éducatif a besoin à la fois d'informations permettant d'adapter et réguler la formation. De même tout apprenant a besoin de faire fréquemment le point sur ses acquis et sur ses apprentissages. Nous avons aussi besoin socialement d'une sanction officielle pour attester la réalité d'un parcours d'apprentissage et pour

## **8 - Diagnostiquer/Certifier les compétences en langues : Nouvelles perspectives de l'évaluation en langues.**

certifier la qualité des compétences acquises à un moment du parcours. Chaque système éducatif est donc porteur d'une vision du diagnostic et de la certification.

La certification en langues, à cause de sa spécificité internationale, échappe d'une certaine manière à ces considérations classiques. La validité des compétences en langues paraît plus forte et significative lorsqu'elle est attribuée par le pays dont on apprend la langue. L'externalisation et la commercialisation de la certification n'est pas nouvelle pour l'apprentissage des langues (Cambridge, Toefl, Delf/Dalf, ...). Il est logique de voir se développer des formes de diagnostic indépendant d'une formation donnée. On assiste ainsi à une alliance objective entre le testing et les nouvelles technologies. La compétence en langues étant fluctuante et en évolution constante, faire un bilan fréquent, définir ses points forts et ses points faibles, se situer par rapport à des niveaux standardisés de compétence, paraissent de plus en plus nécessaires. On peut également considérer que le portefeuille de compétences est un outil complémentaire de cette nouvelle vision de l'évaluation en langues. La question d'une certification officielle, d'une validation institutionnelle, garde cependant toute sa pertinence. La validation institutionnelle interne au système éducatif va continuer à jouer un rôle. Il faut cependant noter que, même dans des pays centralisateurs comme la France, on propose à l'intérieur du système une validation des compétences externe et commerciale (Cambridge, Goethe Institut, ...). La validation externe internationale a besoin, pour se maintenir commercialement, de devenir un standard certificatif : on citera l'exemple du TOEFL, passeport indispensable pour faire des études aux Etats-Unis. La course au standard européen a été engagée dans le cadre de consortiums européens : ALTE est parvenu à s'imposer en regroupant l'ensemble des grands organismes de certification.

### **Conclusion**

Nous avons voulu montrer que l'évaluation des compétences en langues est en pleine évolution. Il est indéniable qu'une étape significative a été franchie à la fin des années 90. Les points suivants ont été soulignés.

1. La certification commerciale a intégré une bonne partie des résultats des recherches actuelles concernant l'aspect pragmatique et interactionnel. Les recherches en acquisition n'ont pour l'instant eu qu'un faible impact.

➤ En France, deux certifications ont été créées : le Delf/Dalf et le Diplôme de compétence en langues (DCL). Le DCL s'est largement inspiré des recherches actuelles, pragmatique et acquisitionnelle, aussi bien dans son format que dans ses fondements théoriques (Springer, 1996, 1999b). Cependant, si le Delf/Dalf dispose d'une autonomie réelle correspondant à son



rôle de certification internationale, le DCL, quant à lui, est fortement limité par la tradition certificative institutionnelle française.

- Les majors européens de la certification commerciale (ALTE) ont adopté le Cadre de référence européen et les principes pragmatiques. Les certificats du Cambridge ont ainsi été entièrement modifiés et clairement repérés par rapport à l'échelle de compétences du cadre européen commun.
3. La certification scolaire en France ne semble pas pour l'instant tenir compte des évolutions de l'évaluation de la compétence de communication. Certains pays européens moins centralisateurs expérimentent de nouvelles approches de certification proches dans l'esprit du Cadre européen (en particulier les pays nordiques).
    - En France, on a vu apparaître une forme d'évaluation diagnostique rendant compte des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves.
  4. Les nouvelles technologies ont permis de valoriser le rôle social du diagnostic. On reste cependant encore fortement limité par la technologie informative du testing adaptatif. Nul doute que l'on va assister dans la prochaine décennie à une évolution plus significative vers une évaluation informatisée intégrant les principes pragmatiques. Le diagnostic adaptatif est en expansion en Europe (bien après le Canada et les pays anglophones).
    - Le projet européen Dialang, évaluation adaptative diagnostique sur le web, est un bon exemple de ce type d'approche.
    - On trouve sur la toile de plus en plus d'exemples de ce type d'évaluation adaptative.
  5. Une nouvelle forme de reconnaissance et de validation des parcours individuels d'apprentissage des langues, le portefeuille européen de compétences en langues, est en train de se mettre en place. Il est testé au niveau des écoles, des universités et de la formation des adultes. Il renforce le courant informel au détriment de la certification institutionnelle.
  6. L'évaluation des compétences en langues n'est qu'au début d'une prise en compte des phénomènes acquisitionnels. Les modélisations du traitement cognitif en langue seconde sont encore marquées par la seule prise en compte du traitement lexical et morphosyntaxique. Nous avons noté une timide prise en compte de l'acquisition dans le Diplôme de compétence en langues.

Pour conclure, il n'y a pas d'évaluation diagnostique/certificative universelle et idéale. On a besoin aujourd'hui de modalités d'évaluation plus facilement accessibles pour l'apprenant : l'évaluation adaptative, le portefeuille de compétences va dans ce sens. On a également besoin de modalités de diagnostic immédiates, disponibles et utiles. L'évaluation informatisée doit devenir plus

**8 - Diagnostiquer/Certifier les compétences en langues : Nouvelles perspectives de l'évaluation en langues.**

interactionnelle et pragmatique. Des recherches sur l'acquisition et l'évaluation en langue seconde doivent être encouragées.

## **9 - Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ?**

2001 : « Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ? ». *ASP*, n°34, pp 43-52.

## Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ?

L'évaluation n'est pas neutre idéologiquement. La décision de créer une certification en langues dans les universités est loin d'être anodine et doit être interprétée à différents niveaux.

- Au niveau politique, on peut évoquer le fait que la maîtrise des langues est une nécessité pour la construction et la citoyenneté européennes. L'objectif politique de valider deux langues étrangères est une traduction explicite de ce principe.

- Au niveau institutionnel, on peut mettre en avant le rôle de changement qu'une nouvelle certification peut jouer ; on ne peut s'empêcher de penser qu'une nouvelle modalité de certification à l'université puisse également servir de test pour une évolution de la validation institutionnelle.

- Au niveau pédagogique, il semble évident que le système de formation est fortement déterminé par les attendus de l'évaluation et de la certification. On parle dans ce cas de pilotage du système par l'aval. Changer de mode de certification, c'est aussi introduire de l'innovation pédagogique. On peut supposer que les décideurs ont bien pris la mesure des conséquences inévitables sur les pratiques pédagogiques et les besoins de formation des enseignants.

L'évaluation en langues est encore fortement marquée par le testing nord américain. Beaucoup d'universités et de grandes écoles choisissent pour diverses raisons des systèmes d'évaluation relevant du testing (TOEFL, TOEIC, ...). C. Alderson, éminent spécialiste de l'évaluation, dans sa conférence de clôture du Congrès d'ALTE, Barcelone 2001, a fait part de ses préoccupations pour une « éthique » de la certification et de l'évaluation. La recherche en évaluation en langues s'est pendant très longtemps contentée des a priori scientifiques du testing et de la validité statistique des items sans tenir compte de la qualité de l'évaluation et de son équité pour les utilisateurs. Les chercheurs doivent aujourd'hui poser clairement la question de la validité de l'évaluation pour les utilisateurs. Quel est le sens et l'utilité de la certification ? Quel est son impact social ? En quoi l'évaluation est-elle socialement équitable ? Parler aujourd'hui, d'évaluation et de certification des compétences en langues, c'est s'inscrire dans une approche plus qualitative et plus soucieuse de son impact social.

La création d'une certification des compétences en langues pour les étudiants ne peut pas échapper à ce cadre de réflexion. Poser la question de l'approche qualitative s'est faire un pas significatif vers ce type de préoccupations.

## **1. Vers une politique linguistique à l'université ?**

La construction d'un espace européen plurilingue pose avec acuité la question du statut des langues. L'université ne peut plus se contenter de reléguer les langues dans le cadre des formations linguistiques optionnelles. De nouvelles questions vont rapidement se poser : quelles langues vont être favorisées et/ou autorisées dans les cours, les réunions de travail ? Comment favoriser la maîtrise de deux langues étrangères ? Comment valider les compétences acquises en amont de l'université ? Comment faciliter les contacts entre universités européennes ? La certification CLES est de toute évidence un premier pas vers l'europeennisation des universités françaises. Cela va passer d'abord par une révision profonde de l'appareil formatif en langues. Quels sont les moyens que l'université se donne pour favoriser la maîtrise des langues ? Quelle est la cohérence du dispositif de formation ? La certification en langues devra jouer le rôle de levier de changement. La question des langues devra quitter la sphère confidentielle du cours de langues pour accéder au niveau politique général de l'université. On peut s'attendre aussi au développement des nouveaux environnements d'apprentissage à vocation transversale comme c'est le cas des centres de ressources en langues qui se sont petit à petit implantés dans les universités (cf. Ranacles et Cercles). Dans ce nouveau paysage linguistique, le Cadre de référence européen pour les langues occupe également une place de choix. On le voit déjà au niveau de la confection des nouveaux programmes qui sont référencés par rapport au Cadre européen (c'est le cas des nouveaux programmes de l'école primaire), mais aussi au niveau des nouvelles certifications en langues qui ne peuvent plus ignorer l'échelle des compétences définie sous l'égide du Conseil de l'Europe (cf. ALTE, le portfolio européen des langues, ...). Ces différents outils doivent apporter une meilleure lisibilité des formations et des certifications dans l'espace européen.

La certification en langues pourrait se développer en France parallèlement à la tradition du diplôme national. Que faut-il au juste entendre par « certification » ? Les langues ne constituent qu'un élément des diplômes nationaux. Le diplôme de type général (baccalauréat, DEUG, licence, ...) permet au titulaire d'avoir une reconnaissance d'un niveau d'étude général. Les diplômes professionnels quant à eux permettent au titulaire de justifier socialement de compétences opérationnelles. Dans ce cas, on dispose de référentiel de compétences décrivant ce que la personne est en mesure de faire et ce qu'elle maîtrise en termes de connaissances. Une certification de compétences en langues pourrait justement jouer ce rôle. On vise grâce à ce type de validation spécifique aux langues une meilleure lisibilité sociale. Une certification des compétences en langues doit ainsi permettre au titulaire de dire ce qu'il est en mesure de faire en langues et ce qu'il connaît.

## 9 - Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ?

La création des deux certifications de compétences en langues par l'Education Nationale est le signe d'une prise de conscience de l'importance de la reconnaissance sociale des validations institutionnelles pour les langues. Une validation en langues doit pouvoir dire clairement si la personne est en mesure d'utiliser la langue et à quel degré de compétence. (Springer, 2001).

Le CLES, comme son frère aîné le DCL, doit s'inscrire dans une approche qualitative et pragmatique de l'évaluation de la compétence en langue.

## 2. Cadre théorique pour une approche pragmatique de l'évaluation en langues

L'histoire récente de la recherche en évaluation des langues (1980-2000) peut se schématiser en trois grandes optiques théoriques (Chappelle, 1998). **L'optique cognitiviste** universaliste (*trait perspective*) part du principe que les caractéristiques cognitives de la compétence peuvent être délimitées et sont indépendantes du contexte d'usage. De nombreux tests de langues s'inscrivent dans cette perspective que l'on peut rapprocher d'une lecture chomskienne de la compétence (Springer, 2001). **L'optique fonctionnaliste** prend le contre-pied de l'approche cognitiviste puisqu'elle accorde un rôle déterminant au contexte de communication. On s'inscrit dans cette optique dans le cadre théorique défini par Hymes et Searle/Austin sur la compétence de communication et les actes de parole. Enfin, **l'optique interactionniste** tente de rendre compte à la fois des caractéristiques cognitives de l'individu et des spécificités de la situation de communication. C'est indéniablement Bachman (1990) qui a donné ses lettres de noblesse à cette optique théorique. Notre approche théorique se réfère explicitement à l'optique interactionniste de Bachman (voir aussi Bachman & Palmer, 1996).

## 3. Mieux tenir compte des données théoriques de l'interaction et de l'acquisition

Selon Bachman (1990), l'approche pragmatique en évaluation met en avant le critère de validité de l'interaction, c'est-à-dire que ce type d'approche

require(s) test takers to interact with and process both the explicit linguistic information and the implicit illocutionary or functional meaning.

On s'inscrit explicitement dans la linguistique de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1995) qui postule que la communication est par essence dialogique. L'un des principes fondamentaux peut se résumer de la manière suivante :

Le sens d'un discours n'est pas donné dans la langue : il est découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repère que le destinataire y a placés (Kramersch, 1991).

Si l'on adhère à cette approche théorique, on ne peut que remettre en question la pertinence du testing traditionnel et, par conséquent, mettre en doute les jugements auxquels ce type d'évaluation

aboutit. Juger la qualité de la compétence de communication implique de se soucier de la validité de la situation dialogique proposée par le format de l'évaluation.

Force est de constater que l'évaluation en langue ignore les recherches théoriques concernant l'interlangue et plus généralement l'acquisition d'une langue étrangère. Bachman & Cohen (1998), Springer (1998, 1999b) insistent sur l'urgence de mettre en relation les recherches sur l'acquisition et les recherches sur l'évaluation. Ellis (1992) met en avant l'idée de construction personnelle de l'interlangue et de diversité des chemins d'apprentissage d'une langue étrangère. Faersch & Kasper (1983) ont montré comment chaque locuteur conçoit des plans de communication et met en œuvre des stratégies variées pour parvenir aux buts conversationnels qu'il s'est fixés ou qu'il souhaite réaliser. Cet aspect stratégique de la communication figure en bonne place dans les modèles théoriques de Bachman & Palmer (1996) et du Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe (1998). Porter un jugement qualitatif sur le niveau de performance d'un locuteur ne peut pas se faire par rapport au modèle idéal du locuteur natif. Il faut accepter l'idée qu'il existe des

degrés d'opérationnalité, une succession d'états de langue intermédiaires, cohérents et en évolution permanente (Springer, 1999b).

Retenons trois principes fondamentaux de l'acquisition :

- l'interlangue est systématique et fonctionnelle (Perdue, 1995) ;
- l'acquisition se fait par reconstruction permanente avec comme conséquence la présence de « formes » ou « séquences » de différents niveaux de performance (Perdue, 1995) ;
- la compétence en acte fait apparaître des stratégies variées permettant de parvenir aux buts fixés (Faersch & Kasper, 1983).

Évaluer qualitativement la compétence à communiquer, c'est aussi et surtout s'appuyer sur ces réalités.

#### 4. Que peut-on attendre des descripteurs de performance ?

Les descripteurs généraux de performance (par exemple ceux du Cadre européen) semblent s'imposer aujourd'hui pour décrire les degrés de performance. Mais prennent-ils réellement en compte les deux aspects essentiel et fondamental de la compétence en acte, c'est-à-dire les données interactionnistes et acquisitionnelles. Les deux nouvelles certifications françaises (DCL et CLES) se positionnent de la manière suivante par rapport au *Cadre européen* :

CECR	A2	B1	B2	C1
DCL	DCL1	DCL 2	DCL 3	DCL 4
CLES		CLES 1	CLES 2	CLES 3

Voyons quelle est l'image de la compétence aux niveaux B2 et C1 du CEFR :

## 9 - Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ?

*B2 : « Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe; comprend une discussion spécialisée dans son domaine professionnel. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un problème et donner les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »*

C1: « Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée, décrire ou rapporter quelque chose et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. »

Le CECR accorde une place privilégiée à l'objet langue et son degré de complexité. L'objet langue est posé comme une entité en soi. Plus on avance dans les niveaux de compétence, plus on est supposé s'approprier toute la complexité et les finesses de la langue. L'aspect dialogique, le rôle de l'interaction, n'est pas présent. L'idée qu'il puisse y avoir des variétés d'approche, des profils d'interlangue différents, n'est pas non plus évoquée.

Le DCL définit ces deux niveaux ainsi :

*DCL Degré 3 : Le candidat obtient et traite l'information et la restitue de façon organisée, tant à l'écrit qu'à l'oral. Il fait preuve d'initiative et d'autonomie dans la plupart des situations de communication. Il fait preuve d'une bonne maîtrise de la langue.*

*Degré 4 : Le candidat, à partir d'informations organisées, participe à une négociation argumentée ou à un débat. Il fait preuve d'une très bonne maîtrise de la langue.*

Le DCL intègre l'aspect interaction du fait même de l'option résolution de problème qui le caractérise (Springer, 1996). Cependant, comme pour le CECR, l'aspect acquisition subit un traitement caricatural. L'acquisition en langue étrangère reste une question de plus ou moins bonne maîtrise de la langue.

La nouvelle certification CLES, quant à elle, définit ces deux niveaux de la manière suivante :

*CLES 2 (B2) « Peut comprendre à l'écrit et à l'oral l'information explicite exprimée dans des messages complexes portant sur son domaine large de spécialité. Peut communiquer à l'écrit et à l'oral sur ce même domaine avec un degré de spontanéité et de fluidité qui rend aisés la compréhension et l'échange. »*

*CLES 3 (C1) « Peut comprendre à l'écrit et à l'oral la totalité de l'information explicite et les messages implicites exprimés dans une large gamme de messages longs et complexes portant sur*



*son domaine précis de spécialité. Peut dans ce même domaine s'exprimer couramment et efficacement dans une langue riche, souple et nuancée. »*

Au vu de ces descriptifs, on peut dire que le CLES s'inscrit globalement dans la vision du CECR et n'apporte rien de neuf pour le sujet qui nous intéresse, du moins pour l'instant. Les descripteurs généraux que nous venons rapidement d'analyser ne peuvent servir que de repère global de la compétence et ne sauraient nous dispenser d'une analyse précise de l'interlangue.

## **5. Focalisation sur l'interlangue et la variation dans un même niveau de performance**

Voyons de manière plus concrète de quoi il s'agit. On s'appuiera pour la démonstration sur un corpus tiré du DCL (Diplôme de compétence en langue). Les exemples sont tirés de scripts de cinq candidats évalués au niveau DCL 3 (B2).

Ce qui frappe lorsque l'on analyse ce type de performance, c'est la richesse et la variété de l'interlangue. Lorsqu'un locuteur s'engage dans une communication, il met en œuvre tout une palette de stratégies pour mener à bien le plan qu'il s'est fixé.

Exemple 1 :

*C62. and ... euh ... this solution means euh ... the realisation of a centre euh which allows ... not only euh to bring the goods in the town but only to collect ... **it perm / it permet / it permits** to bring the goods in the town and besides it **permits** to collect the goods not only in the town but even outside outside the town ...*

On observe ici les hypothèses élaborées en temps réel par le locuteur pour aboutir à une solution qu'il juge satisfaisante. Ce travail interlingual est un exemple typique de construction originale : le locuteur passe d'une forme issue de sa langue d'origine pour la normaliser dans son interlangue avec une grammaticalisation qu'il juge conforme à l'idée qu'il se fait de la langue cible. Par contre, si l'on considère le produit final « *permits* », on peut estimer que ce locuteur est loin de maîtriser la langue cible. Si l'on tient compte du processus en jeu, on ne peut que valoriser ce type de prise de risque qui dénote une évolution positive de l'interlangue. Le travail d'acquisition n'est pas du « tout ou rien », mais un réglage subtil et permanent de l'interlangue.

Exemple 2 :

*C8. ... and like Oxford it's not a very big town but it's an historical town and euh and there's a lot of shopkee ... of shops in the centre of the town and so that means that hum ... there is a lot of traffic 'cause all the trucks are going to town to ... to deliver goods to to the*

## 9 - Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ?

*shops so the first thin[k] is to euh ... to use the euh ... I think it can be a good thin[k] to use euh electric vehicles to reduce the traffic*

Le locuteur apprenant cherche une structuration qui lui semble acceptable. On peut observer le processus de planification qui se fait par touches progressives. Les pauses font partie intégrante du processus de production. Le locuteur fait preuve d'un grand souci de correction et gère sa prise de parole. On peut là aussi rester à la surface des choses et estimer que son énoncé est hésitant et peu fluide. Pourtant, en langue étrangère, ce type de processus est positif pour le développement de l'interlangue. Le locuteur consciencieux va se concentrer au maximum pour exprimer aussi précisément que possible son idée.

Exemple 3 : examinateur et candidat discutent de solutions permettant de réduire la pollution des voitures.

*Examineur : But there's no technological alternative ? It's either the electric cars ...*

*Candidat : there are the green parts that you can put on your vehicules, for example. You know, what they've done, it has nothing to do, but in Germany, they have done different experiment with the green filter they put on the catana ... ca - ta - na - lytical ... I don't know the word in English ...*

*Examineur : exhaust ...*

*Candidat : the thing where the gas comes off ... the*

*Examineur : the exhaust pipe*

*Candidat : yes in Germany they have a special filter they put in so the car becomes green without being ... euh ... an electric vehicle but with a filter*

On voit ici comment l'intercompréhension se construit dans l'interaction. Le locuteur n'a pas les moyens langagiers de dire de manière précise son point de vue. Il s'engage dans des explications tout en tenant compte des remarques de son interlocuteur. Il montre ainsi qu'il est capable de gérer l'interaction, c'est-à-dire de s'impliquer dans un dialogue et de prendre ses tours de parole. Ces échanges semblent faciles à mettre en œuvre, mais cette gestion de la communication suppose au contraire une certaine assurance linguistique et aussi une maîtrise du stress, nécessaire à une régulation conjointe du topic dialogique.

Évaluer la compétence sans pouvoir rendre compte de ces stratégies riches et variées dans un même niveau de performance, c'est passer à côté de la réalité de la compétence de communication en langue étrangère. Il faut en effet pouvoir envisager pour un même niveau de performance différents profils. Il est faux de croire qu'il y a une seule et bonne façon d'être performant en langue étrangère. Ainsi on peut avoir, dans un même niveau, un candidat qui dispose d'une maîtrise linguistique de type B1 (phrases simples, temps pas encore en place, vocabulaire limité, ...), mais

fait preuve d'une motivation forte qui lui permet de mener à bien ses plans communicatifs grâce à la mise en œuvre de stratégies positives. À l'autre extrême, on peut imaginer un autre candidat disposant d'un bagage linguistique de type B2 ou plus, mais qui ne fera pas preuve d'une meilleure performance parce qu'il voudra assurer la correction de sa langue et refusera ainsi de s'impliquer dans l'échange. Évaluer la compétence à communiquer c'est porter un jugement qualitatif sur l'ensemble des aspects linguistiques et pragmatiques.

Évaluer qualitativement la compétence en langues, c'est justement reconnaître la variation de l'interlangue et refuser une hypothétique modélisation homogène des degrés de performance. À l'intérieur même d'un niveau, on aura sans doute plusieurs profils : un profil de locuteur apprenant dont l'objectif principal est de s'exprimer avec correction, un profil de locuteur alloglotte plutôt tourné vers la restitution précise des informations malgré des difficultés linguistiques, un profil plus communicatif et volontaire prêt à échanger sur un pied d'égalité.

	A	B	C
Projet énonciatif	Être aussi correct que possible	Restituer le maximum d'information	Engager l'échange et défendre un point de vue
Rôle interlocutif	Locuteur apprenant	Interlocuteur	Partenaire et co-énonciateur
Tours de parole	Provoqué, assisté	Formel, régulier	Original, volontaire

Il est ainsi fondamental de ne pas se laisser séduire par de fausses évidences : Qu'entend-on par « maîtrise parfaite de la langue » ? le niveau de performance est-il déterminé par la « complexité » de la langue ? une « très bonne maîtrise de la langue » est-elle la preuve d'une communication efficace ? Qu'entend-on par « spontanéité » ? la « spontanéité » est-elle la preuve d'un haut niveau de performance ? la « fluidité » d'une conversation est-elle le signe d'un niveau de performance élevé ?

### **Pour conclure :**

Ce rapide panorama de l'évaluation qualitative plaide en faveur de recherches plus poussées sur la compétence en langue. Une évaluation qualitative doit ainsi se donner les moyens de rendre compte des phénomènes complexes de l'interaction et de l'acquisition. Les descripteurs généraux que nous avons présentés ont un rôle à jouer dans le souci de transparence des certifications. Cependant on ne peut pas se contenter d'évidences de surface pour décrire la compétence en langues. Toute évaluation de la compétence doit pouvoir rendre compte de la variation inévitable des performances et éviter d'imposer comme étalon l'hypothétique idéal du locuteur natif ou du parfait bilingue. L'évaluation doit se préoccuper des femmes et des hommes ordinaires qui cherchent à élargir la

## 9 - Une approche pragmatique de la certification est-elle possible pour CLES ?

panoplie variée des compétences langagières. Une évaluation qualitative devra de ce fait rendre justice au formidable travail linguistique qui se joue dans l'interaction spontanée. Il est également possible aujourd'hui de définir des « gabarits » généraux permettant de visualiser rapidement le degré de compétence des étudiants. Ainsi, pour le système temps, aspect et modalité, j'ai montré (Springer, 2002b) que les locuteurs apprenants en langue étrangère peuvent être situés selon quatre types de maîtrise :

- degré 1 : neutralisation des systèmes avec par exemple une forte présence de base verbale ;
- degré 2 : double marquage temporel (passé/présent) et modal (can/must) ;
- degré 3 : début de mise en synergie des trois sous-systèmes temporel, aspectuel et modal ;
- degré 4 : procéduralisation du système complet (il peut bien évidemment y avoir des régressions ou des instabilités).

Ces exemples montrent qu'une vision trop idéale de l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère est loin de rendre compte de la réalité complexe de l'acquisition.

**10 - Diagnostic, bilan de compétences, certification :  
Les nouveaux habits de l'évaluation.**

2001 : « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation » in *Les Langues Modernes*, n°2. pp. 48-60.

## **Diagnostic, bilan de compétences, certification : Les nouveaux habits de l'évaluation.**

**L**es annonces ministérielles sur la nouvelle politique des langues (janvier et mars 2001) ont révélé tout une panoplie d'outils jusqu'ici connus des seuls initiés : évaluation diagnostique, DIALANG, portefeuille de compétences, Cadre européen commun de référence, DCL et CLES. Ces différentes propositions viennent troubler un paysage de l'évaluation marqué par une grande stabilité et symbolisé par les notes trimestrielles et le baccalauréat. Comment apprécier cet intérêt soudain pour le diagnostic, le bilan et la certification des compétences en langues ? Pourquoi au juste le paysage actuel devrait-il se transformer ? Quelles seraient les conséquences de ce changement ?

### **1. Évaluation formative/Évaluation sommative : des notions en question.**

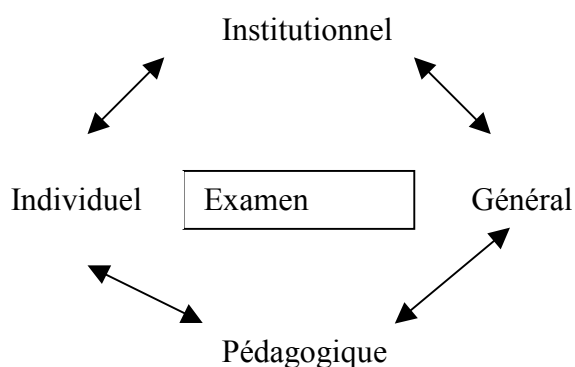
On s'entend généralement pour distinguer ce qui relève du pédagogique, l'évaluation formative, et ce qui relève des examens, l'évaluation sommative. On oublie que l'évaluation s'exerce en fait à trois niveaux différents :

- le niveau local de la régulation pédagogique : ce niveau est bien celui de l'évaluation formative ; il s'agit, pour les acteurs, de réaliser des prises d'information afin de réguler le projet de formation et le processus d'apprentissage ; il s'agit aussi de reconnaître et apprécier les progrès accomplis, enfin, de rendre possible la prise de conscience des élèves de leur apprentissage à travers un véritable dialogue participatif ;
- le niveau national, aujourd'hui européen, de la validation institutionnelle : ce niveau relève du sommatif ; à ce niveau, on s'intéresse à l'harmonisation et à l'équivalence des formations à l'intérieur d'un espace éducatif (qu'il soit national ou européen) grâce à un cadre de référence commun ; les examens à gestion nationale jouent, en France, ce rôle d'harmonisation et d'équité républicaines ; dans l'espace européen, il est devenu urgent de faire correspondre les différentes certifications institutionnelles nationales ; le Cadre européen est appelé à jouer ce rôle pour les certifications en langues ;
- le niveau de la validation sociale et professionnelle : l'école ne peut pas fonctionner en vase clos ; elle doit répondre socialement de l'efficacité des formations, les diplômes et examens, souvent mis en cause, ont certes une valeur académique, ils doivent aussi viser une reconnaissance sociale ; les langues jouissent d'une place particulière puisqu'elles sont censées

faciliter la mobilité professionnelle et sociale en Europe ; la seule connaissance de sa langue d'origine apparaît peu à peu comme un handicap économique.

Ces trois niveaux ne sont pas aussi cloisonnés qu'on pourrait l'imaginer. Il est important de comprendre que les langues rejoignent les validations à dimension professionnelle et ne peuvent donc pas être réduites à leur dimension de discipline académique classique. La prise en compte du parcours linguistique d'un individu (en commençant par son patrimoine familial et son trajet personnel non scolaire), parcours qui doit se concevoir « tout au long de la vie », nous oblige à repenser l'évaluation des acquis et leur reconnaissance institutionnelle et sociale.

L'examen national (le baccalauréat) continue à symboliser un certain équilibre et représente, pour beaucoup, un statu quo idéal entre ces différents niveaux, entre les différentes tensions qui s'y exercent. L'introduction du contrôle en cours de formation, pour le baccalauréat, est ressentie comme un danger qui menace cet équilibre fragile. L'examen national paraît faire la juste synthèse de l'individuel et du général, du formatif pédagogique et du sommatif institutionnel. Mais n'est-ce pas une construction intellectuelle factice ?



L'apparition de nouveaux outils n'est pas anodine. Elle annonce une nécessaire recomposition du paysage de l'évaluation. Il est trop tôt pour dessiner clairement ce nouveau paysage. On peut classer ces nouveaux outils, provisoirement, de la manière suivante :

Référentiel institutionnel (I.O.) & Cadre européen commun de référence	
Type d'évaluation	Type d'outil
<b>Reconnaissance sociale/professionnelle</b>	Portfolio en langues ? Certification de compétences (DCL, CLES,...) Bilan (Dialang) ?
Validation institutionnelle	Examen (Baccalauréat) Certificat de compétences (DCL, CLES,...)
Évaluation pédagogique	Évaluation diagnostique/formative Portfolio en langues ? Bilan (Dialang) ?

Ce tableau fait apparaître quelques nouvelles orientations : l'opposition traditionnelle formatif/sommatif tend à s'estomper ; certains outils peuvent relever à la fois de l'évaluation

formative et du sommatif (le portfolio, par exemple) ; la validation institutionnelle de type académique évolue pour une meilleure « reconnaissance » et traduction sociale (DCL, CLES) ; le bilan ponctuel (Dialang) peut servir de validation ponctuelle socialement reconnue ou du moins acceptée ; le Cadre européen devient un élément important du référentiel institutionnel. Ces nouvelles pistes questionnent bien évidemment l'évaluation formative/sommative. Il est aujourd'hui nécessaire de revisiter nos schémas dépassés sur l'évaluation.

## **2. Évaluation et projet pédagogique : la nécessaire et difficile régulation locale.**

Les années 90 ont été marquées par une meilleure compréhension de l'intérêt pédagogique de l'approche communicative, en particulier dans l'aspect entraînement des compétences et réflexion métacognitive. Centrer la pédagogie sur l'élève signifie forcément disposer d'informations sur ses difficultés, mais aussi sur ses acquis. Cela ne peut se faire que si l'on dispose d'outils permettant de faire du diagnostic (de l'auto-diagnostic), c'est-à-dire du bilan. Malgré l'incompréhension qui entoure, aujourd'hui encore, l'évaluation diagnostique d'entrée en seconde, on peut penser que ce type d'outil est apte à jouer ce rôle, moyennant sans doute quelques mises à jour. Il a été conçu et expérimenté au début des années 90 et propose une typologie d'opérations mentales à la base des savoir-faire langagiers.

Le diagnostic, et plus généralement l'évaluation critériée formative, est essentiel à une pédagogie de l'apprentissage. Tout enseignant a besoin, en effet, de réguler le processus pédagogique pour ajuster plus finement le processus d'apprentissage. Permettre aux élèves de se prendre en charge implique d'offrir des photographies régulières de leurs compétences.

La présentation de Y. Guillet (Voir Y. Guillet : <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/arti2e.html>) pour la classe de seconde va tout à fait dans ce sens : une présentation par compétences peut aider l'élève à mieux cerner ses forces et ses faiblesses tout au long de sa scolarité. Les outils ne sont pas une fin en soi, ils ne sont qu'un moyen privilégié pour que le dialogue s'instaure. Les élèves doivent pouvoir s'appropriier ces outils petit à petit.

Prenons un autre exemple : l'entraînement à la compréhension orale en classe de seconde. Les Instructions officielles du collège de 1996 présentent les opérations mentales mises en œuvre en compréhension de l'oral :

- identifier les différents types d'énoncés
- repérer les mots porteurs de sens et les éléments expressifs
- repérer les indices de cohérence
- inférer le sens de ce qui n'est pas connu à partir du contexte



- garder en mémoire les éléments clés du message.

On reconnaît les 5 grandes catégories d'opération proposées par l'évaluation d'entrée en seconde : anticiper, prédire, établir des liens, repérer/identifier, opérer le traitement de l'information. Une distinction est généralement faite entre ce qu'il est réaliste de viser au collège et ce qui relèverait du lycée (ce qui n'est pas non plus évident). Au collège reviendrait le rôle d'entraîner au repérage à partir de messages simples voire simplifiés. Au lycée, on se concentrerait plus spécialement sur le traitement de l'information et la synthèse.

Avant de s'engager dans ce type d'entraînement, il est important de se poser quelques questions. Quels sont les acquis et les difficultés des élèves de la classe ? Comment les aider à envisager l'oral, non pas comme un bloc impossible à attaquer, mais comme un ensemble de tâches concrètes que l'on peut contrôler ? Il n'est pas inhabituel qu'une classe typique de seconde STT LV2 soit composée de 14 élèves « trilingue » 17 élèves LV2, 1 élève LV1. Il est important de savoir si les élèves LV2 ont atteint le stade des opérations de repérage (niveau du collège). Les élèves « trilingue » et LV1 ont-ils tous dépassés ce stade et sont-ils prêts à se lancer dans les opérations de synthèse ? Il faudrait également savoir quelle(s) représentation(s) ces élèves se font de la compréhension de l'oral. Cette situation d'hétérogénéité est tout aussi possible en 1<sup>o</sup> S LV1 où l'on peut avoir 15 « trilingue », 5 LV1 et, par exemple, 3 LV2. L'hétérogénéité est/sera la règle générale, surtout au lycée (n'oublions pas que nous aurons sans doute de plus en plus d'élèves de type « DNL ») mais également au collège.

Ce qui se joue en fait dans l'apprentissage, c'est l'établissement d'un dialogue permettant de dire les angoisses et les difficultés à s'approprier des compétences langagières. Un travail métacognitif est de ce fait nécessaire si l'on veut les aider à dépasser le stade du « j'ai pas compris/j'ai compris ». Les élèves doivent comprendre l'intérêt des critères définis pour repérer ce qui « marche » ou ne « marche pas ». Ils doivent pouvoir exprimer leurs difficultés avec leurs mots, par exemple :

- Je confonds encore certains sons.
- J'ai parfois des difficultés à entendre un mot à cause de sa prononciation alors qu'à l'écrit je le connais.
- Pour repérer les accents j'ai écouté l'intonation de la voix.

Ce travail est certes coûteux en temps. Mais n'est-ce pas là la finalité de l'enseignement des langues : centrer le dispositif sur l'apprentissage, amener les élèves à expliciter ce qu'ils font ? Si l'on s'engage dans cette pédagogie de l'apprentissage et du dialogue expert/novice (l'expert peut être un élève), on se rend compte que l'on peut gérer l'hétérogénéité et qu'elle peut être un atout. On comprend aussi qu'il n'y a pas qu'un seul chemin pour s'approprier l'oral :

## 10 - Diagnostic, bilan de compétences, certification : Les nouveaux habits de l'évaluation.

- certains élèves arrivent plus facilement que d'autres à percevoir le sens général sans trop se soucier des détails ;
- d'autres parviennent à bien segmenter le flux sonore et repérer les mots, mais ne font pas la synthèse et ne comprennent pas le sens global ;
- d'autres sont capables de faire les deux en même temps ;
- enfin, il est intéressant de noter que des élèves utilisent des stratégies (que notre morale d'enseignant réproouve bien évidemment !), ils se sentent rassurés de lire et d'écouter en même temps.

La régulation pédagogique concerne l'ensemble de ces aspects. La complexité de la classe de langue et de l'apprentissage implique une autre régulation que les simples interrogations ponctuelles et trimestrielles. Ce type d'évaluation formative est indispensable pour bien ajuster le processus d'apprentissage.

### 3. Évaluation et nouvelles approches pédagogiques.

L'introduction des TIC (les nouvelles technologies) va sans doute amplifier la nécessité de disposer d'outils de régulation pour le professeur et pour l'élève. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette évolution : la diversification des parcours d'apprentissage, l'allongement de l'apprentissage des langues, la pression sociale et commerciale. Il est probable que de nombreux établissements disposeront de « centre de ressources en langues » ou d' « espaces langues » parallèlement aux cours collectifs. La nouvelle politique des langues ne pourra se faire qu'en s'appuyant sur d'autres modalités d'apprentissage. L'observateur avisé des TIC constate que les écoles ont déjà recours à ces moyens technologiques et expérimentent d'autres façons d'apprendre les langues. Ces nouveaux dispositifs d'apprentissage ne peuvent se concevoir sans une évaluation diagnostique et formative intégrée à son fonctionnement. L'élève va trouver une certaine cohérence dans son parcours grâce au carnet de suivi et d'autoévaluation. L'une des caractéristiques principales de ces nouveaux dispositifs, qui ne sont plus sous la tutelle stricte du professeur, est l'obligation de fournir à l'élève des outils pour l'aider à mieux comprendre ce qu'il fait et comment il progresse.

Les nouveaux médias d'apprentissage des langues du commerce commencent à s'inspirer de cette approche formative et proposent différents outils de diagnostic et d'autoévaluation. L'élève apprend ainsi à faire des bilans réguliers et doit pouvoir faire le lien entre les difficultés qu'il rencontre et ce qu'il doit travailler. L'évaluation doit devenir attractive et motivante pour l'élève.

Deux nouveaux outils explorent ce domaine de l'évaluation : Dialang et le Portfolio européen. Le texte du Ministre (mars 2001) nous apprend que :

- Une expérimentation du site de l'internet Dialang (autoévaluation dans 14 langues) est mise en place, en liaison avec le Portfolio européen des langues.
- L'objectif de Dialang (projet européen) est d'offrir un outil dans la plupart des langues européennes permettant à tous les citoyens européens de faire des bilans réguliers en langues. Cet outil est de type informatique : il se compose de différentes banques d'items qui permettent de mesurer rapidement un niveau de connaissances. Son intérêt est double : permettre de se tester dans des langues moins enseignées, se situer sur l'échelle de compétences européennes.

Le Portfolio est un outil qui fait la synthèse du diagnostic, du formatif et du certificatif. Cet outil est avant tout la propriété de l'élève. Il lui permet de valoriser son patrimoine familial et personnel et de tenir à jour son capital linguistique. On pourrait penser qu'il va surtout concerner les élèves qui s'orientent vers des métiers. Il semble effectivement pouvoir jouer un rôle indéniable dans la recherche d'une insertion professionnelle des élèves en les aidant à mieux valoriser les différentes compétences qu'ils ont pu acquérir et faire fructifier lors de stages à l'étranger. Le Portfolio leur fournit un argumentaire et une garantie non négligeables. On aurait tort de ne pas prendre en compte l'aspect pédagogique et motivant de cet outil. Dans un paysage linguistique en mouvement, le Portfolio peut permettre de faire prendre conscience de l'importance de parler et/ou de comprendre plusieurs langues et surtout de visualiser les progrès réalisés tout au long de la scolarité. Le parcours d'apprentissage en langues va très vite se diversifier et aussi se morceler en de multiples expériences. Le Portfolio peut donc permettre de rétablir une certaine logique et cohérence dans un curriculum personnel qui n'est plus uniforme et linéaire.

#### **4. Vers une harmonisation éducative européenne.**

Le *Cadre européen* a été conçu comme un outil d'harmonisation pour les langues. Il s'inscrit dans la logique des différents projets du Conseil de l'Europe qui ont démarré dans les années 70. Le *Cadre* propose une définition de la compétence de communication en distinguant :

- une composante linguistique qui concerne classiquement les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, aux autres dimensions de la langue ;
- une composante sociolinguistique qui renvoie aux conditions socioculturelles de l'usage linguistique ;
- une composante pragmatique qui concerne spécifiquement la mise en œuvre fonctionnelle des moyens langagiers, en particulier ce qui touche aux scénarios et scripts d'échanges interactionnels ;

## 10 - Diagnostic, bilan de compétences, certification : Les nouveaux habits de l'évaluation.

- une composante stratégique transversale qui sous-tend l'apprentissage et la gestion de la communication.

Cette définition tente de rendre compte de la complexité de la compétence socialement située et s'écarte d'une approche purement structuraliste. Les descriptions des niveaux de compétences doivent ainsi faire apparaître ces différentes nuances. Le tableau général présenté dans l'article de W. Halberstadt (dans ce numéro) donne une idée des descripteurs classés selon 6 degrés généraux.

En se référant au Cadre, on peut décider que les quatre premières années d'apprentissage scolaire (l'enseignement primaire et la 6<sup>e</sup> du collège pour la première langue) exploreront les niveaux A1 et A2 du cadre. Il s'agira alors de spécifier de manière précise les différents descripteurs que l'on souhaite faire figurer. Le degré de spécification dépend de la volonté de matérialiser et faciliter le parcours proposé à l'élève. On peut, de la même façon, décider que le parcours collège et lycée (dans le cas de la première langue) devra permettre aux élèves d'atteindre le niveau B1 ou B2 (utilisateur indépendant). Les nouveaux programmes vont progressivement s'inscrire dans cette logique de la compétence. La spécification des niveaux est de la responsabilité de l'ensemble des personnels éducatifs. Les enseignants doivent ainsi prendre leurs responsabilités pour que ces spécifications respectent à la fois la réalité du terrain pédagogique et les objectifs éducatifs généraux. Le Cadre fournit différents exemples de descripteurs, par exemple :

	<b>A2.1</b>	<b>A2.2</b>	<b>B1.1</b>
<b>COMPREHENSION</b>	Peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple.	En règle générale, peut reconnaître le sujet d'une conversation se déroulant en sa présence si l'élocution est lente et claire. Peut généralement comprendre les gens qui parlent clairement de sujets familiers à condition de pouvoir de temps à autre demander que l'on répète	Peut généralement suivre les points essentiels d'une discussion se déroulant en sa présence, à condition que les interlocuteurs parlent clairement une langue standard. Peut suivre un discours standard clair qui lui est destiné dans une conversation quotidienne encore qu'il/elle doive quelquefois demander la répétition de certains mots ou expressions

Ces descripteurs s'inscrivent dans une approche positive de l'apprentissage. L'exemple précédent sur l'entraînement à la compréhension de l'oral montre dans quel sens le travail de spécification peut aller. Le Portfolio européen, tout comme Dialang, sont directement inspirés de cette logique de la compétence qui permet d'aboutir à une harmonisation européenne de la formation en langues.

Le *Cadre européen* permet de définir des profils de compétences variés et variables. Rien n'empêche de décider que les LV3 auront une visée plus culturelle et générale (fonctionnement de la

langue, connaissances culturelles, ...). Rien n'interdit non plus de penser que les élèves de lycée de type « littéraire linguiste » puissent viser un niveau de compétences plus élevé que les autres avec une spécialisation littéraire. Ces élèves « linguistes » pourront devenir les futurs spécialistes des langues. Les textes actuels vont déjà dans ce sens et tiennent compte, au lycée, des différentes spécialités des élèves. Le niveau B1 (équivalent au niveau seuil) devrait servir de référence pour une grande partie des élèves (niveau de sortie). Il représente le premier niveau du CLES pour l'université. Le Cadre européen le définit globalement de la manière suivante :

- **Compréhension orale**

Je peux comprendre le contenu essentiel d'énoncés clairs et courants sur des sujets habituels relatifs au travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets d'intérêt personnel ou professionnel si le débit est relativement lent et clair.

- **Compréhension écrite**

Je peux comprendre des textes en langue courante relative à la vie quotidienne ou au travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

- **Interaction orale**

Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par ex., famille, loisirs, travail, voyage et actualité)

- **Production orale**

Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux donner de brèves raisons ou explications pour un projet ou une idée. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

- **Production écrite**

Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Le mouvement engagé pour la définition de référentiels de compétences ne date pas d'aujourd'hui. Ce qui semble nouveau, c'est la nécessité d'assurer transparence et harmonisation européennes, rendant possible les transpositions d'un système à l'autre et la reconnaissance des formations et

certifications nationales, multiples et variées. Les certifications commerciales en langues (Cambridge, Cervantes, ...) ont déjà réalisé cette mutation. C'est au tour des institutions publiques de s'engager dans cette démarche.

## **5. Certifier des compétences pour une meilleure visibilité sociale : le DCL et le CLES.**

Il est hasardeux de définir aujourd'hui la valeur sociale du niveau « baccalauréat en langues ». On peut légitimement se demander ce que l'on teste et valide dans les épreuves de langue du baccalauréat. En fait, l'épreuve de langue au baccalauréat n'a pas de réelle portée certificative. Les établissements en sont conscients puisqu'ils organisent pour leurs élèves des préparations aux diverses certifications internationales (Cambridge, Goethe Institut, TOEFL). Certaines académies vont même jusqu'à définir une certification régionale sous la forme de mention régionale d'excellence en langues, comme c'est le cas dans l'académie de Strasbourg. C'est également le cas pour les formations et examens proposés par les universités. Les Grandes Écoles, quant à elles, se sont tournées ces dernières années vers le TOEFL pour valider les acquis, même si l'on sait que cet examen ne donne aucune information sur les compétences réelles des individus en situation de communication authentique. Et le Capes de langues ? Une épreuve orale vient d'être introduite timidement. Sa finalité est de vérifier la compétence réelle des candidats. Seul un tiers des candidats en anglais a montré en 2000 une maîtrise aisée de l'oral (un niveau C1 ou C2 ?).

La lisibilité des résultats de la formation linguistique scolaire est donc faible. La création des deux certifications de compétences en langues par l'Education Nationale est le signe d'une prise de conscience de l'importance de la reconnaissance sociale des validations institutionnelles pour les langues. Une validation en langues doit pouvoir dire clairement si la personne est en mesure d'utiliser la langue et à quel degré de compétence. Le Ministre (mars 2001) a proposé aux futurs enseignants de l'école primaire et des collèges et lycées une validation des compétences en langues (qui pourrait être obligatoire). Deux niveaux de compétence ont été avancés : le CLES 2 et le DCL 3. On a également entendu dire que les élèves des filières technologiques et professionnelles devraient pouvoir obtenir une validation de compétences pour faciliter leur mobilité et leur insertion professionnelles.

### ***5.1. Le Diplôme de Compétence en Langues (DCL).***

Le Diplôme de Compétence en Langues (DCL), créé en 1995, a pour ambition de :

- proposer un système de certification permettant de valider des compétences en langue pour « un public défini par des besoins de communication en milieu professionnel indépendamment du type de formation (scolaire ou personnel) » ;
- « fournir un cadre de référence national sous forme d'échelle de niveaux de performance » ;
- « offrir aux différents usagers, qu'ils soient institutionnels ou individuels, la possibilité de planifier et de faire reconnaître des itinéraires ou parcours d'apprentissage » (voir Springer, 1996).

Cette optique de l'évaluation certificative tranche avec la tradition académique de l'évaluation. Si l'aspect « validation institutionnelle » est explicite (c'est un « diplôme »), il est important de noter la possibilité de faire des bilans ponctuels et des diagnostics, d'autant plus que la valeur de cette certification est logiquement limitée dans le temps.

Le DCL revendique sa particularité fonctionnelle et interactionnelle (il s'agit d'un scénario qui simule un jeu de rôle professionnel). La spécification de la compétence, pour ce public professionnel, garde une valeur générale et générique, qui se décline selon quatre domaines communicatifs :

- la relation à l'autre : elle englobe tout ce qui a trait aux échanges sociaux et culturels dans un environnement professionnel ;
- le traitement de l'information : il touche à l'ensemble des données et des échanges d'information ;
- la prise de décision caractéristique du milieu professionnel ;
- les échanges interactionnels : ils renvoient à l'ensemble des types de discours et de dialogue en milieu professionnel.

L'aspect dialogique et pragmatique de la communication bénéficie d'un traitement particulier. Cette validation possède tous les atouts pour certifier qu'une personne est en mesure de faire face à l'ensemble des situations de communication en milieu professionnel. Le DCL s'adresse ainsi à tous les adultes ayant une expérience professionnelle de trois ans (Pour plus d'information sur le DCL : <http://www.d-c-l.net/>). Il ne peut en l'état toucher d'autres publics.

### ***5.2. Le Certificat de Compétence en Langues pour l'Enseignement Supérieur (CLES).***

Le CLES s'inscrit dans la même logique de l'évaluation certificative. Même s'il est trop tôt pour en faire l'analyse (il est actuellement en phase d'expérimentation et sera opérationnel en 2002), le CLES a une triple ambition :

- fournir un cadre de référence national pour l'ensemble des étudiants français,
- encourager la pratique des langues à l'université,

## 10 - Diagnostic, bilan de compétences, certification : Les nouveaux habits de l'évaluation.

- faciliter la reconnaissance européenne en référence au Cadre européen.

Le texte de l'arrêté (voir le site <http://cles.u-strasbg.fr>) constate sans détour que la pratique des langues « est globalement insuffisante dans l'enseignement supérieur et particulièrement dans les universités ». L'objectif de cette création est d'une part politique, inciter les universités à développer l'enseignement des langues, et d'autre part social, permettre aux étudiants de « faire valoir la nature exacte [des] compétences en langues ». Cela illustre parfaitement l'idée que la validation en langues doit également se soucier de son utilité sociale. Le rôle particulier des langues dans la formation du citoyen et du futur professionnel est affirmé très clairement : « dans le monde actuel la connaissance, même partielle, d'une deuxième langue étrangère, est un atout incontestable qui apparaît même de plus en plus comme une nécessité pour tous ceux qui sont appelés à travailler dans ou en relation avec des pays étrangers ». Le CLES annonce ainsi une nouvelle politique des langues pour les universités qui doit permettre à tous les étudiants de se perfectionner dans au moins deux langues grâce à des dispositifs d'autoformation. Ils pourront faire certifier leurs compétences, indépendamment des formations qu'ils suivent. Un étudiant, qui a un bon niveau en langues, pourra faire valider ses acquis par l'intermédiaire du CLES dès qu'il le souhaite, puisque la certification est indépendante des formations proposées. À l'heure actuelle, l'expérimentation est annoncée pour trois langues : l'allemand, l'anglais, l'espagnol. D'autres langues seront proposées ultérieurement.

Le CLES offre trois niveaux de compétences :

- CLES 1 (B1) :

Peut comprendre à l'écrit et à l'oral l'essentiel de l'information exprimée clairement et simplement dans des messages portant sur des thèmes et d'un niveau conceptuel compatibles avec les exigences du premier cycle de l'enseignement supérieur.

Peut restituer cette information et l'utiliser pour s'exprimer de manière simple mais compréhensible, à l'écrit et à l'oral, dans des situations et pour des tâches en rapport avec ce même niveau d'études.

- CLES 2 (B2) :

Peut comprendre à l'écrit et à l'oral l'information explicite exprimée dans des messages complexes portant sur son domaine large de spécialité. Peut communiquer à l'écrit et à l'oral sur ce même domaine avec un degré de spontanéité et de fluidité qui rend aisés la compréhension et l'échange.

- CLES 3 (C1) :

Peut comprendre à l'écrit et à l'oral la totalité de l'information explicite et les messages implicites exprimés dans une large gamme de messages longs et complexes portant sur son domaine précis de spécialité. Peut dans ce même domaine s'exprimer couramment et efficacement dans une langue riche, souple et nuancée.



Peut exposer son opinion de manière claire, détaillée et structurée en prenant pleinement en compte la situation de communication et son ou ses destinataires/interlocuteurs.

La description proposée par l'arrêté du 22 mai 2000 est pour l'instant générale et devra être spécifiée pour rendre compte de la fonctionnalité des compétences qui est celle des étudiants spécialistes d'une autre discipline que les langues. Le niveau CLES 2 servira de référence pour les professeurs des écoles impliqués dans les classes bilingues (enseignement des disciplines autres que les langues), mais aussi pour les professeurs impliqués dans les classes européennes (dans les DNL). Ces enseignants devront faire face à des situations variées. Les domaines toucheront sans doute :

- la relation à l'autre ;
- la relation pédagogique ;
- le traitement de l'information ;
- les discours démonstratif et didactique.

On voit bien que ces compétences sont du même ordre que celles du DCL. Mais, comment se définit le type de maîtrise que l'on peut atteindre au CLES 2 ou au DCL 3 ? L'arrêté dit que ces compétences peuvent être partielles. Le niveau du CLES 2 n'a de toute évidence rien à voir avec un niveau « bilingue ». À ce niveau (Springer, 2002), sans entrer dans les détails, certains mécanismes sont bien en place alors que d'autres ne le sont pas, par exemple :

- Les oppositions de base des systèmes temporel et modal sont en place et permettent un fonctionnement très satisfaisant ; le marquage aspectuel est en cours de stabilisation, ce qui veut dire qu'il peut y avoir des problèmes de traitement ; pour certains candidats, les plus avancés, on peut observer une bonne mise en synergie des trois systèmes (temporel, modal et aspectuel).
- D'un point de vue pragmatique, on peut constater qu'il y a une cohérence discursive avec une bonne implication énonciative du candidat. À ce niveau le candidat n'est plus dépendant de son interlocuteur, il ne craint pas les répliques ou les demandes de précision. Certaines personnes, malgré un système linguistique moins stable, peuvent très bien s'impliquer et prendre des risques en simplifiant, par exemple, certains fonctionnements. L'efficacité pragmatique permet à ce niveau de rendre acceptable l'impression de limitation et d'imperfection linguistiques.

Dans ce type d'évaluation certificative, on cherche à certifier des degrés d'opérationnalité et non pas une maîtrise parfaite de contenus. Être compétent au CLES 2 (ou B2 ou DCL3) revient à savoir gérer sans stress une communication dans son domaine de spécialisation avec une certaine « spontanéité ». Les mécanismes acquisitionnels en place à ce niveau sont bien évidemment loin d'être parvenus au terme de la compétence native ou bilingue. Arriver à ce niveau de compétence est déjà une victoire importante sur soi en tant que personne et en tant que professionnel. C'est bien

là toute la difficulté de ce type d'évaluation certificative. Elle doit à la fois offrir des garanties sur l'aspect connaissances (linguistiques, lexicales, culturelles, ...) et sur l'aspect pragmatique, c'est-à-dire la compétence en acte dans une situation de communication authentique, dans une véritable interaction sociale. Il faut accepter l'idée, qu'en langue étrangère, un locuteur met en œuvre une « interlangue » non définitivement aboutie et stabilisée, un système langagier en perpétuelle évolution.

## **Conclusion**

Pour nous résumer : l'évaluation formative, et en particulier le diagnostic et le bilan, vont, par nécessité, occuper une place plus importante dans les pratiques pédagogiques. Ce type d'évaluation doit se développer si l'on souhaite effectivement ajuster le processus d'apprentissage et fournir aux élèves des éléments pour les aider à mieux s'impliquer. Ce changement n'est pas simple, car il vient se heurter à une longue histoire éducative et à une culture de l'évaluation plus pénalisante que valorisante. L'évaluation formative n'est-elle pas en fait un retour à une culture du dialogue pédagogique conçue comme « accoucheuse des esprits », c'est-à-dire à une maïeutique qui ne se réduit pas au simple questionnement professeur-élève du cours de langue.

Il nous faut considérer avec la plus grande attention la question de la certification des compétences et ses retombées sur la formation. Les enjeux, qui pèsent sur l'apprentissage des langues, dépassent la sphère pédagogique. Des formes spécifiques de bilan et de reconnaissance sociale vont se développer rapidement. Le paysage de l'évaluation sommative va donc connaître des changements significatifs qu'il nous faudra bien mesurer.

**11 – Grammaticalisation et acquisition des langues étrangères :  
L’acquisition de la morphologie temporelle, aspectuelle et modale**

2002 : « Grammaticalisation et acquisition des langues étrangères : l'acquisition de la morphologie temporelle, aspectuelle et modale ». Traits d’union. Presses Universitaires de Caen. pp. 211-222.

## Grammaticalisation et acquisition des langues étrangères : L'acquisition de la morphologie temporelle, aspectuelle et modale

**E**n nous situant dans une perspective acquisitionniste et fonctionnaliste, nous présenterons une analyse de la grammaticalisation du système temporel et modal anglais par des apprenants intermédiaires français. Cette analyse s'appuie sur un corpus limité mais homogène et souhaite montrer une certaine logique d'acquisition en langue étrangère.

### 1. Préliminaires

#### 1.1. Analyser la langue des apprenants

Il faut bien le reconnaître, les recherches en acquisition d'une langue étrangère intéressent plus les didacticiens que les linguistes, du moins en Europe (le domaine scientifique de la SLAR - Second Language Acquisition Research - est très actif dans le monde anglo-saxon, il est largement dominé par les générativistes, linguistes et psycholinguistes). L'histoire de l'acquisition en langue étrangère (ALE) remonte à plus d'une trentaine d'années (Corder 1967, Selinker 1967). La notion d'interlangue s'est rapidement imposée. B. Py (1990, 83) la définit ainsi :

Par Interlangue, nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. Nous postulons qu'elle possède quelques-unes des propriétés essentielles à tout système linguistique : systématisme, variabilité, autonomie. Ces propriétés n'existent toutefois que de manière atténuée.

L'interlangue des apprenants de langue étrangère est particulièrement difficile à définir, certains le rapprochent des créoles (Véronique, 1998). L'une des raisons est qu'il se modèle et se remodèle constamment. Son analyse est cependant particulièrement intéressante, dans la mesure où elle permet de fournir des indications sur la « grammaire émergente » des apprenants. On peut affirmer que ce type de recherche, en linguistique de l'acquisition, va apporter des éclairages sur différents phénomènes linguistiques et pragmatiques.

L'un des problèmes majeurs des recherches sur l'ALE concerne la description de la compétence en acte des locuteurs d'une L2. Comment décrire ces *lectes* sans les définir de manière soustractive et réductrice comme un avatar de la compétence du locuteur natif ? Peut-on définir une logique développementale, des variétés de lecte ? L'évaluation des compétences en langues n'échappe pas à ces interrogations épistémologiques (Springer 1999b).

### ***1.2. Approche fonctionnaliste et projet ESF***

L'approche fonctionnaliste européenne propose depuis quelques années une théorie des variétés de lecte (Dietrich, Klein, Noyau 1995). Les premiers résultats des recherches ESF (40 adultes immigrés, 6 langues sources, 5 langues cibles), dans le cadre de l'acquisition de la temporalité, permettent d'avancer les propositions suivantes.

1. La langue d'un locuteur en L2 n'est pas un chaos désordonné mais un système cohérent régi par des principes : on parlera de variété de lecte d'apprenant. L'acquisition d'une langue étrangère peut être considérée comme un processus développemental avec diverses variétés que l'on doit pouvoir définir de manière précise.
2. La variété basique ou basilecte. Elle présente un ensemble de facteurs communs, indépendamment des langues sources et cibles. Il n'y a à ce stade aucun marquage morphologique et par conséquent aucun marquage de la temporalité (base verbale, absence de copule). Celle-ci peut être indiquée par des adverbes temporels, avec une prédominance du marquage temporel. On peut également relever que les indices contextuels, souvent implicites, dominent les indices lexicaux explicites. Ces éléments tendraient à prouver que l'influence de la L1 et de la L2 est faible ou peu significative.
3. Développement post-basique. L'apprenant en LE va suivre un cheminement personnel qui va le conduire à construire des systèmes langagiers intermédiaires. Il n'y a pas a priori de raisons qu'un apprenant parvienne à une compétence parfaitement bilingue et équilibrée.

### ***1.3. Approche proposée : analyser le discours argumentatif en LE***

Une grande partie des travaux ESF s'appuie sur des récits d'adultes en situation d'immersion. Raconter une histoire impose l'utilisation de marques temporelles. Le corpus transcrit dont je dispose, certes limité (9 performances), issu des épreuves du Diplôme de Compétence en Langues (il s'adresse à des adultes français en situation professionnelle – on trouvera des informations sur cette certification à l'adresse suivante : site officiel DCL : <http://www.d-c-l.net/>), permet d'observer ce qui se passe dans une interaction à discours expositif/argumentatif dominant. On peut penser que l'utilisation des marques temporelles, aspectuelles, modales ne répond pas aux mêmes obligations discursives que pour le récit. La question est de savoir si l'on observe dans ce type de situation dialogique les mêmes phénomènes que ceux qui sont observés dans le cadre du corpus ESF. Pour des raisons de temps, je me limiterai aux variétés post-basiques.

## 2. Temporalité et séquences développementales ou comment se grammaticalise une L2 ?

### 2.1. Premier corpus : les éléments de la situation de communication / scénario discursif

Dans ce scénario, le locuteur-apprenant doit essentiellement présenter une nouvelle destination géographique, le Nunavut, pour une agence de voyage. Il s'agira de dire ce que les touristes pourront faire, définir ce qu'ils devront faire, donner des conseils au responsable de l'agence. Nous pouvons constater schématiquement, qu'au niveau discursif, le marquage temporel et aspectuel n'est pas essentiel pour la réalisation de l'action. Ce type de discours devrait être fortement modalisé.

Voici des extraits de trois candidats.

Colette

- C4 – Yes euh **I try** to present you euh something
- C4 - So euh **it's** about euh voyages
- C6 - Then euh perhaps we **can called** about Nunavut
- C6 – euh its capital **is** Eqluit where euh four hundred euh four thousand two hundred and twenty habitants **lived live [z]**
- C6 – euh all services **are found** there
- C6 – or you **can** enfin people **can go walking**
- C8 – the observation of the wild nature **now** or for other people not so young we **can do** some archeological euh way
- C16 – the people **must be** good intertraining euh they **have to be** in good health and euh **they used to go** to walk

Jean-Marc

- C4 – I **did** a lot of work to know Nunavut I **read** some documents and I **asked** her
- C6 - So **I think it's** for for different kinds of guests **I think it's** a country which **is** for for person who **like** risk and who **don't like** risk **I think you could suggest** it for all the persons
- C 20 – you **can do** canoeing you **can have** euh
- C 22 – and euh the other advantage **it's** in the summer **it's** euh **it's** twenty four hours daylight so the sun **shine** all the day (rires) when **it's not raining** but in general in this country **it's raining** after the fifteenth of july
- C 26 – the weather **change** rapidly so you **could have** a day with a lot of sun and after **it's perhaps** very cold
- C 26 – and you **must** always have two two clo[ziz]

- C 36 and another thing I **didn't say** you you **must have** sunglasses with you

Pierre

- C2 – so eum **we're gonna talk** about euh informations we **can put** in the brochure
- C4 - so I **thought** about three parts
- C6 – the second part **is I think** to give any informations euh concerning euh extreme sports
- C10 – especially in july you **will find** euh a variable climate you **will have** rainfall euh but **I don't think** we **should** euh that we **should show** them in that the variable climate **exists** it **will be** a negative point **I think**
- C12 – yes we **need** euh to attract them there

### *Analyse du marquage temporel*

Colette semble être la plus « faible » des trois. À ce niveau de compétence, la partie descriptive ressemble encore au fonctionnement basique : présentatif « *it's* », utilisation plus systématique de la copule.

Colette teste les formes verbales, elle parvient à se corriger.

Jean-Marc, par contre, utilise le *past* pour faire référence à ses recherches passées. Il semble être dans une phase d'acquisition plus avancée. On pourrait donc dire que globalement le marquage présent/passé est en cours d'acquisition, ce qui ne semble pas le cas pour le futur (Colette dit *I try to present you* pour *Je vais vous présenter*).

Pierre montre un développement plus « abouti » dans la mesure où il sait utiliser de manière pertinente et économe la morphologie temporelle (*we're gonna talk, I thought about, it will be*).

### *Que peut-on conclure de cette analyse ?*

1° Il me semble que ces exemples montrent que le marquage temporel représente une charge cognitive réelle, même dans le cas d'une langue dont la morphologie est relativement simple.

2° Le repérage temporel n'est pas une simple mécanique linguistique, il permet au locuteur de donner de l'épaisseur au sujet de l'énonciation, de lui apporter donc une certaine crédibilité énonciative. L'exemple de Jean-Marc est intéressant à ce niveau. Enfin, dans le cas de Pierre, la maîtrise du système temporel permet la concision, l'économie et une meilleure cohésion discursive de l'argumentation.

### *Analyse de la modalité*

Ceci dit, c'est bien la modalité qui est dominante, conformément à nos suppositions. La modalité pragmatique domine de façon massive chez Colette (*X can/must*) même si l'on trouve d'autres occurrences probablement dues à la prise d'information ou à des traces de l'enseignement scolaire.

Il n'en va pas de même pour Jean-Marc qui montre une volonté d'influencer son interlocuteur en proposant sa vision personnelle et en faisant des suggestions polies : domination de *I think*, qui sert ici de méta-modal épistémique (présence aussi de *perhaps*).

On retrouve ces éléments chez Pierre avec plus de nuance et de précision pour la modalité pragmatique : *you will have rainfall*.

Quelques remarques pour nous résumer : la situation proposée impose le maniement de la modalité. La modalité pragmatique apparaît rapidement avec le couple *X can/must* (on aurait en français de la même manière le couple [*ypeu/ydoit*] et va s'étoffer petit à petit.

On peut constater que l'acquisition des différentes valeurs de la modalité pragmatique est un processus long et coûteux. Ainsi, l'opposition *can/will*, qui marque une propriété inhérente du sujet, se met en place chez Pierre. La modalité épistémique, dans les exemples que nous avons relevés, n'est pas absente, elle est marquée plutôt lexicalement « *I think/perhaps* ». On pourrait donc penser que ce marquage spécifique est cognitivement plus difficile et ne pourra être pris en compte que plus tard, dans une variété plus avancée.

Quoi qu'il en soit, il apparaît clairement qu'un locuteur de langue étrangère peut assez rapidement investir la modalité pragmatique, d'autant plus que *can/must* ne pose pas une relation grammaticale avec le sujet mais plutôt une relation sémantique avec l'énonciateur. Ce travail cognitif n'étant pas trop coûteux pourrait donc se faire parallèlement à la mise en place du marquage temporel présent/passé.

### ***Analyse de la morphologie aspectuelle***

De manière classique, on dira que l'aspect exprime le point de vue de l'énonciateur sur le déroulement du procès. Contentons-nous ici de voir s'il y a ou non un marquage de l'opposition inaccompli/accompli. Pour ce scénario et à partir de nos trois exemples, on peut dire que le marquage aspectuel n'est pas réalisé de manière significative, ce qui ne veut pas dire que ces trois locuteurs-apprenants n'ont rien acquis dans ce domaine, ou que le marquage aspectuel apparaît tardivement.

Nous allons y revenir avec quelques exemples tirés du corpus et scénario suivant.

### ***2.2. Deuxième corpus : éléments de la situation/scénario discursif***

Le scénario proposé demande au candidat de faire un choix et de le justifier : il s'agit de l'introduction de véhicules propres pour résoudre les problèmes de pollution en centre ville. Pour réaliser le but énonciatif, le locuteur doit expliquer ce qui se passe dans une ville témoin, il va donc devoir donner un point de vue, c'est-à-dire avoir recours au marquage aspectuel. Il devra également tenter d'influencer son interlocuteur en étant suffisamment persuasif. Enfin, il peut également



relater les informations qu'il a récoltées et s'appuyer sur les experts qu'il a rencontrés pour donner du poids à son argumentation.

Voici des extraits de trois autres candidats.

Candidat 1

- C2 – so **last week I wrote** to to to convince you
- C2 – I **have** a [colleague] which which **knows** very well the town of Erlagen and which **is located** in Bavaria and euh they **are** they **adopted** this project too
- C8 – yes euh but euh **I think** euh it **must be** perhaps **a few years** to organise this distribution but **I think** you in perhaps **in five years** we you **will see** the benefits of all this organisation you see

Candidat 2

- C8 – **I was explaining** you about euh the necessity of euh using euh electric vehicles and euh **I was I had made** a short comparison with another town with La Rochelle where we **are now** euh La Rochelle **is already using** this kind of euh vehicles
- C16 – **I think** that at the beginning it **will be** only euh util car utilities who **will be** which **will be equipped** with this kind of engine
- C26 – **I think that's** only the study **was made** only for eum private vehicles
- C28 – yes **we'll need** to create some euh facilities some area areas where you **can** euh fill in with electric power and also there are special special think that you **are going** to have to put the car like euh

Candidate 3

- C14 – what a what a pity it **was** such a such a a good development from my part to you
- C16 – yes of [ku :Rs] of course well euh I euh I first **would like** to remember you that [oxford] euh **has got** euh two [gri :t] problems : first the air pollution **is increasing** and euh and euh besides there **are** too many accidents in the street of [ku :Rs] changes euh **have been** euh **have been made until now**
- C18 – and besides a friend of mine Mrs euh Mrs Vanberg euh which **went several times** in in a town in Germany Erlagen **told** me about a motor system
- C18 – what **would** be [entersting] euh is the introduction
- C20 – perhaps yes perhaps if you **takes** electric [vaiklz] you euh you **eliminate** the problem of the sun

*Analyse du marquage aspectuel.*

Ce groupe de candidats semble plus homogène et un peu plus avancé que le groupe précédent. La performance du candidat 1 est assez proche de celle de Jean-Marc (marquage du passé, présence de

**11 – Grammaticalisation et acquisition des langues étrangères :  
L'acquisition de la morphologie temporelle, aspectuelle et modale**

*I think* et modalisation pragmatique simple). Nous pouvons constater que cette variété post-basique de type 1 n'a pas encore les moyens cognitifs d'assurer un marquage aspectuel qui suppose des opérations linguistiques sans doute plus complexes.

Le candidat 2 montre par contre comment le marquage aspectuel se met en place. C'est la valeur d'inaccompli qui apparaît d'abord (*is already using*), il est intéressant de noter que *I was explaining you*, qui pourrait être considéré comme une surgénéralisation, peut tout aussi bien être une reprise (*comme je vous l'expliquais*).

La candidate 3 montre que la maîtrise des systèmes temporel, modal et aspectuel impose une très grande assurance communicative et une bonne maîtrise du fonctionnement de base de ces systèmes. Elle marque l'opposition entre accompli et inaccompli, elle maîtrise également le marquage temporel et parvient en même temps à gérer la modalisation, c'est-à-dire à tenir son rôle de conseillère (*I would like to, what would be interesting*).

Cette analyse semblerait confirmer que le marquage aspectuel, à cause sa complexité et malgré une insistance forte en situation scolaire pour le faire acquérir, est plus résistant que les deux autres systèmes de marquage. C'est bien ce que l'on peut observer en situation de classe au collège ou au lycée, voire même à l'université. La synergie efficace entre les trois systèmes relèverait donc d'une variété post-basique de type 2, du moins dans l'apprentissage de l'anglais par des francophones.

***Pour conclure***

L'acquisition de la temporalité en langue étrangère ne doit pas être réduite à un ordonnancement linéaire des marques temporelles, aspectuelles et modales. Je ne pense pas qu'il soit juste d'affirmer que l'on trouve d'abord acquisition du marquage temporel, puis du marquage modal et enfin du marquage aspectuel. Il paraît également dangereux de réduire l'analyse à un seul type discursif et à un seul type de situation de communication. Enfin, l'analyse doit nécessairement se situer au niveau pragmatique (l'énonciateur tente logiquement de faire réagir son destinataire, de l'impliquer dans son discours). Les choix qu'il opère vont dépendre, fortement en langue étrangère, de son niveau de compétence et de la situation de communication qu'il doit gérer.

Nous avons pu voir qu'il y aurait d'abord une mise en place conjointe d'un double système simple, marquage temporel et modal, grâce à un travail cognitif relativement acceptable pour le locuteur. Il faudrait vérifier que ce n'est qu'après cette phase, variété post-basique de type 1, lorsqu'il est possible d'élargir et de consolider les oppositions de base des systèmes temporel et modal, que le locuteur peut se lancer dans le marquage aspectuel, variété post-basique de type 2 caractérisée par la synergie des trois systèmes TAM.

D'un point de vue pragmatique, on peut constater qu'il y a un passage progressif d'une neutralité énonciative (le destinataire n'est qu'un interlocuteur privilégié et empathique sur qui repose la réalisation du but communicatif) à une recherche d'une véritable co-responsabilité discursive avec une forte implication énonciative, qui ne peut venir qu'à partir du moment où la charge cognitive allouée au fonctionnement du système linguistique s'allège. On comprend que le passage d'une variété à l'autre n'aille pas de soi et que le coût cognitif de l'opération explique les « fossilisations » nombreuses en langue étrangère.

Si cette analyse, trop limitée par son corpus (il faudra passer à l'exploitation d'un corpus significatif en nombre d'apprenants et en nombre de scénarii), montre que l'acquisition du marquage aspectuel est plus résistante, confirmant ainsi les conclusions du projet ESF, il ne me semble pas judicieux d'affirmer que les formes précèdent les fonctions. Nous avons montré que les choix réalisés par les locuteurs-apprenants dépendent de la réalisation du but communicatif et de la situation de communication. Partir de ce principe, c'est a priori postuler que les fonctions précèdent les formes. Les exemples sur lesquels nous nous sommes appuyés montrent bien que les locuteurs-apprenants mettent en place petit à petit les fonctions indispensables pour garantir l'efficacité discursive et accéder au statut de locuteur à part entière. Tout le travail qui reste à faire par l'apprenant est de stabiliser et/ou de modifier ces fonctions par l'acquisition de nouvelles formes, qui vont confirmer ou infirmer les hypothèses précédentes et donc contribuer au remodelage de cette langue en évolution.

Le travail de l'analyste n'est pas simple. Le danger qui guette la description des variétés d'apprenants est de présenter une évolution trop mécanique, linéaire et morcelée. La difficulté du travail est de rendre compte des opérations de structuration linguistique et des opérations pragmatiques (Delmas 1993). En acquisition des langues étrangères, la situation se complique puisqu'il ne faut pas négliger non plus les mécanismes de transfert L1/interlangue, L2/interlangue.

***Pour nous résumer :***

1. Les choix, que le locuteur-apprenant réalise, vont dépendre, en langue étrangère, de son niveau de compétence initial et du projet discursif dans lequel il se situe.
2. Une analyse pertinente du discours expositif/argumentatif doit nécessairement partir du niveau pragmatique.
3. On peut proposer l'hypothèse suivante : il y aurait d'abord une mise en place d'un double système de marquage temporel et modal, grâce à un travail cognitif acceptable pour le locuteur parlant une langue étrangère. On peut donc accepter l'idée que le marquage temporel précède le

**11 – Grammaticalisation et acquisition des langues étrangères :  
L'acquisition de la morphologie temporelle, aspectuelle et modale**

marquage aspectuel en précisant que le marquage modal peut être traité en parallèle sans coût cognitif trop important.

4. La deuxième hypothèse serait la suivante : ce n'est que lorsque le locuteur apprenant est en mesure d'élargir et de consolider les oppositions de base des systèmes temporel et modal, qu'il peut se lancer dans le marquage aspectuel (y aurait-il un coût cognitif plus important ?). La variété post-basique de type 2 se caractériserait pas la synergie des trois systèmes TAM.
5. D'un point de vue pragmatique, on peut faire l'hypothèse suivante : il y aurait un passage progressif d'une neutralité énonciative, le destinataire n'est qu'un interlocuteur privilégié et empathique sur qui repose la réalisation du but communicatif, à une recherche d'une véritable co-responsabilité discursive avec une forte implication énonciative. Il semblerait qu'une gestion plus « égalitaire » des échanges dans l'interaction ne peut venir qu'à partir du moment où la charge cognitive allouée au fonctionnement des diverses opérations linguistiques s'allège (on aurait une automatisation ou procéduralisation suffisante).
6. Le coût cognitif est tel que le passage d'une variété à l'autre ne va pas de soi, les « fossilisations » sont nombreuses en langue étrangère.
7. Il ne paraît pas cohérent d'affirmer que les formes précèdent les fonctions. Nous avons tenté de montrer que les choix réalisés par les locuteurs-apprenants dépendent avant tout de la réalisation du but communicatif et de la situation de communication.
8. La difficulté de l'analyste en ALE est de rendre compte à la fois des opérations de structuration linguistique et des opérations pragmatiques.

## **12 - Recherches sur l'évaluation en L2 : De quelques avatars de la notion de « compétence ».**

2002 : « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de « compétence », in V. Castellotti & B. Py (éd.), *Notions en question*, n°6. ENS Editions. pp. 61-73.

## Recherches sur l'évaluation en L2 : De quelques avatars de la notion de « compétence ».

**E**valuation et apprentissage en langue étrangère sont intimement liées dans la mesure où on a toujours tenté de mesurer d'une manière aussi juste que possible les performances des apprenants. Il existe en effet de nombreux tests de langues qui permettent de mesurer tel ou tel aspect langagier. Le testing en langues s'est petit à petit constitué en discipline rigoureuse répondant à une méthodologie stricte et à un cahier des charges précis. Cette approche psychométrique continue à marquer les recherches anglo-saxonnes. Cependant, la révolution communicative a fini par ébranler le socle épistémologique du testing pourtant solide. L'idée d'évaluer de manière qualitative la compétence en langue commence à faire son chemin. Parmi les travaux représentatifs de ce mouvement, on citera le *Cadre Européen Commun de Référence* du Conseil de l'Europe (1998) qui définit les fondements de la nouvelle épistémologie communicative. On voit ainsi apparaître de nouvelles certifications qui revendiquent plus ou moins cette nouvelle perspective (par exemple en France : le DELF/DALF, le Diplôme de compétence en langue pour les adultes, le CLES ou certificat de compétence en langue de l'enseignement supérieur, l'évaluation diagnostique en classe de seconde). On observe aussi un véritable engouement, aussi bien à l'école qu'à l'université, pour le portefeuille de compétence européen. Ces quelques éléments laisseraient entendre que l'on assiste, en France et en Europe, à une renaissance du domaine de l'évaluation. On est encore loin du compte dans la mesure où la recherche en évaluation n'est pas une branche institutionnelle reconnue de la didactique des langues.

Quoi qu'il en soit, ces différents « avatars » de l'évaluation de la compétence en langue soulèvent pour le moins quelques problèmes épistémologiques qui nous intéressent particulièrement aujourd'hui. Mon objectif n'est pas de porter un quelconque jugement sur les certifications actuelles. Il ne sera pas question non plus d'entrer dans la cuisine du « testing » pour expliquer les difficultés techniques et technologiques de l'évaluation (Laurier, 1998). Je propose, dans un premier temps, de rappeler les principales modélisations de la compétence appliquée à l'évaluation, en partant du principe que l'élargissement de la notion de compétence chomskienne est un acquis (Springer, 2000). D'autre part, si l'on accepte le principe que toute compétence est une compétence en acte, si l'on se place dans une optique interactionniste, on se doit alors de poser la question de « l'authenticité » de la situation de communication et des interactions proposées par le dispositif d'évaluation. Comment aborde-t-on cette question essentielle pour évaluer une compétence en

acte ? Enfin, l'évaluation opère inévitablement des classements et reconnaît ainsi l'existence de différents niveaux ou degrés de compétence. Comment intègre-t-on aujourd'hui les données des recherches sur l'acquisition ?

## **1. Modélisation(s) de la compétence pour l'évaluation**

Depuis les années 80, l'évaluation en langues tente de mesurer la réalité et la qualité de l'utilisation de la langue étrangère en situation. Les questions concernant la description de l'état des connaissances à un moment donné ont laissé la place à des questions relatives au savoir-faire mis en œuvre. On sait que le modèle structuraliste, hérité de Lado et Carroll (*the skills and components approach* des années 60), s'intéressait plus aux connaissances qu'au savoir-faire. On pensait que la compétence ne pouvait se mesurer que par le truchement des éléments linguistiques. Il n'était donc pas question d'envisager la compétence en langue dans une perspective pragmatique, même dans les tests concernant la production orale ou écrite.

*Pour cette raison, le contenu des tests s'oriente, dans les épreuves ouvertes que Lado propose lui aussi, vers des problèmes linguistiques exclusivement.* (cité par Bolton, 1991, p 16)

La perspective communicative a rendu nécessaire l'élargissement de la notion de compétence et pose la question de la définition de ses composantes. Le modèle proposé par Lado et les structuralistes n'est plus considéré comme une définition satisfaisante de la compétence. Le postulat de base est bien connu : la compétence de communication ne peut être envisagée que comme une action localisée, située, ancrée dans un cadre interactionnel et dialogique faisant intervenir un ensemble de variables. On accepte ainsi deux principes nouveaux : les composantes de la compétence peuvent ne pas se décrire en éléments discrets ; la compétence de communication n'est pas homogène mais variable, les composantes interagissant probablement de manière inégale entre elles.

La modélisation canonique de la compétence de communication de Hymes (1972) a été modifiée par Canale et Swain (1980). Ce modèle descriptif propose de distinguer quatre composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. On peut, à partir de ces composantes, déterminer un ensemble de paramètres, qui ne relèvent plus uniquement du domaine linguistique. Il n'est donc plus possible de s'appuyer sur le seul repérage d'éléments linguistiques pour porter un jugement. Le passage d'un modèle unidimensionnel à un modèle pluridimensionnel ne va pas de soi et soulève plusieurs problèmes. La question de la validité de ces composantes est un point délicat. Est-il possible de distinguer clairement une composante sociolinguistique/socioculturelle d'une composante discursive ? Ces composantes interagissent-elles entre elles et de quelles manières ? Y

## 12 - Recherches sur l'évaluation en L2 : De quelques avatars de la notion de « compétence ».

a-t-il une progression homogène, uniforme, comme on le pensait dans le modèle structuraliste, ou de la variation à l'intérieur de la compétence ? Y a-t-il un ordre d'enchaînement entre ces composantes ? La recherche ne permet pas pour l'instant de répondre clairement à ces questions. Weir (1990) estime que l'existence de ces composantes est loin d'être démontrée. Certains ont malgré tout tenté d'utiliser ce modèle pour définir des paramètres et des critères nécessaires à l'évaluation de la compétence de communication. D'autres prennent une position extrême en relativisant cette problématique, avec comme risque principal de vider la notion de compétence de communication de tout son sens.

Ils [les composants de la compétence] deviennent les indices de mesure dont il faut s'inspirer au moment d'élaborer des situations d'évaluation et des grilles d'appréciation. Ils doivent servir de points de repère pour déterminer le niveau de performance et d'habileté des apprenants à divers stades d'apprentissage. Tous ne sont pas obligatoirement pris en compte à chaque évaluation. Il n'est pas possible, voire souhaitable, de tout évaluer en même temps et à chaque fois. (Lussier, 1992, p 54)

La critique majeure du modèle canonique consiste à mettre en avant son aspect général et essentiellement descriptif. L'évaluation a besoin d'un modèle plus précis et technique pour être opérationnel, c'est-à-dire pour donner des indications concernant le mode opératoire de la compétence en situation. Pour dépasser ces généralités et un applicationnisme formaliste et stérile, Bachman et Palmer (1990, 1996) proposent un modèle dynamique en trois parties. La partie langagière comporte un élément organisationnel, qui renvoie à la composante linguistique et à la composante discursive, et un élément pragmatique, qui renvoie globalement à la composante sociolinguistique. La composante stratégique, qui est en quelque sorte séparée du noyau langagier et sert d'interface avec les réalités de mise en œuvre en situation réelle, représente le troisième élément. Cette modélisation s'inscrit dans la thèse de Faerch et Kasper (1983) pour qui la compétence stratégique est une activité cognitive générale et permet de planifier, contrôler et exécuter le but communicatif en situation réelle. La composante stratégique constitue ainsi le moteur essentiel permettant de faire fonctionner les autres composantes de la compétence de communication. Elle fait intervenir les aspects cognitifs et métacognitifs. Enfin la dernière partie concerne les mécanismes psychophysiologiques. Il ne s'agit donc plus, dans ce modèle, de chercher à évaluer séparément chaque composante, mais de concevoir la compétence à communiquer langagièrement de manière globale. Cette solution est essentielle pour l'évaluation qui ne peut se permettre de multiplier les paramètres et les critères d'évaluation. Il semble dès lors possible de mesurer de manière satisfaisante le discours spontané d'un locuteur alloglotte.

Le *Cadre Européen* du Conseil de l'Europe propose une approche légèrement différente tout en s'inscrivant dans cette option actionnelle de la communication. La composante stratégique occupe également une place centrale et générale, elle n'est pas non plus incluse dans la compétence de



communication. Le modèle du Conseil de l'Europe accorde à la composante sociolinguistique un rôle clé, dans la mesure où on souhaite privilégier la dimension culturelle et situationnelle. C'est donc elle qui articule la composante linguistique et la composante pragmatique. On peut simplifier ces deux modèles en disant que le premier prend une entrée plus franchement interactionniste, la langue est une activité cognitive essentiellement située (on s'intéresse aux stratégies de communication et aux conditions de l'interaction) alors que le deuxième modèle valorise une entrée culturelle (la langue comme produit d'une culture) tout en s'inscrivant dans la même approche interactionniste.

Cette présentation rapide montre la sophistication à laquelle on est parvenu avec comme revers de la médaille une inflation dans les critères possibles pour évaluer la compétence de communication. Un deuxième aspect apparaît également, les travaux sur l'évaluation en langues sont parvenus à un stade où il est possible d'ordonner le foisonnement des recherches pour aboutir à des modèles simplifiés et opérationnels. Pour éviter un trop grand morcellement qui rend impossible la définition de critères pertinents, on semble aujourd'hui retenir trois composantes : linguistique, pragmatique et stratégique. Le rôle de chacune de ces composantes dans l'économie générale de la compétence n'est certes pas résolu, mais ce type de modélisation semble plus réaliste et adaptable aux différentes finalités de l'évaluation en langue.

## **2. Procédures d'analyse de la compétence**

Évaluer la compétence, c'est recueillir des données concernant une performance. Le recueil de données ne se fait pas au hasard, il doit permettre d'apporter la preuve consistante de ce que l'on souhaite prouver. Le choix d'une procédure d'analyse correspond à une optique théorique de l'acquisition et du testing. Chapelle (1998) estime qu'il existe trois modalités possibles.

1) La perspective cognitiviste universaliste (*trait perspective*) estime que les résultats observés peuvent être considérés comme des traces significatives de processus cognitifs sous-jacents. L'analyse des données va ainsi s'appuyer sur les caractéristiques cognitives de l'individu, caractéristiques qui seraient donc indépendantes des situations proposées. Si l'on prend l'exemple de la maîtrise du vocabulaire, cette procédure va s'intéresser à quatre critères : l'étendue du vocabulaire, la connaissance des caractéristiques d'un mot, l'organisation mentale du lexique, l'accès lexical. On pense ainsi pouvoir estimer le degré de maîtrise d'un domaine particulier de la compétence de manière aléatoire. Il s'agit donc dans cette approche d'isoler les variables contextuelles pour estimer l'étendue et la qualité des connaissances implicites. Cette approche

s'intéresse ainsi avant tout à la validation des savoirs, c'est-à-dire à la composante linguistique. De nombreux tests informatisés s'inscrivent dans cette perspective.

2) La perspective fonctionnaliste prend le contre-pied de la perspective cognitiviste puisqu'elle accorde aux variables contextuelles un rôle déterminant. Cette approche préfère spécifier aussi clairement que possible la situation de communication qui détermine une performance souhaitée afin de la reproduire dans la situation d'évaluation. Le modèle SPEAKING de Hymes offre un cadre intéressant pour définir l'ensemble des variables contextuelles. Il ne paraît pas possible de porter un jugement fiable sur une performance générale comme « la maîtrise du vocabulaire en compréhension écrite ». On ne peut dans cette approche évaluer la lecture de manière générale, l'évaluation doit tenir compte de l'ensemble des éléments de la situation visée et proposer une situation correspondante, par exemple pour des techniciens en informatique qui doivent être compétent dans la lecture de documents spécialisés. L'évaluation est ici partielle et spécifique à un contexte donné. On refuse donc de faire une extrapolation sur une compétence de lecture en général. Cette approche est de type sociolinguistique mais aussi discursif, contrairement à la perspective cognitiviste qui vise l'universalité de la compétence. Cette optique soulève deux questions : celle de l'authenticité de la situation proposée et celle de la variation de la compétence. La validité de l'évaluation n'est pas uniquement conférée par la fiabilité des items linguistiques, elle est fortement marquée par le format de l'évaluation qui doit être en rapport direct avec les situations de communication qui permettent d'exprimer une certaine compétence. On accepte ainsi l'idée de variété de situations et de compétences. C'est l'aspect pragmatique qui est valorisé.

3) La perspective interactionniste permet, en quelque sorte, de faire la synthèse des deux approches précédentes, l'aspect interactionnel de la communication étant le pivot. Cette approche souhaite rendre compte de la complexité de la compétence, c'est-à-dire de la simultanéité des composantes et processus cognitifs en jeu. Évaluer la compétence, c'est donc tenir compte des caractéristiques internes de l'individu, mais également des variables contextuelles. Il y a donc nécessairement un aspect stratégique dans la compétence qui permet au locuteur de gérer cette complexité dans l'immédiateté, c'est-à-dire une capacité métacognitive. On se situe dans une visée systémique de la compétence, ce qui explique pourquoi l'approche interactionniste valorise la situation dialogique comme format d'épreuve (authenticité interne), contrairement à l'approche fonctionnaliste qui peut se contenter d'une situation fonctionnelle typique (authenticité externe). Cette perspective offre une autre vision de l'authenticité, d'externe elle devient interne. La qualité des interactions proposées par le format de l'évaluation est une question cruciale et difficile. Cette approche permet une meilleure prise en compte de la dynamique développementale de la compétence.

### **3. Authenticité et interaction.**

Nous avons vu que ces deux critères sont essentiels pour les perspectives fonctionnaliste et interactionniste. Il ne saurait y avoir d'évaluation de la compétence à communiquer sans une certaine authenticité de la situation d'évaluation et sans la possibilité pour l'évalué de s'inscrire dans des interactions effectives. La perspective fonctionnaliste définit la notion d'authenticité de manière restrictive. On se souvient que la présentation fonctionnelle de la compétence a permis de spécifier ce qu'un locuteur est en mesure de faire dans une situation donnée. Il s'agit dans ce cas d'identifier les actes de paroles et les échanges caractéristiques d'une situation de communication donnée pour délimiter ensuite la classe de situations potentielles qui pourra servir de test. Le référentiel de compétences, qu'il soit destiné à la formation ou au milieu professionnel, s'inscrit dans cette démarche. L'audit linguistique, qui s'est développé dans les années 90, a lui aussi pour but de définir des profils de compétences en langue pour un poste de travail. En enseignement professionnel et technologique, on procède de la même façon pour aboutir au référentiel de compétences pour la formation. L'authenticité dans tous ces cas est externe, l'évaluation cherche à vérifier la capacité de la personne à retrouver les réflexes langagiers permettant de faire face aux situations que l'on a soigneusement délimitées. On ne cherche donc pas à savoir comment une personne gère globalement une situation qui inclurait des éléments imprévus.

Le jugement que l'on cherche à donner se réduit aux actes de parole nécessaires à une famille de situations de communication, les interactions mises en scène sont limitées à des jeux de rôle strictement déterminés. L'interactivité est de ce fait relative et peu naturelle.

Il y a donc un véritable dilemme pour l'évaluation de la compétence. Il paraît difficile de reproduire strictement l'authenticité d'une situation pour l'évaluation. Cette difficulté structurelle se double d'un problème technique : il est plus facile de porter un jugement sur une situation bien délimitée. Comment alors généraliser ce jugement ? Pour sortir de ce dilemme, il est nécessaire de ne pas considérer l'authenticité comme une valeur absolue déterminée par la ressemblance avec des situations de la vie de tous les jours. Si l'on veut réellement évaluer la capacité à gérer des cas de figure imprévus, c'est-à-dire résoudre des problèmes de communication, il est nécessaire de concevoir une authenticité interne à la situation proposée, les participants devenant ainsi de véritables partenaires. Bachman et Palmer (1996) proposent ainsi de s'appuyer sur la notion de « tâche communicative » pour sortir de ce dilemme. La « tâche communicative » est une activité dans laquelle des locuteurs sont impliqués pour réaliser ensemble un but particulier dans un contexte spécifique. L'authenticité s'appuie sur la réalité des interactions mises en place dans la situation proposée.

## 12 - Recherches sur l'évaluation en L2 : De quelques avatars de la notion de « compétence ».

Cette perspective de l'évaluation se retrouve dans le DCL (Diplôme de compétence en langue) qui a choisi le scénario comme format d'épreuve. L'idée du scénario s'est imposée comme un moyen permettant d'offrir une situation de communication faisant sens pour l'individu et offrant le maximum d'interactions. Le scénario permet au candidat et à l'examineur/interlocuteur de participer à des échanges ayant du sens pour les deux parties. La langue est ainsi présentée dans sa globalité, les actions verbales ne sont pas prédéterminées,

l'acteur est dans l'obligation d'inclure dans son projet des prévisions, des attentes concernant le comportement de son co-acteur, dont il sait aussi que les actions s'orientent elles-mêmes selon des attentes relatives à son comportement. (Bange, 1992, p 103).

Ainsi, les interactions dans lesquelles le candidat est plongé sont révélatrices de la compétence du candidat. Le candidat, en prenant part à l'interaction, utilise pleinement sa compétence de communication de la manière la plus appropriée et selon les ressources qu'il est en mesure de mettre en œuvre au moment donné. Les choix stratégiques qu'il va être amené à faire vont lui permettre de s'inscrire dans le projet discursif qu'il se sentira capable de mener selon les ressources linguistiques dont il dispose. Ses capacités pragmatiques, et en particulier conversationnelles, sont sollicitées en permanence. On voit bien l'interdépendance des composantes de la compétence et l'importance fondamentale de l'aspect cognitif. Le fait de concevoir l'évaluation dans une logique interactionniste donne au locuteur/candidat la responsabilité entière de son projet, c'est-à-dire de son « intention communicative globale », et de la gestion de ses interactions, c'est-à-dire de ses « intentions communicatives locales » (Reboul et Moeschler, 1998) qu'il doit gérer dans l'immédiateté. L'authenticité est donc bien fonction de l'interaction proposée, c'est-à-dire une interaction entre la situation, le candidat/locuteur et le discours.

Communicative language use involves a dynamic interaction between the situation, the language user and the discourse in which communication is something more than a simple transfer of information. (Bachman, 1990, p 4)

### 4. Niveaux de performance et développement de la compétence.

Dans la perspective cognitiviste universaliste, la question des niveaux est peu significative dans la mesure où l'on ne peut avoir qu'une fourchette statistique qui va d'un répertoire de connaissances réduit à un répertoire similaire à un locuteur natif. C'est le cas du testing américain (TOEFL) qui attribue des points par réponse juste, le niveau maximal étant fixé arbitrairement et correspondrait à ce qu'un natif (éduqué) serait en mesure de maîtriser. De nombreux tests, qui fleurissent sur la toile aujourd'hui, fonctionnent de la même façon. Lorsque l'on se place dans le contexte de la formation, la définition de niveaux doit pouvoir correspondre aux niveaux définis par les programmes de

formation. Les niveaux n'ont pas réellement de signification, ils sont représentatifs de la programmation des contenus.

Ce n'est qu'avec la perspective fonctionnaliste que la question des niveaux s'est réellement posée. Envisager la compétence de manière fonctionnelle implique de définir ce qu'il est possible de faire à différents degrés de maîtrise. L'idée de définir un niveau-seuil de compétence s'inscrit dans cette logique fonctionnelle : peut-on déterminer un niveau minimal à partir duquel un apprenant peut communiquer ? Dans le domaine professionnel, on a ainsi abouti à la définition d'échelles de performance qui décrivent ce que les individus doivent être capables de faire à des niveaux différents. On se souvient de l'échelle IBM et celle de l'armée américaine (FSI), qui ont servi de modèles dans les années 80 (Springer, 1996). Les niveaux du Conseil de l'Europe ont été construits de la même façon, il s'agissait de définir des niveaux de performance qui précisent les fonctions, les notions, les situations et les rôles interlocutifs caractéristiques. Le défaut majeur de ce type de description concerne les définitions négatives et soustractives des premiers niveaux de performance. En effet, l'ensemble de ces échelles de performance considèrent souvent la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre.

La perspective interactionniste, parce qu'elle favorise l'authenticité de la parole, permet de tenir compte de l'interlangue du candidat/locuteur. En accordant à la composante stratégique une place déterminante, il est possible d'envisager l'interlangue, non pas de manière négative en faisant apparaître les défauts majeurs et les ratés de la communication, mais de manière positive en s'inscrivant dans la dynamique acquisitionnelle de la compétence (Springer, 1998). Cette vision de la compétence en langue étrangère est nouvelle pour l'évaluation. Kramersch (1991) mentionnait que *la plupart des tests de langue établissent une norme de performance à atteindre contre laquelle sont mesurées les performances individuelles* et déplorait qu'*ils ne montrent rien des processus qui y ont conduit ni ne prennent en compte le contexte*. La perspective fonctionnaliste reste prisonnière du modèle du native-speaker. J'ai dit ailleurs (Springer, 1999a) que *l'option interactionnelle ... se démarque de la définition d'un étalon idéalisé au profit de gabarits taillés dans le réel des possibilités communicatives des apprenants en langue étrangère*.

Il s'agit bien pour l'évaluation de reconnaître l'interlangue comme une réalité, d'intégrer son fonctionnement en tant que système ayant sa propre logique interne. Cette position est partagée par Bachman (1998) qui propose de rapprocher recherches sur l'acquisition et recherches sur l'évaluation.

Le Diplôme de compétence en langue a tenté dès le départ (Springer, 1996) d'envisager quatre degrés de compétence opérationnelle correspondant à quatre stades de développement acquisitionnel. La compétence n'est pas considérée comme un tout homogène dans la mesure où

l'évaluation intègre des degrés de maîtrise différents à l'intérieur de la compétence. Ainsi, aux premiers degrés opérationnels, on favorise la compréhension, la production et l'interaction ne peuvent pas avoir le même poids. On accorde aussi une plus grande place à l'aspect pragmatique étant entendu que le jugement ne peut pas se borner à l'analyse de la seule composante linguistique. La compétence est ainsi vue dans une dynamique interne et externe. En reprenant les propositions de Faersch et de Bange, on peut décrire l'interlangue selon quatre axes révélateurs des processus cognitifs mis en œuvre (neutralisation/extension formelle, fonctionnelle, énonciative, métacognitive). Ces indicateurs peuvent ainsi correspondre à des critères permettant de prendre en compte la qualité dynamique des stratégies mises en place par le candidat/locuteur. Ce type d'évaluation, qui prend comme point de départ l'interaction communicative, doit rendre compte des stratégies de communication du locuteur en interprétant les opérations visibles qui sont d'ordre pragmatique et linguistique (Springer, 2000), c'est-à-dire en révélant l'état de l'interlangue.

### **Conclusion**

Nous avons pu voir que la question de la compétence en évaluation soulève aujourd'hui trois séries de problèmes : la première concerne la définition et la logique des composantes de la compétence de communication ; la deuxième renvoie aux valeurs d'authenticité et d'interaction des formats d'évaluation, elles sont essentielles pour une prise en compte de l'aspect pragmatique de la communication ; la troisième intègre les recherches actuelles sur le développement acquisitionnel de la compétence de communication. La perspective fonctionnaliste a débouché sur un ensemble de propositions relativement bien connues : le référentiel de compétences, l'échelle de performance, le profil de compétences professionnel, l'audit linguistique, le niveau seuil de compétence. La perspective interactionniste tente de donner à l'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement sa réelle dimension. Les modifications qu'elle implique soulèvent de nouvelles questions délicates, par exemple : comment rendre compte des variations/de la variété des compétences ? comment intégrer les caractéristiques du développement de l'interlangue ? comment améliorer l'interactivité des situations ? comment intégrer les processus cognitifs ? On assiste ainsi à un rapprochement évident entre recherche sur l'évaluation et recherche sur l'acquisition.

Cette présentation pourrait laisser entendre qu'il n'y a plus de place pour l'évaluation de la compétence linguistique. Ce n'est bien évidemment pas le cas. L'évaluation informatisée et l'évaluation en ligne donnent actuellement une nouvelle vigueur à la perspective cognitiviste. Les NTIC permettent de développer des systèmes peu coûteux sur des compétences limitées. On peut penser que cette situation n'est que transitoire, elle peut s'expliquer par les limites des concepteurs

du testing. Les choses évoluent cependant rapidement et il ne fait pas de doute que l'on sera bientôt en mesure de proposer des évaluations informatisées rendant compte de la complexité de la compétence de communication (par exemple le projet DIALANG, qui propose un test diagnostic en 14 langues sur la toile).

## 13 - Modern Languages Across the Curriculum: CLIL in France

2002. « Modern Languages Across the Curriculum: CLIL in France ». In M. Grenfell (ed.), *Modern Languages Across the Curriculum*. London : Routledge/Falmer. pp 54-68.



## Modern Languages Across the Curriculum: CLIL in France

### 1. Language diversification in France

**A**s in many European countries, in France pupils learn their first foreign language when they enter the lower secondary level, *collège*. Theoretically, the French educational system provides: English, German, Spanish, Italian, Portuguese, Arabic, Russian, Chinese, Japanese and regional languages. In practice, 78 per cent of pupils are enrolled in English, 15 per cent in German, 5 per cent in Spanish, 2 per cent in all the remaining languages. Pupils choose a second foreign language 2 years later (in the third year of *collège*). Obviously, there is more room at this stage for various languages to be chosen. We can conclude that the majority of French pupils learn two foreign languages. This picture is going to change rapidly as the Minister of Education has decided (January 2001) that the first foreign language will be compulsory at the primary school level (age 5) and the second at the *collège* level (age 10). This new language policy follows the ambitious European plan for a multilingual Europe. In the near future (2005) all French teachers will be expected to acquire appropriate language certification (a new language certification is currently being experimented with for students and should be ready by 2003).

#### *Diversification of language classes.*

The French system also offers a great variety of language classes for different types of pupils:

- classes with French as a second language: the objective is to integrate foreign pupils as quickly as possible into the mainstream classes; they can be considered as immersion classes and are multicultural;
- classes for immigrants: a significant part of the curriculum is devoted to the language and culture of the pupils;
- international classes: at least 50 per cent of the pupils are French and at the least 25 per cent are foreign; they provide an intensive language course (including French as a second language for foreign pupils) and also offer some non-language courses in a foreign language (CLIL);
- bilingual classes: the curriculum provides courses in two languages ; in some cases it will be a 50/50 system; two regions use this model quite extensively: the Basque Region and the Alsace Region; this is a type of immersion education;
- trilingual *collège* classes: this only means that pupils can learn two languages at the same time; pupils have more language hours and are expected to reach a good general level;

- regional classes : these classes provide regional language and culture courses (Alsatian, Basque, Breton, Catalan, Corse, Occitan);
- European classes: this is a new type of class (1992) with a CLIL denomination (*DNL, discipline non linguistique*).

The French educational system is constantly adapting to the changing needs of French society and does its best to take into account the European dimension. European classes (CLIL) are therefore an emblematic example of the move towards European citizenship and multilingualism.

### ***Language methodology: the communicative approach.***

As in most European countries, the communicative approach, as discussed in chapters 2 and 3 (see also Springer 1996) is the dominant teaching methodology in France. The notional and functional items were integrated into the language syllabus in 1985. Most, if not all, language books for lower secondary and upper secondary schools have the necessary ‘communicative touch’. Language books for *collège* (secondary school) pupils include many communicative and language awareness activities. For the *lycée*, because of the *baccalauréat* exam, the approach is more literary and cultural, but many *lycée* (16 – 19 years), because of the *baccalauréat* exam, the approach is more literary and cultural, but many *lycée* language books now tend to present competence-based activities. The 1996 national guidelines presented a language curriculum more open to *learning to learn* activities. The new challenge is obviously the integration of ICT and self-learning environments for a more individualised type of learning.

## **2. Modern Languages Across the Curriculum**

The following figures give an indication of the current situation with regard to content and language integrated learning (CLIL) in French schools :

1996-97: 1070 classes, 322 in *lycées*;

1997-1998: 1426 classes (63560 pupils);

In 1998: 1651 classes ( i.e. 1123 in *collèges* and 528 in *lycées*).

English is the first language for CLIL classes (45 per cent). Three other languages are also significant: German (33 per cent), Spanish and Italian (15 per cent). Some exceptions can be noted: Japanese, Portuguese, Russian, and Arab.

The first subject matter is history/geography (70 per cent). Others are: maths, sciences, biology, professional subject matters (mechanics,...).

Another remarkable feature to be noted is that two regions (Alsace and Lorraine Regions in the east of France) represent 60 per cent of CLIL classes.

### ***CLIL in the Alsace Region.***

CLIL in the Alsace Region is clearly more prominent than elsewhere in France. In this section I want to look at the region in depth as case study in order to see the strength and weaknesses of CLIL in practice in a French context. Some historical facts must be kept in mind. The Alsace Region has been developing its own language policy (see Petit 1993). The first efforts to reintroduce the teaching of German in primary schools date back to 1952. In 1953, 85 per cent of the Alsatian population was in favour of the early teaching of German. In 1971, a new reform was undertaken to create bilingual education in primary schools. In 1989, 81 per cent of the people who still approved of the development of bilingual education in primary schools.

The early 1990s witnessed, not only in Alsace but also throughout the French educational system, the implementation of the ‘early learning’ of foreign languages in primary schools and experimentation with CLIL. The figures in table 4.1 show the development of bilingual education in Alsace.

A circular in 1994 defined the main objectives of bilingual teaching (cf. Blanc & Hamers, 1983; Lüdi, 1987) as ‘leading the children, through a progressive curriculum, to gain balanced bilingualism which enables them to acquire comparable if not totally equal competence in every domain and use of both languages: oral and written comprehension, oral and written production’.

Priority is given to ‘parity structures’, meaning French/German schedule parity (13 hours in French / 13 hours in German). Continuity from primary schools to secondary schools is planned for, with teaching activities carried out in both languages. German is the subject studied in the language class and is a tool for some other disciplines:

What makes bilingual teaching so special is using language as a learning medium for kindergarten activities and primary school disciplines. (ibid.)

*Table 4.1* Bilingual French-German classes in Alsace

Year	No. of classes	No. of pupils
1994 -95	46 classes	Not known
1995-96	73 classes	1500 pupils
1998-99	214 classes	4791 pupils

From September 99 onwards bilingual classes have been implemented in *collèges* and *lycées* to guarantee the continuity of this teaching.

CLIL classes follow the same academic framework. European classes are implemented in lower and upper secondary schools (*collèges* and *lycées*), where at least one discipline is taught in a foreign language. Theoretically, all European languages are concerned (European classes) - but oriental languages are also taught (Oriental classes), and all subjects are covered (see table 4.2).

In 1998-99, the following subjects were used as a focus for CLIL classes: history and geography; life and earth sciences; mathematics; physics and chemistry; economics; physical education and sports; civic education; communication and selling; catering and cooking; commerce; marketing; electronics; electro-technical studies; secretarial studies; Plastics; road construction.

In Alsace, the figures concerning languages taught and the number of pupils involved were approximately as shown in table 4.3.

These figures show the success of the implementation of bilingual and European class implementation in the Alsace Region. It seems quite clear that this success is mainly due to political engagement and a language policy scheme. Another interesting point to mention is the diversity and equality of opportunity such an implementation has afforded. Bilingual and CLIL classes should not be restricted, as it is often the case, to an elite.

***Implementation measures for CLIL.***

A circular in 1992 set out the way European sections can be implemented in secondary schools. This plan seeks to ‘train the highest number of pupils to achieve a level close to bilingualism along with a deep knowledge of the foreign country culture’. The idea was not to create a new subject with a new category of teachers, but to ‘Europeanise’ the curriculum and the schools.

*Table 4.2 CLIL classes in Alsace, 1997-98*

German	106
English	64
Spanish	5
Italian	4
Portuguese	2
Total	181

*Table 4.3 Pupils enrolled in CLIL classes in Alsace*

	German	English	Spanish	Italian
Lower secondary schools	2500	1150	130	
Vocational/technical schools	450	220		13
Upper secondary schools	1200	1200	100	

Source : 1998-99 local study.

The development of the project, therefore, depends mostly on a strong motivation and involvement of all local actors. Certain measures were put in place or conditions created in order to support implementation:

- CLIL classes can be implemented from the third year of the *collège* to the last form of the *lycée* (ages 14-19). When a first language is provided at the primary level, CLIL classes can be implemented from the first year of lower secondary level;
- The language timetable is strengthened during the first two years (two extra hours a week);
- Part or all of the subject matter syllabus is taught in the foreign language by the subject matter teacher;
- Subject teachers and language teachers are required to co-ordinate and collaborate;
- Diversification of languages is provided;
- diversification of subject matters is also provided;
- Partnerships with European countries is seen as necessary and therefore encouraged;
- A CLIL class cannot be started without a qualified subject teacher;
- CLIL pupils get a special credit in the final examination (*baccalauréat*);
- To be admitted in a CLIL class, pupils must show real motivation and demonstrate a good mastery of the foreign language.

### ***Teacher training.***

The initial training of future teachers is an essential part of the success of the project. In the Alsace Region, for example, since 1994, a training course has been organised for bilingual French and German teaching (primary school teachers), and more recently for the European classes in English and Spanish. Basically, junior subject teachers (trained in the teacher training schools, *IUFM*) can volunteer for the European and bilingual classes. They have first to pass a linguistic test. In 2005 they will have to obtain the new CLES language certification (level B2 of the European framework; for more details see this website: <http://cles.u-strasbg.fr>). If they are accepted, they will follow, in

addition to their general teacher training course, a specific CLIL course which is composed of four elements:

- a didactic and linguistic module of 50 hours (conferences, senior teachers testimonies, official texts, European programs, language course);
- a teaching practice module of 2 or 3 weeks abroad (Germany, Ireland, Spain: countries having a partnership agreement with the Academy of Strasbourg);
- a teaching practice module of ‘accompanied practice’ with a senior teacher and education adviser (20 hours) in a French school;
- a CLIL report on a question specific to the teaching of a non-linguistic discipline within the framework of the European classes.

This initial training is minimal and lacks, for the moment, important topics: the various forms of bilingualism, the necessity of plurilingualism and European citizenship, language acquisition theories (L1 and L2), the question of interactions in a natural environment and in secondary classes, the use of ICT. These topics and themes would need to be included in a full programme of teacher education for CLIL.

### ***Remaining difficulties.***

The ‘European option’ depends essentially on a strong commitment on the part of the schools. The helps and incentives provided by the Ministry of Education or the Rectorat are mostly symbolic. Schools must count on their own willingness and energy in order to implement a CLIL program. The ‘European option’ provides schools with a kind of framework which enables them to develop and rationalise a European and a language policy. Schools are required to promote diversification of languages and European exchanges. The costs incurred in starting European classes therefore prove prohibitive for many schools, which slows down the further growth of this type of bilingual education in Alsace. These difficulties raise the issue of the status and the impact of CLIL in the general curriculum and in the whole school policy.

### **3. Methodologies and Curricula**

What is a CLIL methodology, exactly? How does a teacher plan and conduct a lesson? Are there any similarities and/or differences between a traditional lesson and a CLIL lesson? In this section, I want to look at a particular example of CLIL in practice in order to answer these questions (see Springer 1999). It is based on the teaching of mathematics in a foreign language – in our case, English.

### ***What is a mathematics class in France?***

There are generally three separate aspects specified in a French mathematics upper secondary syllabus: geometry, algebra and statistics. To cover the syllabus, pupils get approximately four hours per week. For those who choose maths as their major, a further two hours per week is provided. The teacher has to find ways of making these three subjects interact with each other so that the pupils can see the links and transfer knowledge and skills. The teacher is free to plan and conduct the lessons as he or she wishes. The teacher judges what is necessary according to the needs and capacities of the pupils. Above all, the teacher is expected to develop clarity of expression in his or her pupils, both written and oral, and their precision in mathematical reasoning. In short, mathematical methodology should develop a scientific linguistic competence, i.e. a rigorous and precise mathematical discourse. In a maths class, very little time is given to ‘free’ expression, simply because maths develops a specialised discourse and special communicative situations.

In a typical upper secondary mathematical class, the teacher asks his or her pupils to work on a mathematical problem. In the following example, geometry is being taught to boys in the upper secondary school. After a while, the teacher wants to know if they managed to find a solution:

Avez-vous tous réussi à le dessiner ?

Then, she asks at random:

Qu'avez-vous trouvé ?

The pupils answer spontaneously and without lifting their hands. Pupils feel free to ask a question or put a mathematical argument together when they can. It can go like this:

Teacher:       Quelle autre trace peut-on trouver ?

Pupil :         EG

Teacher :       EG, oui. Donc une fois encore ... la droite ... est ...

Pupil :         incluse ...

The sequence is mainly initiated and conducted by the teacher. Teacher and pupils collaborate to build a mathematical argument. Pupils fill in the blanks left by the teacher, finish a sentence and sometimes risk a statement in their own words. The teacher confirms the pupils' propositions. This type of maths activity requires the pupils to follow the teacher's reasoning. They have to acquire the right language. Pupils do not use complete sentences to answer the teacher. Their concentration is on the mathematical content and discourse. Maths lessons train pupils to deal orally with mathematical concepts and reasoning.

If the teacher maintains this teacher-centred methodology, interactions will be limited and the communicative environment quite poor. In a content and teacher centered methodology what counts

first is accuracy and precision. Pupils are aware of this demand and react when they feel sure of their answers. It happens in a language class, and it also happens in a maths class. Here is another example:

Teacher: donc là vous voyez que les arguments sont identiques le travail est le même ... la limite de  $U_n$  vaut -1 mais cela ne suffit pas pour dire qu'elle est minorée par moins un ... qu'est-ce qu'il faut ajouter

Pupil: décroissante

Teacher: qu'elle est décroissante ... c'est parce que  $U_0$  vaut -1 qu'elle est forcément minorée par -1 ... il faut préciser qu'elle est décroissante ... bon bien enfin dans ce cas là je ne m'attendais pas à un argument ... on n'a pas encore parlé de limite ...

In this example, the teacher focuses on the mathematical argument, on the right way of reasoning. Pupils' contribution is not important. They learn by imitation and by listening to an expert. When pupils react, they do not try to use complete sentences ; they focus on content and accurate terminology. Once the pupils have that discipline and regular thought pattern in their mind, it will be easier for them to get a grip on what the teacher is saying and anticipate what comes next. They are then ready to enter into a communication situation in mathematics.

#### *A CLIL mathematics class.*

In France, a CLIL teacher is always a subject teacher who is fluent in a second language. Maths in English is, in theory, not unlike maths in French. The teacher initiates and conducts the mathematical demonstration that is expected. Pupils give short answers to complete the argument in progress. But, if we pay closer attention to what really happens, we will see many differences.

One important problem concerns the use of the mother tongue/the second language and language error correction. A CLIL teacher cannot avoid this problem and finds himself in the same position as a language teacher :

Teacher: Do you know what a temple is?

Jean (a pupil): Yes.

Teacher: What is it?

Jean: Temple (in French)

Teacher: no no no not in French!

In this example, the demand for a word definition is not justified from a mathematical point of view. This shows that in a CLIL class teacher and pupils are always aware that they work with two languages. The focus is on language, the teacher asks for a language metacognitive activity, which is unusual in a maths class. The pupil's reaction is quite understandable. He interprets the question



like this : ‘The teacher wants to check the French word’. This type of ambiguity is always present in any CLIL class.

What seems interesting here is that the pupil is concentrating on the mathematical argument, and this leaves him no room for concentration on language correction. The fluency of the pupil’s speech depends both on his language level and his competence in maths. This is a very important point. We can draw a parallel with a language class, when pupils are engaged in authentic speech, they are completely absorbed by communicative strategies and have little room for language control (Bange 1992). This point was made in chapter 3, where the theoretical background to CLIL was discussed.

A CLIL maths class is obviously both a language class and a maths class. In the following example we might think that we are in a traditional language class. The teacher corrects all the mistakes.

- Teacher: why would you call this point C a turning point Michel?  
Michel: because it changes signe (French pronunciation)  
Teacher: sign (corrects the pronunciation)  
Michel: at point X1 from being négative (again French pronunciation)  
Teacher: negative

We can give another example of this focus on the second language in a CLIL class. Such cases prove that pupils continue the language-processing necessary to second language acquisition.

- Teacher: Do you understand what the root is?  
Pupil: ...  
Teacher: C'mon class please help him tell him what the roots are  
Pupils: 4 and 12  
Teacher: Did you hear that? 4 and 12 Now tell me more about them  
Pupil: the root is positive in this euh ...  
Teacher: interval  
Pupil: interval and is negative in this interval

The pupil concentrates on the content but cannot find the solution. He is not yet sure of how to deal with this topic. What is particularly interesting here is the teacher's reaction. The pupil starts a sentence but is stopped because he does not remember the right word, even though it is a ‘transparent word’. The teacher knows that the pupil has to face a double difficulty: getting the mathematical reasoning right and phrasing his argument in the second language. And here he simply helps the pupil because what counts in this case is the content and not the language. But the pupil, instead of continuing the argument, as would be the case in the mother tongue, feels it necessary to repeat the word to memorise it. This reveals his unconscious language learning

strategy of assimilating lexical items by repetition. He takes the opportunity to mouth the word while it is fresh in his memory.

Code-switching in a CLIL class is not exceptional at all (this is also the case in a language class). A fair amount of code-switching is always present in CLIL classes – for example, pupils go back to French to do mental ordering and to make sure that they have understood the mathematical problem. In these cases, they are not focused so much on improving language and communication as on improving their maths. Success with the content is vital and cannot be sacrificed to the aim of language learning. Therefore, pupils need to be reassured and know what is going on and what they have experienced even more than when a mathematical lesson is in their mother tongue. The problem in a CLIL class when the content is known to be difficult is the choice of the language to make sure that the pupils have understood. Teachers often recapitulate in both English and French, as we can see in the following example.

The most interesting point in this exercise is that you have different ways to express the same point and all these ways are equivalent Right? Ca va c'est à peu près clair pour tout le monde ? Bon comme dit le plus dur était de faire ça de voir comment on peut réécrire en fait dans différents langages.

Written tasks and other written work in the exercise books must be done in a very carefully. Most of the time, in upper secondary schools, pupils are supposed to be autonomous and teachers seldom control pupils' note taking. In a CLIL maths class, the teacher has to make sure pupils write the definition of a theory correctly. In the following example the teacher asks the class to rephrase a definition and then to write it down in their notebook. It is important to remember that the maths programme in English covers and develops the official French mathematical syllabus and that pupils will have to sit the same examination as the non-CLIL pupils for the *baccalauréat*.

Teacher: I'm waiting for your sentence  
Pupil 1: If the gradient function F' ...  
Pupil 2: equals zero at X<sub>0</sub> ...  
Teacher: and changes sign from positive to negative or the opposite then ...  
Pupil 3: there is a ... a ...  
Teacher: something using maximal point maybe?  
Pupil 4: then the function has a maximum point  
Teacher: yes at point X<sub>0</sub> Céline can you repeat the whole theory please

This is a good example to show that the CLIL maths teacher, because he is a maths teacher and responsible for his pupils' success at the final examination, is preoccupied with giving a correct formulation and ensuring the comprehension of a particular theory. Note-taking is important and

must be guided. Pupils are aware of this too and do their best to provide a correct formulation. The need to construct mathematical discourse in a collaborative manner creates an authentic situation and the need to use appropriate link words and terminology.

A CLIL perspective can be beneficial for the subject matter, but the type of subject matter can restrict opportunities for language discourse. Sometimes foreign language terminology is very helpful for a better comprehension of a concept. The teacher can then take advantage of the situation to explain the concept differently :

Teacher: Turning point. Do you understand what this expression means? [...] Je trouve que l'expression anglaise turning point illustre bien le phénomène concret qu'élabore la courbe en rapport direct avec la variation de la dérivée.

But mathematical language implies a more restrictive type of discourse. An English teacher, who collaborated with the CLIL maths teacher in the above example used to help to correct the pupils' homework. The two teachers also noticed that all the CLIL pupils were extremely good in structuring their discourse when speaking or writing in English on a general subject. On the other hand, their grammar and vocabulary were rather poor. There was no variety in the way they said things. This is understandable. English must serve the mathematical discourse and reasoning. It is a tool for the pupils' thought. The right terminology and link words are necessary to express their mathematical thought accurately and therefore to judge their competence in mathematics. The problem is that they are not able to transcend the safe routine and structure patterns they have learned in the maths environment. This would be different in a CLIL history or arts class.

Group work is often a problem in a language class because pupils do not naturally converse in the second language. This can also happen in a maths class but for different reasons. When pupils work together on an exercise they have to discuss in a co-operative way because they want to find the right solution. They have to solve a real problem as negotiated meaning. It seems more natural to use the mother tongue also because they are concentrating on mathematical content. But when the teacher comes to help them they progressively switch to English :

Pupil 1: elle gagnera 1000 puis elle remettra rien ... mettons elle gagne rien la première année  
elle gagne 80F parce que c'est 8 per cent

Pupil 2: ouais donc elle remettra 1080F

Pupil 1: non elle remet 80F

Teacher: no she would save the same amount of money every year each year she puts one  
thousand pounds

Pupil 1: alors elle gagne juste 80 fois

Pupil 2: ouais fois la note

Teacher: and at the same time you have interests the first year she would have one thousand pounds

Pupil 2: the second year ...

Teacher: and she earns interest interest and then next year she puts 1000 pounds again

Pupil 1: so she has two hundred and 8 pounds

Teacher: she she earns what she has plus

Pupil 1: plus the interest

Pupil 2: so she has two thousand and eighty pounds

When the two pupils converse together they use the mother tongue because it seems more natural. But when the teacher arrives, it seems more natural to speak English as the teacher plays the role of a native speaker. Here the teacher is not regarded as a language teacher but as an English maths specialist. The teacher does not try to correct any mistakes: she does not even think to reprimand the pupils for speaking French. What is important in this case is that they focus on a maths problem to solve it. The language, be it French or English, is not the question. It is simply a tool necessary to reach a solution. Maths is a language in itself; and it is the outcome which is important. Pupils do not ask themselves 'How would I say this in English?'. They simply think in maths. Mental operations (counting, etc.) learnt in the mother tongue are instinctively carried out in the same way in a second-language context. Routine timesaving contributes to maintaining such habits. This is probably why these pupils constantly have to switch from one language to another.

In a CLIL class, great responsibility falls on the teacher, and the atmosphere in the classroom is even more important than in a simple maths class. If the teacher encourages the pupils to contribute spontaneously, however broken their English may be, they will feel less exposed and will not judge their fellow pupils' efforts negatively. Examples of good practice illustrate how a positive acquisitional bilingual learning climate can be created. They show how the stress connected with being accepted and not losing face before one's peers can be minimised. The whole mathematical process, including counting and thinking, can even become an exciting challenge in a foreign language.

#### 4. Conclusion

In France, content teachers are in charge of CLIL classes. They have to do the same curriculum in the second language, with the same objective of helping pupils to success, i.e. pass the *baccalauréat*. Some pupils encounter difficulties both in language learning and in non-linguistic subject learning. This has to be taken into account.

A CLIL lesson has natural characteristics related to subject acquisition, language acquisition, and specific discourse experience. It seems obvious, even in a lesson where all the attention is focused on getting the content right, that pupils have many opportunities to use the second language to express themselves.

The above examples show that a CLIL class is based on rather complex networks of pedagogical objectives, communication and representation. The common denominator is the double focus: on the subject matter and on the language. However, it must be stressed that a CLIL lesson has its own way in making interactions in the second language more authentic, of giving sense to the use of the second language. Pupils in these examples learn to use specific maths discourse in a maths context without first being taught the different discursive parts. They experience and learn to use certain language functions similar or applicable to the thinking skills outlined in chapter 3 : for example, necessary conditions (one needs to ...), conjectures (it seems that ...), hypothesis (if ... then), etc. These forms might not be learnt otherwise, but are important cognitive tools for thinking and expressing this thinking in language.

What should be particularly stressed is that in a CLIL lesson the teacher takes time to remind the pupils of the objectives ; to recapitulate what has been experienced ; to be more attentive to pupils' potential difficulties ; and to facilitate collaborative work. In other words, to build in pre-task planning, sensitivity to the cognitive process during the task and time for post-task reflection. Acquisition potential can be increased both in the language and in the subject matter as a result.

Maths teacher and pupils are concerned with verbal and mental clarity and organisation of scientific discourse. We have seen that sometimes notions worked out in the second language provide pupils with a different perspective on a concept that helps comprehension. Mathematical terms in the second language may carry more connotations than they do in French. This can make it easier for pupils to remember. Pupils learn to associate different images with a word. It is often believed that the first thing to do is to teach the subject terminology in the second language. We have seen that key lexical expressions are often quite similar: 'diameter', 'triangle', 'positive', 'equation', etc. When this is not the case, the expressions can be broken down or 'deconstructed' ; for example, *médiatrice d'un segment* in French is 'perpendicular bisector' in English. 'Bisector' is quite similar to the French *bissectrice*. Pupil can understand and therefore use this image easily.

Both pupils and teachers can benefit from a CLIL perspective. A pupil who is better in English than maths gains a new interest and can improve because he will try to interact in English. His self-image, affirmed by his ability to speak English, can give him the will to take risks in maths. Pupils also get more feedback from a CLIL teacher than they would normally receive. There is certainly

less stress in a CLIL class because everyone must co-operate. Clearly these experiences impact on motivation.

Teachers have to prepare CLIL lessons carefully. They must think of how to formulate questions clearly and how to give positive feedback. They have to conceive of ways of facilitating interaction in the second language and ways of encouraging pupils to participate naturally. They have to identify possible conceptual and language difficulties. Integration with another system helps the teachers gain perspective in their subject. All these demands facilitate pedagogic planning and implementation.

## 5. Issues and Developments

The first major concern in France is the difficulty of achieving real language diversification (see Beatens Beardsmore 1993). Implementation of CLIL will not automatically guarantee that pupils are able to choose from different languages. This political aim is clearly stated in the French Circulaire n°92- 234 of 19 August 1992:

Les sections européennes devront s'intégrer à la politique menée en faveur de la diversification des langues vivantes en France. (European classes will have to play a role in the language diversity policy in France).

CLIL is sometimes taken as a typical case of bilingual immersion education (*Encyclopedia of bilingualism and bilingual education* 1998). There is then a danger of restricting the language policy to two languages. A broader Languages Across the Curriculum perspective seems to be more open to this European ideal of language diversity.

The second challenge is to prevent CLIL classes from becoming another elite system restricted to well-off, clever pupils. The Alsace Region case study above shows that a CLIL perspective can be implemented throughout the educational system, from rural lower secondary schools, to vocational schools and upper secondary schools. This requires political engagement and financial support.

The third challenge lies in the teaching resources. A CLIL perspective will not be achieved if nothing is done to develop initial and in-service CLIL-specific teacher training. In France, new measures will demand a certain level of language competence for intending CLIL teachers accompanied by national language certificates awarded by universities (it is important to take into consideration a broader definition of plurilingual competence, Coste et al. 1997). The CLIL perspective would provide a good opportunity for integrating European teachers in national schools. European exchange programs are very important to develop the CLIL perspective.

A fourth challenge concerns our capacity to 'Europeanise' our schools. The CLIL perspective should not be reduced to a simple question of improving language learning. It is much more than

this. The French label ‘European option’, which is preferred to the ‘NLD (Non-Linguistic Disciplines) class’ label, really means that language contacts in schools are going to be less ‘exotic’ and exceptional and more general and natural. This will have a feedback effect on the traditional way of defining language competence.

Information and communication technologies will no doubt play their role in facilitating CLIL development. CLIL information can be found in the CLIL compendium website (<http://www.mediakettu.jiop.fi/temp/clil/clilcompendium.htm>). In France, websites dedicated to CLIL classes are growing rapidly. A promising idea is to use ICT to share experiences and develop data bases for different subject-matters (<http://dladl.u-strasbg/>).

But the major step will probably be the integration of languages across the curriculum through transdisciplinary project methodology. This new way of teaching and learning is currently being experimented in France (see <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/TPE.htm>). A good example of this approach is the WebQuest model developed in 1995 at San Diego State University by Bernie Dodge, outlined in *Some Thoughts About WebQuests* (<http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquest.html>).

Pupils/students are invited to use ICT extensively. Languages can play a significant role in such a methodology. In the very near future we will probably need a double perspective: a strict CLIL methodology devoted to specific subjects and a broader Languages Across the Curriculum methodology with a transdisciplinary perspective.

**14 - Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université :  
Quelles compétences en langues pour les étudiants ?**

**14 - Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université :  
Quelles compétences en langues pour les étudiants ?**

2003 : « Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : Quelles compétences en langues pour les étudiants ? », in Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, « Langues et production du savoir ». Université de la Suisse italienne. Lugano, 14 juin 2002, pp. 19 - 32.



## **Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : Quelles compétences en langues pour les étudiants ?**

### **1. Langue et discipline à l'université, une problématique en constitution.**

**L**a recherche concernant « les effets du plurilinguisme dans la construction des savoirs non linguistiques à l'université » en est encore aux premiers balbutiements. Cette rencontre, consacrée au thème « Langues et production de savoirs scientifiques », annonce sans aucun doute un nouvel élan pour un sujet capital en Europe. Cette recherche est actuellement en développement dans le cadre des dispositifs bilingues et en particulier des sections bilingues/européennes dans les écoles, collèges et lycées en France et en Europe (par exemple : G. Lüdi & B. Py, 1984 ; M. Matthey & D. Moore, 1997 ; C. Serra & L. Gajo, 1999 ; L. Gajo, 2001 ; M. Grenfell, 2002).

L'entrée par le plurilinguisme apparaît comme un excellent levier de questionnement des évidences et des a priori que nous véhiculons sur l'intérêt, la place et le traitement des langues dans le système éducatif. Quelle(s) langues faut-il introduire à l'université ? Pour une université à forte tradition monolingue, comme c'est le cas de l'université française, cette question est déjà redoutable en soi. Pour répondre à cette première question, il est nécessaire pour l'université de se doter d'une politique des langues raisonnée. Quelles compétences développe-t-on par une approche plurilingue à l'université ? On en vient ainsi à questionner non seulement l'offre langues de l'université mais aussi à s'intéresser de plus près aux relations que peut/doit entretenir le couple langues & disciplines. Comment les étudiants vont-ils construire les savoirs scientifiques complexes à travers une langue qui n'est pas leur langue première/maternelle ? L'idée qu'il pourrait y avoir des compétences partielles ou même que la compétence plurilingue vers laquelle on peut tendre ne doit pas être envisagée à l'aune de la compétence bilingue idéalisée commence alors à avoir droit de cité. Bien souvent on ferme les yeux sur le stress induit et sur le niveau de compréhension ou d'expression dans une situation bilingue. L'exemple de communication bilingue présentée par L. Mondada est tout à fait significatif et montre la nécessité de poser explicitement la problématique de la construction des savoirs dans un environnement bi/plurilingue. Mais alors, comment décrire les compétences acquises, en particulier en langues ?

J'illustrerai ceci par un exemple. Les élèves qui fréquentent les lycées internationaux hors de France se voient délivrer une attestation de compétence linguistique certifiant un haut niveau de maîtrise en français. Cette attestation représentait le passeport pour une entrée dans une université française. On

#### 14 - Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : Quelles compétences en langues pour les étudiants ?

souhaite aujourd'hui rendre cette attestation plus explicite pour se conformer au Cadre européen de référence et faire apparaître les compétences en littérature française et dans les disciplines non linguistiques étudiées. Cette recherche révèle que tous les élèves n'atteignent pas en réalité le niveau d'excellence que l'attestation leur confère pourtant. De plus, on se rend compte aussi qu'il est bien difficile de dire ce que l'élève sait effectivement faire. Le fait de répondre aux questions fermées du professeur ne permet pas d'affirmer que l'élève est en mesure d'expliquer comment il résout un problème mathématique ou s'il est en mesure de répondre sans trop de difficultés aux questions de l'auditoire.

C'est ce genre de questionnement que nous allons tenter de clarifier en prenant deux angles :

- Plurilinguisme et politique des langues à l'université : des intentions à la planification.
- Compétences en langues & disciplines : définition et développement.

### **2. Plurilinguisme et politique des langues à l'université : des intentions à la planification.**

Les pays européens ont approuvé l'objectif plurilingue, c'est-à-dire permettre à tous les citoyens de parler et comprendre convenablement trois langues. Ce choix politique a des incidences évidentes sur l'organisation des cursus universitaires. Il n'est donc pas question, comme on le voit dans certaines entreprises voire dans certaines grandes écoles, de limiter l'obligation éducative à une seule langue, l'anglais en l'occurrence. L'université doit ainsi augmenter et diversifier l'offre de formation en langues avec une difficulté, non négligeable, le nombre d'étudiants à gérer. Nous allons décrire rapidement l'évolution de la politique des langues dans l'université française au cours des vingt dernières années.

*Avant 1990 : les langues optionnelles.*

La place des langues dans les universités françaises non littéraires, et ceci jusque vers les années 90, se caractérise par une offre de formation limitée et une absence de réflexion sur l'importance des langues dans la formation générale des étudiants. Dans la plupart des cas on se contente de cours classiques en amphithéâtre sur le modèle pédagogique grammaire/traduction. Il y a bien sûr des exceptions, en particulier dans certaines universités scientifiques et certaines grandes écoles qui se sont dotées, par nécessité internationale, de laboratoire de langues et d'équipe d'enseignants spécialisés. La langue relève, dans ce type de fonctionnement, du choix personnel de l'étudiant. L'offre de formation est bien souvent opaque. La maîtrise des langues étrangères est une compétence qui ne pèse pas bien lourd dans le cursus de l'étudiant.

*Après 1990, la phase pédagogique : améliorer la formation anglaise des étudiants scientifiques pour mieux répondre à la pression sociale.*

On peut schématiquement situer au début des années 90 le lancement d'une première prise de conscience de la nécessité de modifier la tradition. C'est ainsi qu'apparaît une première phase pédagogique de renouveau. Elle a consisté à mettre en place des dispositifs complémentaires que l'on retrouve sous diverses appellations : autoformation, centre de ressources, centre langues, service commun des langues. L'idée sous-jacente est d'augmenter les possibilités d'accueil des étudiants par des dispositifs plus « flexibles ». À cet effet, une confédération européenne des centres de langues (Cercles) a été créée à Strasbourg en 1991 sous l'impulsion de M. Perrin, professeur à Bordeaux, et A. Hamm, professeur à Strasbourg. Cette confédération regroupe aujourd'hui 250 centres de langues et tient congrès annuel. En ce qui concerne la France, Ranacles, Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur, est créé en 1992 pour accompagner le développement des centres de ressources et centres de langues de l'enseignement supérieur. Deux problèmes importants sont posés par cette première évolution pédagogique : d'une part la nécessité de recruter des formateurs formés à la pédagogie de la langue de spécialité (orientation vers la discipline) et à l'autoformation, d'autre part la question de l'intégration/exploitation des technologies de l'information et de la communication dans ces centres de ressources.

Cette première phase a touché en priorité l'anglais dans la mesure où c'est la langue la plus enseignée à l'université, mais cette situation est en train d'évoluer : d'autres langues font leur apparition. L'un des résultats les plus intéressants de cette époque pionnière est la constitution d'un nouveau professionnalisme des enseignants de langues dans les universités non littéraires. On notera cependant que l'on reste dans une approche dissociée langues/disciplines. Les linguistes sont chargés de s'adapter aux besoins de la discipline de spécialité, le partenariat avec les collègues des disciplines non linguistiques est peu systématique. Certaines retombées pédagogiques peuvent être relevées : utilisation de documents de la spécialité dans la langue, analyse de discours pour les « textes » spécialisés, approche terminologique, entraînement des étudiants à l'acquisition de compétences, exploitation des TIC, recherche dans le domaine de l'apprentissage d'une langue de spécialité. Malgré ces avancées indéniables, les langues restent secondaires : rares sont les universités qui accordent aux langues un réel statut avec un coefficient conséquent pour le cursus. Il s'agit, d'une part, d'une mise à jour de la didactique des langues (vers une didactique de la langue de spécialité à l'université), et, d'autre part, d'un préalable vers une véritable politique linguistique à l'université.

#### 14 - Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : Quelles compétences en langues pour les étudiants ?

*À partir de 2000, la phase politique : vers l'université européenne plurilingue ou comment se conformer aux directives européennes ?*

On peut penser que l'on assiste depuis le début des années 2000 à une évolution plus politique. Cette nouvelle phase pourrait se caractériser par une meilleure prise en compte de la nécessité pour l'université de se doter d'une dimension véritablement européenne. Ainsi, en France, les nouveaux contrats de développement signés avec le Ministère doivent préciser la volonté politique de développement des langues. Cette deuxième phase s'ouvre sur une approche interne et intégrée de la politique des langues contrairement à l'approche précédente plus externe et dissociant langues et disciplines. L'université plurilingue et européenne du futur ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion sur la cohérence de la politique linguistique. En effet, l'université ne fonctionne pas en vase clos. En France, pour accompagner les nouveaux dispositifs bi/plurilingue à l'école, l'université devra se donner les moyens pour former des étudiants capables d'enseigner une discipline dans une autre langue. On attend des futurs professeurs des disciplines non linguistiques qu'ils puissent intervenir dans une deuxième langue. Il est donc essentiel que l'université évolue dans le même sens pour développer de nouvelles compétences. Les langues pourraient ainsi prendre une dimension transversale et acquérir un nouveau statut : certaines universités les rendent obligatoires et tentent de rationaliser la politique linguistique. Ce mouvement se trouve aujourd'hui renforcé par les directives européennes : projet 3 / 5 / 8 (licence, master, thèse) ; projet ECTS ; projet parcours de formation à l'université. Ce mouvement en est à ses débuts.

### **3. Compétences en langues & disciplines : définition et développement.**

L'évolution souhaitée/envisagée n'est pas anodine. L'expérience que nous avons pu construire dans le cadre du projet de certification en langues pour l'enseignement supérieur français va nous permettre d'éclairer un peu ce problème. Cela nous conduira à poser la question de la définition des compétences en langues & disciplines nécessaires à l'université plurilingue.

Rappelons les grandes lignes du projet de certification : l'arrêté du 22 mai 2000 crée un nouveau certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur. Le texte part du constat suivant :

La pratique des langues, dont on s'accorde à dire qu'elle est devenue essentielle dans le monde contemporain, est globalement insuffisante dans l'enseignement supérieur et particulièrement dans les universités.

L'objectif de cette certification est de « favoriser et valoriser la maîtrise des langues par l'ensemble des étudiants ». Le projet de certification pousse ainsi, d'une manière détournée, les universités à se doter d'une politique des langues plus volontariste. Le texte précise que cette certification devrait à

terme devenir obligatoire. Le CLES « atteste la capacité des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues à utiliser une langue étrangère en liaison avec les études poursuivies ». Nous constatons dans ces attendus une volonté de lier langue et discipline, c'est-à-dire de poser que le rôle de l'université est de former des étudiants avec une double compétence professionnelle. Les langues sont ainsi considérées à la fois transversalement, il n'y a pas d'obligation à suivre un cours de langues pour faire valider ses compétences linguistiques, mais aussi de manière intégrée, la certification pourrait devenir obligatoire ce qui donne de fait aux langues un coefficient valorisé dans le cursus. Enfin, trois niveaux de qualification sont définis « par référence aux niveaux B1, B2, et C1 du Conseil de l'Europe. » Nous y reviendrons plus en détail. Ce projet recèle sa part d'ambiguïté. La question centrale du concept de « spécialisation », c'est-à-dire du lien envisagé entre le couple langues & discipline, doit être examinée attentivement. Deux hypothèses ont été explorées.

*Première hypothèse : modèle de la langue de spécialité ou « spécialisation forte »*

Les rédacteurs de l'arrêté du 22 mai 2000 proposent une approche avec spécialisation croissante. Les sujets proposés au premier niveau vont concerner des problématiques générales dans deux grands champs scientifiques définis arbitrairement : le champ de l'homme et des sciences humaines d'une part, le champ des sciences et de l'ingénierie technique d'autre part. Les étudiants doivent pouvoir parler de sujets vulgarisés. La spécialisation est minimale, la langue reste générale. Le deuxième niveau concerne quatre domaines spécialisés : sciences humaines, sciences, biologie-médecine, droit-sciences de l'homme. À ce niveau, l'étudiant doit à la fois faire preuve d'une bonne maîtrise dans son domaine large de spécialisation et aussi en langues. Le domaine est défini de manière assez large, il y a une certaine transversalité à l'intérieur même du domaine. Le linguiste, après consultation du collègue spécialiste, peut construire un thème de réflexion. La terminologie spécialisée peut poser problème à l'étudiant. La liaison spécialiste de la langue et spécialiste de la discipline est une nécessité pour ce niveau. Au dernier niveau, les six domaines de recherche scientifique sont retenus comme domaines de spécialisation. Pour ce niveau, le choix des sujets et la confection des thèmes proposés ne peuvent se faire indépendamment du spécialiste de la discipline. L'étudiant doit montrer un très haut niveau de compétences dans son domaine de spécialisation et en langues. On se trouve à un degré de spécialisation poussé. Les types de relation langues & disciplines peuvent se schématiser ainsi :

Degré 1	professeur de langues (professeur de discipline)
Degré 2	professeur de langues + professeur de discipline
Degré 3	professeur de discipline (professeur de langues)

#### 14 - Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : Quelles compétences en langues pour les étudiants ?

Le risque de cette hypothèse de la « spécialisation forte » est d'éluder en quelque sorte la question de la construction des savoirs scientifiques et de valoriser une approche élitiste académique. Les meilleurs étudiants sont dans ce cas ceux qui n'éprouvent aucune difficulté à construire à la fois la langue et la discipline. Bref, on valorise un idéal universitaire de tradition. C'est le produit fini à la fois en langues & discipline qui nous intéresse.

##### *Deuxième hypothèse : modèle de « l'interdisciplinarité »*

Suite à la phase d'expérimentation menée en 2001/2002, une lettre circulaire complémentaire (29 avril 2002) modifie la première approche pour plusieurs raisons. L'inconvénient majeur de l'approche « spécialisation forte » est son effet multiplicateur qui complexifie inutilement la procédure. Le nombre de sujets à réaliser est trop important. De plus, on oriente les compétences vers un idéal d'excellence à la fois en langues et en discipline, risquant ainsi d'exclure bon nombre d'étudiants. Or, l'évolution scientifique actuelle va plutôt vers une reconsidération du découpage des savoirs savants avec comme corollaire une vision plus interdisciplinaire de la construction des connaissances scientifiques. Ainsi, les grandes écoles sont déjà dans une optique d'interdisciplinarité avec un travail par projet nécessitant l'éclairage complémentaire de plusieurs approches scientifiques. On retrouve d'ailleurs aujourd'hui cette évolution interdisciplinaire à l'école dans le cadre des itinéraires de découverte au collège et aussi dans le cadre des travaux personnels encadrés en lycée, innovations basées sur une approche transversale et par projet des grands sujets de connaissance.

Les nouveaux textes renforcent ainsi l'aspect généraliste du premier niveau. Le premier niveau doit permettre de vérifier les compétences générales qui caractérisent les situations de communication de la vie universitaire, en particulier dans les échanges et cursus à l'étranger. Le deuxième niveau concerne les deux grands champs scientifiques, les sciences humaines et sociales et les sciences et technologies. On insiste sur la nécessaire variété et complémentarité des documents et éclairages proposés, variété qui doit garantir « une dimension interdisciplinaire voire transversale ». Enfin, le niveau 3 n'offre plus que trois grands domaines : les sciences humaines et sociales, santé et biologie, sciences et technologie. Les sujets proposés devront donc avoir une « forte dimension transversale ». On insiste sur l'importance d'éviter que « le niveau de langue demandé ne transforme pas l'épreuve en examen de langue de spécialité ».

Il est évident que cette approche abandonne l'objectif de spécialisation initialement prévu. D'aucuns pourront le regretter. Il apparaît cependant que la relation spécialiste de la langue et spécialiste des disciplines reste forte même si elle n'est plus la même. On pourrait penser que l'on s'oriente vers une meilleure intégration langues & disciplines pour plusieurs raisons. Les sujets doivent tourner autour

de scénarios scientifiques problématisés. L'intérêt de l'approche est donc de trouver des éclairages scientifiques complémentaires et variés. Il s'agit dans ce cas d'un travail d'équipe professeur de langues et professeurs de disciplines différentes. On peut avancer le schéma suivant :

Degré 1        professeur de langues

Degré 2 & 3   professeur de langues + professeurs de disciplines

L'hypothèse d'une « transversalité universitaire » permet de mieux poser la question du métier de l'étudiant futur professionnel, ingénieur, enseignant ou chercheur. Le problème de la langue de spécialité et de la spécialisation universitaire passe au second plan au profit d'une explicitation des savoir-faire transversaux et du processus cognitif sous-jacent à la construction des savoirs. C'est une vision transversale de la construction des savoirs qui correspond mieux au décloisonnement des disciplines et de la recherche.

Ce modèle vise à mettre en valeur les compétences transversales langue & discipline.

C'est le processus même de la conceptualisation des savoirs qui nous intéresse.

Dans cette nouvelle approche, la définition des compétences attendues n'est plus tout à fait la même.

Trois domaines de compétences ont été retenus :

- Communiquer, c'est-à-dire comprendre, réagir, interagir ;
- Se documenter, c'est-à-dire sélectionner, repérer, trier, traiter l'information
- Faire connaître, c'est-à-dire exposer, expliciter, résumer, synthétiser, défendre un point de vue.

On peut remarquer que ce profil de compétences n'est pas spécifique aux langues mais peut très bien s'appliquer aux autres domaines. Voici comment cela se décline selon les trois niveaux.

#### Référentiel de compétences CLES 1 (B1)

Le candidat est capable de :

- rechercher de l'information
- comprendre des documents pertinents pour la vie universitaire
- parler de soi, se débrouiller dans la vie quotidienne en particulier lors d'un séjour dans un autre pays
- discuter de problèmes d'actualité
- réagir aux questions et sollicitations d'un interlocuteur empathique
- reconnaître les spécificités culturelles du pays

#### Référentiel de compétences CLES 2 (B2)

Le candidat est capable de :

**14 - Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université :  
Quelles compétences en langues pour les étudiants ?**

- rechercher de l'information en relation à un domaine scientifique connu
- présenter une synthèse de points de vue sur une question scientifique transversale connue
- rédiger un document spécialisé, un descriptif simple
- s'impliquer dans un dialogue, une discussion avec une certaine spontanéité
- répondre avec une assurance suffisante à des questions portant sur une thématique scientifique générale connue

Référentiel de compétences CLES 3 (C1)

Le candidat est capable de :

- trouver rapidement des informations nécessaires à un problème scientifique lié à son domaine de spécialité
- appréhender certains éléments implicites scientifiques et/ou culturels
- synthétiser des points de vue scientifiques différents par rapport à une problématique
- faire un exposé, expliciter une démarche dans un domaine scientifique connu
- interagir avec des spécialistes de sa discipline et de disciplines annexes
- rédiger un abstract, un article scientifique

Deux exemples permettront d'expliciter ces niveaux.

Premier exemple : étudiante française (A), étudiante allemande (B)

A Ich weiß nicht was ich sagen soll

B Du kannst mir ja erst mal erzählen wie du über Frauen in der Bundeswehr denkst

A Was ich denke

B Ja

A Ich habe gefunden dass die zweiten Bilden Bildern Filmen ... ähm ... sehr interessant waren und die Texten auch ... Aber die Texten war schwierig für mich ... ähm ... ich ... ähm ... ich verstehe nicht ich verstande nicht viele Wörter

B Ich wollte wissen wie du über Frauen in der Bundeswehr denkst und deine Meinung darüber

A meine Meinung ... also es ist schwierig für mich zu antworten weil es ist also richtig ... das ist ein neues Recht für die Frauen in der Waffe zu sein ... also ich weiß ... ob es ein gutes neues Recht ist oder nicht ... Doch ich finde dass es gut ist wenn die Frauen das wollen ... aber ich glaube dass es gut für die Obligation ...

B der Zwang ... für Männer besteht der



A Für Männer auch natürlich ... deshalb finde ich dass der Zivildienst ist eine gute Alternative ist ... man kann also einen Dienst zu tun ... aber es ist nicht in der Waffe ... aber ich denke auch dass die Waffe nützlich ist ... aber es muss nicht ein Zwang sein

B Na ja ... also findest du es auch gut dass Frauen den Dienst an der Waffe machen können ... aber sie sollen nicht dazu gezwungen werden

A Kannst du wiederholen bitte

Cet exemple d'interaction entre un locuteur natif empathique et l'étudiante apprenante exemplifie la difficulté de s'exprimer en langue étrangère. Cette candidate semble se situer au premier niveau: elle parvient à s'exprimer globalement mais dit très clairement que cela lui demande beaucoup d'efforts. Cet effort cognitif l'empêche sans doute de bien rester en phase avec son interlocutrice. Elle a du mal à comprendre les remarques et relances qui lui sont proposées. Un peu plus loin elle avouera simplement « ich verstehe nicht ». Pourtant elle dispose déjà d'un bagage linguistique qui devrait lui permettre de réagir et s'exprimer de manière satisfaisante. Elle cherche à maîtriser ce qu'il dit : « Bilden Bildern Filmen », « ich versthe nicht ich verstande nicht ». Plusieurs étudiants, lors de l'entretien, ont dit qu'ils ne disposent pas d'assez de temps pour renforcer leur compétence à communiquer : « Ce n'est pas avec l'heure symbolique d'allemand que nous parlerons un allemand correct. » On voit bien dans notre exemple que l'étudiante pourrait passer au niveau supérieur moyennant une situation favorable au développement de sa compétence (lors d'un séjour Erasmus par exemple).

Nous avons pu également constater que les étudiants au niveau 2 & 3 parviennent à s'exprimer oralement même si l'on constate une certaine pauvreté d'expression et des difficultés à exploiter les informations disponibles. Le point de blocage ne se situe pas en fait au niveau du lexique spécialisé mais au niveau de la sélection des idées essentielles et du traitement des informations dans le cadre d'une problématique précise. Il est intéressant de noter que certains étudiants avancés n'ont pas trouvé les documents particulièrement difficiles à comprendre mais n'ont pas pour autant été en mesure de saisir la complémentarité des éclairages, les nuances introduites, la finesse de certains points de vue. Ils n'ont pour la plupart pas été en mesure de rendre compte d'idées contradictoires, par exemple sur un sujet concernant un problème de robotique. Les difficultés ne sont pas uniquement d'ordre linguistique. Il s'agit bien d'un problème de construction de savoirs scientifiques qui apparaît sans doute plus clairement dans un entretien en langue étrangère. Or, ce qui est attendu c'est justement de restituer un problème scientifique, de présenter différents éclairages dans un champ scientifique connu, de défendre un point de vue, une démarche de manière argumentée.

**14 - Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université :  
Quelles compétences en langues pour les étudiants ?**

L'exemple suivant montre l'imbrication des problèmes et la difficulté au niveau 2 & 3 de bien cerner la problématique.

Prof these are the problems that are facing the African continent ... what sort of solutions are there?

Et I haven't seen in this document the solutions ... but some people are trying to show the causes of the problems ... they are a little pessimistic ... they say it's just the way Africa is ... some others say all these problems find their causes in the slave trade ... in exploitation of the African ground and the cold war

Prof Clare Short was a bit more optimistic

Et I have many problems to understand the dialogue ... so I haven't write anything

Prof She spoke about pharmaceutical companies for example

Et I've heard some passages about Africa but I haven't really understood

Cet extrait montre un étudiant qui parvient globalement à se faire comprendre malgré certaines insuffisances et incorrections sans importance ici. Ce qui nous intéresse justement ce sont les difficultés qu'il rencontre dans la compréhension d'un dialogue entre spécialistes et son incapacité à retenir les éléments d'informations nécessaires à la problématique. Cet étudiant n'a sans doute eu que peu d'entraînement à ce type de situations de communication qui sont pourtant fondamentales. L'aspect stratégique et pragmatique de la communication est très largement ignoré par l'enseignement traditionnel.

### **Quelques remarques pour conclure.**

L'hypothèse que nous poursuivons permet de concentrer l'attention sur le travail cognitif important qui se cache derrière la construction des savoirs et des compétences. Elle a également l'avantage de ne pas éluder la question culturelle qui se pose également avec vigueur dans le domaine scientifique. Il est crucial, en effet, de se méfier des tentatives de transposition de l'anglais international non marqué culturellement.

Nous avons voulu montrer que l'université plurilingue ne doit pas uniquement se poser des questions en termes d'accroissement de l'offre de formation en langues, ni même d'une meilleure offre en langue de spécialité, ce que nous avons appelé « spécialisation forte ». Il nous faut prioritairement réfléchir à une meilleure intégration langue & discipline plus tournée vers le processus même de conceptualisation scientifique transdisciplinaire.

## **15 - Education plurilingue et pluriculturelle : Quelles évolutions en didactique des langues ?**

2004 : « Éducation plurilingue et pluriculturelle : quelles évolutions en didactique des langues », in *Enseigner en classe bilingue, Actes de l'université d'automne*. IUFM d'Alsace. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. 24-27 octobre 2002. pp. 137-146.

## **Éducation plurilingue et pluriculturelle : Quelles évolutions en didactique des langues ?**

L'école est confrontée aujourd'hui à une grande diversité de profils d'élèves, mais aussi à la diversité des origines linguistiques et culturelles, conséquence de l'ouverture européenne et de l'immigration. De plus, dans le contexte européen actuel, elle doit mettre en application l'objectif européen de développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

L'école du XXI<sup>e</sup> siècle se trouve également confrontée à de nouvelles exigences au niveau des savoirs et des compétences. Il s'agit de passer d'une optique de transmission et d'organisation contrôlée des connaissances à une perspective tenant compte du développement global de l'élève considéré comme l'acteur principal de son savoir. L'apprentissage des langues se trouve sans aucun doute au cœur même de ces nouveaux défis.

Confrontée à ces évolutions, présentes et à venir, la didactique des langues ne peut que s'interroger sur les conséquences didactiques qu'il faut envisager aujourd'hui pour aborder cette nouvelle situation ? On a estimé dans les années 80/90 que le nouveau dispositif d'immersion bilingue et l'utilisation d'une langue dans les disciplines non linguistiques (DNL/CLIL) pouvait fournir une réponse satisfaisante. On doit se demander aujourd'hui si ce dispositif aux problèmes actuellement posés. Il me semble que ce cadre, marqué par une certaine lecture du bilinguisme, freine l'objectif européen de développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et maintient un cloisonnement disciplinaire fondé sur le modèle traditionnel de la transmission des savoirs. Il ne prend pas la mesure des nouvelles exigences de prise en compte de la diversité et de la nécessité de développer des compétences plus générales et transversales.

L'objectif de cette présentation est de montrer qu'il existe déjà un potentiel de pistes complémentaires qu'il serait intéressant d'examiner et d'adapter. On tentera ainsi de poser quelques jalons à cette réflexion sur les enjeux d'une véritable éducation plurilingue et pluriculturelle européenne.

Quatre nouvelles pistes pourraient bien apporter une réponse complémentaire non seulement à la question du développement des compétences pragmatiques transversales, mais aussi à la question du développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

*L'apprentissage interdisciplinaire* : un nouveau courant interdisciplinaire tente de décloisonner les disciplines scolaires. Il s'agit, au collège, des « itinéraires de découverte » (IDD) et au lycée des « travaux personnels encadrés » (TPE). L'université est actuellement dans un processus de rénovation qui va dans le même sens. La place et le rôle des langues dans l'interdisciplinarité apparaissent comme un enjeu pédagogique fort.

*L'apprentissage par projet collaboratif* ou pédagogie de l'action : on tente par le biais du projet et du travail collaboratif de créer des environnements d'apprentissage mieux centrés sur les élèves et leurs intérêts. Il s'agit dans ce cas de placer l'élève en position d'acteur, d'entraîner les élèves à chercher par eux-mêmes des informations, les classer, les problématiser et les présenter. Les langues et cultures ont sans aucun doute un rôle crucial à jouer dans cette autre piste.

*L'apprentissage au travers des technologies de l'information et de la communication* : l'école doit également assurer l'acquisition du nouveau langage informatique et aider les élèves à maîtriser ces outils avec un recul suffisant. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont un moteur important de la communication à distance et peuvent redonner à l'apprentissage des langues et des cultures une nouvelle dynamique.

*L'apprentissage par les compétences* : on prend de plus en plus conscience qu'il ne s'agit pas simplement pour l'école d'empiler des connaissances, mais d'aider les élèves à acquérir des compétences transversales et sociales. La didactique des langues commence à exploiter cette approche avec le Cadre européen et surtout le portfolio européen des langues.

## **1. Enseignement bilingue/DNL et plurilinguisme.**

L'intégration d'une langue étrangère dans le cours de DNL soulève plusieurs questions : s'agit-il de favoriser le développement d'une compétence de communication en langue étrangère plus efficace ? Souhaite-t-on maintenir la totalité des objectifs de la DNL malgré la L2 ? Peut-on espérer une modification didactique réelle favorable à une éducation européenne ouverte sur l'intercompréhension ?

Un des postulats de cette approche repose sur l'idée de faciliter une communication fluide et authentique. On favoriserait ainsi les échanges naturels contrairement à la classe de langues essentiellement tournée vers la mise en place de la langue. Ce nouveau dispositif permettrait ainsi

## 15 - Education plurilingue et pluriculturelle : Quelles évolutions en didactique des langues ?

de développer la compétence pragmatique et conversationnelle (parole en temps réel, fluidité, spontanéité). Certaines études réalisées dans des classes de DNL en France et ailleurs (par exemple, L. Gajo et C. Serra, 1999 ; C. Springer, 2002a), montrent qu'en fait la tradition didactique n'est pas réellement affectée par ce changement et que l'objectif affiché n'est pas forcément atteint. Les enseignants restent majoritairement attachés à une didactique du contenu et du questionnement. Cette tradition se trouve renforcée en France par la priorité donnée aux contenus et au programme de la DNL.

Voici un exemple de cours de chimie en lycée (langue maternelle).

P: Qu'est-ce qu'une combustion ? (écrit au tableau le début de l'équation)

E1: Une réaction

P : Une réaction avec qui ?

E1: Avec le dioxygène

P: Avec le dioxygène pour donner quoi ?

E1: Du CO<sub>2</sub>

P: Du CO<sub>2</sub> et

E2: De l'eau

P: Et de l'eau d'accord ? (complète l'équation au tableau)

On observe dans cet extrait le schéma classique du cours traditionnel : les élèves répondent aux questions de l'enseignant ; dans cet exemple, ils doivent compléter une phrase attendue par le professeur. Celui-ci relance, valide ou rectifie. Il n'y a qu'un type d'interaction : professeur/élève avec une spontanéité communicative réduite (niveau du mot). On retrouve ce type d'échange dans la plupart des classes dont les classes de langue.

L'exemple suivant est un extrait de cours de mathématiques en anglais (DNL).

T: I'm waiting for your sentence

S1: If gradient function  $f'$  ...

S2: equals zero at  $X_0$  ...

T: and changes sign from positive to negative or the opposite, then ...

S3: there is a ... a

S4: then the function has a maximum point.

T: yes at point  $X_0$ . Céline can you repeat the whole theory ?

On retrouve le même schéma avec quelques variantes. L'objectif est le même, proposer une théorie définie à l'avance (une phrase). Les élèves doivent ensemble reconstituer cette phrase. Le professeur, pour gagner du temps, peut la compléter (and changes sign ...) ou apporter une précision (yes at point X0). Les élèves peuvent également s'entraider pour faire avancer la définition (S3 et S4). Le contenu disciplinaire est valorisé, peu importe la langue. On remarquera enfin que le professeur demande à la fin à une élève de répéter la phrase ainsi construite. Il est important de questionner le type d'échanges qui sont effectifs dans un dispositif de DNL. Est-ce propice à la construction des savoirs de la discipline pour tous les élèves ? Observe-t-on un véritable entraînement de la compétence pragmatique en langue étrangère ? Les enseignants de DNL en France, qui ne sont pas des spécialistes de la langue, limitent très souvent leur action au strict cadre de leur discipline.

L. Gajo (2001) a tenté de montrer les divergences dans l'interprétation du concept DNL/CLIL. En adaptant un peu son modèle, on peut distinguer trois optiques :

- *1ère optique, l'immersion canadienne* : elle vise plutôt la compétence de communication (il est important que les élèves parlent même s'ils font des erreurs) ; la compétence stratégique, réduite à sa dimension de contournement des difficultés de communication, est favorisée (fluidité, spontanéité) ;
- *2ème optique, CLIL européen (content and language integrated learning)* : cette optique fait en quelque sorte contrepoids à la première ; on vise une compétence en langue plus solide et correcte (dans beaucoup de pays européens c'est le professeur de langues qui enseigne des éléments d'une DNL) ;
- *3ème optique, EMILE (enseignement des matières intégrant la langue étrangère)* : on vise dans ce cas un meilleur équilibre entre langue et discipline (l'exigence disciplinaire est affirmé contrairement au modèle CLIL) ; la compétence discursive est favorisée à deux niveaux : celui des interactions nécessaires à la construction des savoirs disciplinaires, celui des interactions de régulation de type méta ; on peut observer dans ce cas du « code switching » considéré comme naturel (caractéristique d'une compétence plurilingue).

Il est important de noter qu'en France l'enseignement bilingue et la DNL relèvent plutôt de la 2<sup>ème</sup> optique (langue correcte, contenus disciplinaires prioritaires). La tradition française ne permet pas de suivre le modèle canadien (priorité à la communication contre maîtrise des contenus d'une discipline). On pourrait tirer une première conclusion provisoire : l'utilisation de la langue étrangère dans une DNL n'est pas déterminante en soi pour assurer l'évolution didactique souhaitée. La

didactique de la DNL n'a pas pour l'instant pris le tournant espéré pour réaliser une véritable éducation européenne. À l'inverse, on pourrait dire que, moyennant un changement didactique profond, la DNL pourrait jouer le rôle qui est le sien. À cette condition, le dispositif DNL permettrait aux élèves d'être confrontés à des variétés discursives susceptibles de les aider à s'adapter à toutes situations de communication. Ce dispositif ne répond malgré tout pas entièrement aux questions posées aujourd'hui à l'école. Cependant, d'autres formes d'approches pédagogiques paraissent nécessaires pour faciliter une éducation plurilingue et pluriculturelle.

## 2. Dispositifs innovants récents : les nouvelles options pédagogiques.

Il en va des *nouvelles* options pédagogiques comme des *nouvelles* technologies, elles n'ont de nouveauté que le nom. Je citerai un célèbre pédagogue, Roger Cousinet (1959), qui disait dans *Pédagogie de l'apprentissage* :

Il n'y a plus de maîtres donnant un enseignement que les élèves doivent suivre, de classes dans lesquelles certains élèves suivent, beaucoup d'autres ne suivent pas, sans qu'on se soit suffisamment avisé de ce que ces déclarations ont d'absurde. Suivre quoi ? ...Mais pourquoi suivraient-ils, et pourquoi sont-ils obligés de suivre, si ce n'est parce que le maître s'est fixé, ou plutôt parce qu'on lui a fixé, un but qu'au fond il n'est pas personnellement désireux d'atteindre, et que ses élèves ne peuvent se soucier d'atteindre puisqu'ils ne le connaissent pas.

Il proposait déjà une pédagogie centrée sur l'élève/acteur et sur sa capacité à construire ses propres savoirs et compétences. On pourrait bien sûr trouver d'autres pédagogues qui ont développé à travers les siècles les mêmes idées. Le courant actuel de la pédagogie de l'action ne fait que reprendre les principes bien connus et expérimentés par Freinet pour donner un autre exemple de pédagogue célèbre qui revient à la mode.

La notion de projet est actuellement le trait d'union des nouveaux dispositifs d'apprentissage proposés au collège (IDD), au lycée (TPE) et au lycée professionnel (PPCP, projet professionnel à caractère pluridisciplinaire). La notion de projet doit être située dans le cadre des pédagogies nouvelles (on pense à Dewey, 1902). Freinet reprend ces idées que l'on peut définir de la manière suivante :

- le projet n'est pas imposé aux élèves, il a comme point de départ les élèves,
- il s'inscrit dans le cadre d'un travail collaboratif (le groupe prend des décisions et organise son travail),



- il s'organise à partir d'enquêtes (recherches diverses),
- il favorise les apprentissages finalisés autour des tâches nécessaires à la réalisation du projet (l'apprentissage est de ce fait situé),
- il débouche sur une production, une réalisation collective.

Le projet n'est pas une simple technique pédagogique qui viendrait de temps en temps égayer le cours traditionnel. Il s'agit bien d'une autre vision de l'apprentissage qui doit modifier fondamentalement la tradition pédagogique. Dans cette optique on va s'intéresser non seulement à la construction des savoirs et compétences d'une discipline, mais aussi à la confrontation interdisciplinaire, à la construction des compétences personnelles et sociales, aux compétences pragmatiques et transversales (s'organiser, prendre des décisions, ...).

Georges Charpak, prix Nobel de physique, reprenait récemment à peu près les mêmes points :

Il nous faut absolument changer une pédagogie qui date de Jules Ferry. Dès les petites classes, les enfants doivent devenir acteurs, je dirais même inventeurs de leur savoir scientifique ... Nous devons développer des outils adaptés aux enfants, les traiter comme des chercheurs, car spontanément ils aiment s'étonner, réaliser des expériences, découvrir par eux-mêmes.

La notion d'interdisciplinarité apparaît également dans ce nouveau cadre. Il ne faut pas confondre pluridisciplinarité et interdisciplinarité. Dans le premier cas, la méthode pluridisciplinaire juxtapose différents points de vue et éclaire un thème commun grâce à plusieurs approches. Dans le deuxième cas, la méthode interdisciplinaire cherche la synthèse des approches pour mettre en avant le sens et la complexité d'un problème. Elle montre la relativité des disciplines prises individuellement et leur complémentarité. L'objectif affiché des itinéraires de découverte au collège est le décroisement des disciplines. La méthode choisie cherche à donner du sens aux savoirs et à favoriser l'autonomie et le travail d'équipe. On relèvera le domaine « langues et civilisations » en ce qui nous concerne. Mais on pourrait aussi envisager les langues transversalement aux domaines. Les objectifs des TPE en lycée sont à peu près identiques, on cherche à développer la responsabilisation, le travail de groupe et la synthèse. La place et le rôle des langues doit être reconsidéré dans cette nouvelle option pédagogique.

Le développement des TIC ainsi qu'une formation à la recherche documentaire prend tout son sens dans ces nouveaux dispositifs. L'enquête virtuelle (les Américains parlent de webquest) est tout à fait adaptée à ce type de pédagogie et offre des possibilités de recherche importantes. Le rôle des documentalistes est clairement défini. La production multimédia s'inscrit également dans ce cadre pédagogique et beaucoup d'écoles commencent à exploiter les possibilités de la publication des

## 15 - Education plurilingue et pluriculturelle : Quelles évolutions en didactique des langues ?

travaux sur la toile. L'utilisation des TIC permet d'organiser le travail collaboratif dans le cadre des communautés virtuelles apprenantes. Ces nouveaux usages ne vont bien évidemment pas de soi et nécessitent une formation adaptée des enseignants. Le rôle et la place des langues doivent être repensés.

### 3. Vers une éducation européenne plurilingue et pluriculturelle

Ces différents éléments me semblent constituer les bases nouvelles d'une éducation européenne plurilingue et pluriculturelle. Le tableau suivant récapitule les deux approches décrites jusqu'ici.

Enseignement bilingue/DNL	Éducation européenne plurilingue/culturelle
compétence linguistique, recherche d'une parité L1 et L2	répertoire plurilingue et compétences partielles
entrée discipline (programme de la discipline)	entrée interdisciplinaire (projet de l'élève)
pédagogie centrée sur les contenus (langue et discipline)	pédagogie centrée sur le projet et l'apprentissage
savoirs & savoir-faire de la discipline/langue	savoir-faire pragmatiques & transversaux, savoir-faire plurilingue & pluriculturel
problématique de la langue de spécialité (lexique, structures, ...)	problématique interlangue & interculturelle
choix par l'enseignant de documents pédagogiques de la discipline en L2	recherche documentaire finalisée par un groupe d'élèves (documents authentiques L2)
interactions professeur/élèves (questionnement traditionnel)	développement des échanges dans/hors de la classe / communauté numérique collaborative
intégration de la langue dans le syllabus d'une discipline	statut transversal des langues & cultures dans le curriculum global de l'école

Il est important de revenir à la notion de « compétence plurilingue » encore mal comprise. Bernard Py et Daniel Coste ont explicité cette notion à de multiples occasions. D. Coste décrit la compétence plurilingue comme un répertoire multiple et dynamique. B. Py insiste sur le fait que la compétence ne doit pas être vue comme un ensemble monolithique et définitif, mais comme des états de développement transitoires, qui se chevauchent et qui sont en perpétuel développement. Le mythe d'une acquisition progressive parfaite n'a pas de réalité tangible. On retiendra deux citations tirées de Coste et al., 1997 (voir aussi V. Castellotti et B. Py, 2002) :

Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

La compétence plurilingue est composite et malléable. Cette caractéristique est fondamentale car elle ouvre la voie à une approche plus ouverte de l'apprentissage, c'est-à-dire une approche curriculaire qui n'est pas forcément progressive et strictement contrôlée par le programme, comme le veut la tradition en didactique des langues. La pédagogie du projet, qui limite le carcan de la programmation curriculaire contrôlée, permet justement d'introduire des traitements curriculaires diversifiés et finalisés.

### ***Comment définir cette éducation plurilingue et pluriculturelle ?***

*Une éducation plurilingue et pluriculturelle* a pour socle la constitution d'un portfolio plurilingue. L'école doit valoriser le patrimoine linguistique de chacun et faciliter la dynamique évolutive de ce patrimoine. L'objectif de diversification linguistique ainsi que celui de la certification des compétences, qui peuvent avoir été acquises hors de l'école, sont une nécessité fondamentale. Le projet de certification des Compétences en Langues pour l'Enseignement Supérieur (CLES) est basé ce principe. Il en va de même pour le projet d'autoévaluation dans le cadre du portfolio pour l'école (primaire, secondaire, supérieur). Il est intéressant de relever le rôle essentiel de l'élève/acteur dans cette démarche. Personne ne peut établir ce portfolio à sa place. L'école doit assumer ce rôle d'intermédiaire.

*L'acquisition de compétences pragmatiques et transversales* est un objectif essentiel d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. L'élève doit pouvoir se documenter et découvrir les innombrables ressources disponibles sur internet. Ces ressources multimédias et multilingues sont également des moyens d'apprentissage. Il est devenu indispensable de former les élèves pour qu'ils acquièrent ces compétences pragmatiques et transversales : savoir apprendre relève de ce domaine, en particulier savoir utiliser ses ressources pour améliorer son répertoire linguistique. La pédagogie du « webquest » (enquête numérique), très utilisée dans les pays anglo-saxons, s'inscrit dans ce cadre.

*La didactique des langues*, trop longtemps tournée vers la recherche d'une meilleure méthodologie d'enseignement, mieux tenir compte des recherches sur l'acquisition et en particulier de la question des stratégies d'apprentissage en autonomie. L'éducation plurilingue et pluriculturelle suppose justement une didactique de l'apprentissage et de l'autonomie, comme le signalait Cousinet. Les projets interdisciplinaires me semblent aller tout à fait dans ce sens, à condition qu'ils échappent au danger d'une juxtaposition des disciplines, les langues se retrouvant alors réduites à un simple rôle véhiculaire. Il est nécessaire de mieux valoriser les échanges et la mobilité européenne qui

## 15 - Education plurilingue et pluriculturelle : Quelles évolutions en didactique des langues ?

permettent à l'élève une réelle prise en charge et facilitent la rencontre de langue et de la culture d'un pays. La mise en place de communautés d'échanges numériques, au travers des nouvelles plates-formes d'apprentissage, peut offrir de nouvelles possibilités de mise en autonomie des élèves.

*La dimension interculturelle* a été/est encore la grande absente de la formation en langues.

Une éducation à la citoyenneté européenne ne peut pas se réduire à l'apprentissage du simple code linguistique.

Rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser « ses mots ». Au-delà du linguistique, il est nécessaire de développer d'autres compétences : aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation intergroupale, à la relation...compétences sans lesquelles tout apprentissage linguistique risque d'être réduit à une mécanique. La connaissance d'une langue peut, paradoxalement, occulter la rencontre de l'Autre et développer une forme de psittacisme social, d'autisme social policé et généralisé si elle n'est pas doublée d'une éducation à l'altérité. (M.Abdallah, 1999).

On voit apparaître, dans les nouveaux programmes de langues vivantes en France, une volonté de mieux tenir compte de la dimension interculturelle. Les programmes de langues vivantes au collège précisent ainsi :

Apprendre une langue étrangère étant connaissance d'une ou de plusieurs autres cultures, il donne accès à d'autres usages, d'autres modes de pensée, à d'autres valeurs. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence, c'est acquérir le sens du relatif et l'esprit de tolérance, valeurs d'autant plus nécessaires aujourd'hui que la communauté du collège tend de plus en plus à devenir une communauté multiculturelle.

L'éducation à l'altérité implique de faire prendre conscience des différences et des richesses spécifiques à chaque culture. Il ne s'agit pas d'uniformiser. On voit bien que cette finalité dépasse largement l'apprentissage des langues. Elle est en fait centrale au curriculum général de l'école et doit donc s'adresser à l'ensemble de la communauté éducative. Une formation d'enseignants de langues et des autres disciplines devrait s'inscrire dans ce nouveau référentiel européen.

Ce rapide parcours montre bien que les enjeux d'une éducation plurilingue et pluriculturelle dépassent le simple cadre de la didactique des langues. Le dispositif bilingue/DNL n'offre pas une réponse satisfaisante aux besoins d'évolution du système éducatif. Il est encore à la recherche d'une autre didactique. Les nouvelles pistes pédagogiques explorées aujourd'hui peuvent/devraient s'inscrire dans le cadre d'une éducation européenne encore à construire.

**16 - Nouvelles tendances didactiques,  
Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues.**

2004 : « Nouvelles tendances didactiques, nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues. ». IUFM Paris (en cours).

## Nouvelles tendances didactiques, Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues.

*Cet article a été rédigé avec Virginie Aimard, Université Marc Bloch, Strasbourg.*

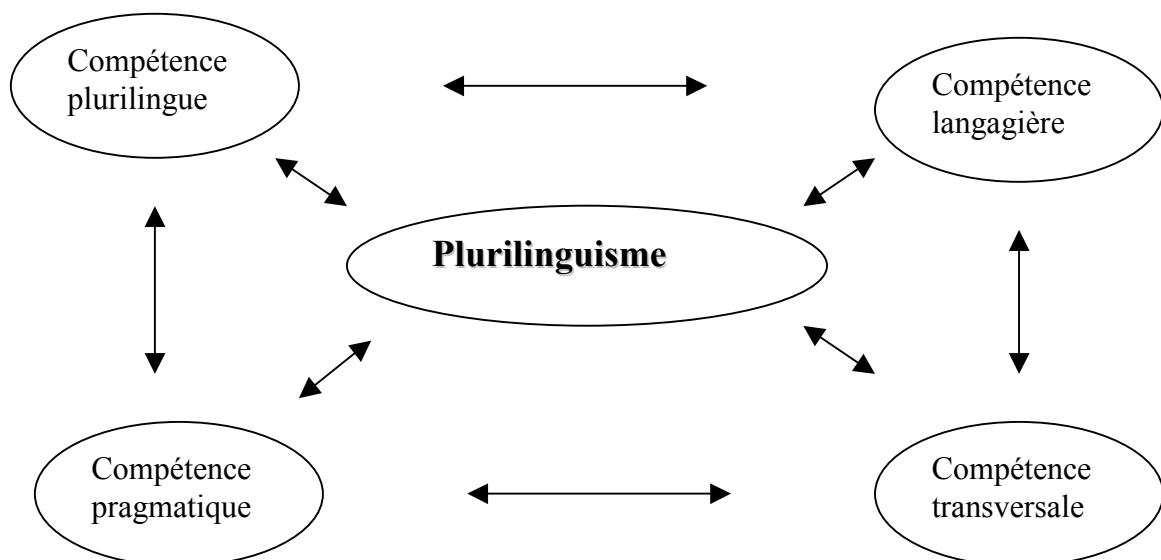
**L**es systèmes d'information et de communication pour l'éducation et l'apprentissage des langues en particulier posent à la didactique des langues un défi important et constituent ainsi une « mise au net technologique » significative (Springer, 1998, p 36). Nous souhaitons dans cet article placer le débat sur le terrain de la didactique de l'apprentissage des langues. Nous ne nous intéresserons pas aux questions qui concernent les systèmes de cours en ligne ni aux aspects purement technologiques des plates-formes d'e-formation. En effet, ce défi technologique ne peut pas être traité sans tenir compte de deux autres défis didactiques plus anciens, celui du plurilinguisme et celui de l'évolution de l'approche communicative. La perspective actionnelle et socio-constructiviste, qui est de nos jours largement commentée et questionnée par les didacticiens (Springer, 1996, p 255 ; Puren, 2002, p 55), constitue un nouveau socle théorique partagé par certains partisans des nouveaux environnements d'apprentissage numérique (EAN) de type collaboratif (Engeström, 1987 ; Nolan, 2002). Nous allons tenter d'explicitier notre réflexion en cours sur ces nouveaux EAN à partir de l'expérience acquise aussi bien dans la mise en place naissante de ce type de dispositif que dans l'évolution des contenus concernant le DESS Création d'environnements multimédia d'apprentissage des langues créé en 2002 au département de linguistique appliquée et de didactique des langues de l'université Marc Bloch, Strasbourg.

### **1. Nouveaux fondements en didactique des langues : plurilinguisme et approche actionnelle**

Dans le livre hommage à Louise Dabène (Billiez, 1998) deux adjectifs nous semblent décrire les nouveaux axes didactiques : plurilinguisme et pluriel. Ils caractérisent, en effet, l'évolution inévitable de la didactique des langues du XXI<sup>e</sup> siècle pour traiter la complexité des situations d'apprentissage. Il semble aujourd'hui important de placer la notion de plurilinguisme au cœur même des préoccupations didactiques, comme le suggèrent nos collègues à la suite de D. Coste et B. Py. La littérature didactique de ces dernières années montre l'évolution d'une définition stricte de la compétence en langues vers une visée plus pragmatique qui tiendrait réellement compte des différents usages en situation plurilingue. D'autre part, le *Cadre européen commun de référence*

*pour les langues* nous invite à dépasser le pré carré didactique et propose d'ouvrir la définition linguistico-pragmatique de la compétence (versant didactique des langues) à un aspect cognitif général (versant éducationnel). Cette ouverture n'est pas anodine car elle oblige le professeur de langues à sortir de son cloisonnement didactique. Pour prendre un exemple concret, les formes de pédagogie du projet que sont les travaux personnels encadrés en lycée (Springer, 2003) invitent les enseignants à prendre en compte de manière significative ces compétences dites transversales, qui sont des compétences cognitives générales. La didactique des langues a encore beaucoup d'effort à faire pour passer d'une vision de bilinguisme idéal à une vision de plurilinguisme fonctionnel ordinaire. Cette évolution s'appuie nécessairement sur l'idée que l'interaction, la communication dialogique, est au cœur même de la compétence. C'est justement dans cet espace dialogique que se jouent naturellement les contacts de langues. L'acquisition d'un nouveau système langagier se fait de manière permanente dans la totalité cognitive humaine de chaque individu. La compétence en langues est de ce fait toujours en acte et à géométrie variable. Cette compétence n'existe que grâce à la mise en œuvre de diverses stratégies opportunes et opportunistes qui vont puiser dans nos capacités cognitives, générales et langagières, plurilingues. C'est la raison pour laquelle il est important de reconnaître cette réalité des répertoires plurilingues, des portfolios personnels multiformes, des parcours d'apprentissage éclatés. Bref, de reconnaître les spécificités de l'acteur-locuteur apprenant une autre langue que sa première langue.

### *Dynamique des compétences dans une approche plurilingue*



La prise en compte de l'acteur social dans le cadre de la didactique des langues correspond à une tendance qui, si elle n'est pas nouvelle (Freinet, Dewey), bénéficie d'un renouveau certain comme le montre l'approche développée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

**16 - Nouvelles tendances didactiques,  
Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues.**

mais aussi les approches socio-constructivistes. Nous pensons que cette tendance représente un axe privilégié pour appréhender les EAN.

Les théories socio-constructivistes et socio-culturelles (Vygotski, 1935 ; Léontiev, 1981) expliquent que la conscience humaine est le résultat de la socialisation et des interactions sociales. Nos actes sont toujours socialement situés. De ce fait la médiation est au cœur même des apprentissages. On retrouve ces idées chez Habermas (1995) dans sa théorie de l'agir communicationnel. Pour lui, il n'y a pas de sujet idéal mais un sujet social qui se crée à travers les relations intersubjectives dans une communauté donnée. Nous trouvons dans ces principes théoriques quelques notions fondamentales pour les EAN : communauté, médiation, interaction, collaboration. Le *Cadre* quant à lui propose un saut théorique important pour la didactique des langues en situant les activités langagières, d'enseignement et d'apprentissage des langues, « à l'intérieur d'actions en contexte social ». Dans un sens, on peut reprendre l'idée selon laquelle tout part de l'action située socialement et tout y revient. Le *Cadre* (2001, p 15) propose ainsi la définition suivante de l'acteur apprenant, il est :

Un acteur social 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 ... Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

Ces éléments théoriques, qui ne sont pas nouveaux, ont déjà trouvé des terrains d'application pédagogique aussi bien à l'école, qu'au collège et au lycée. Il est intéressant de relever que, dans le cadre de l'apprentissage collaboratif sur Internet, les théoriciens anglo-saxons s'appuient très largement sur ces fondements théoriques. Il en va de même des travaux personnels encadrés, ou autres itinéraires de découvertes et parcours professionnels personnalisés. Dans tous ces exemples nous retrouvons les mêmes ingrédients pédagogiques : un groupe d'acteurs-apprenants qui vont réaliser une œuvre collective de manière autonome et guidée à la fois, dans la mesure où l'environnement proposé leur offre des ressources physiques fléchées et des ressources humaines auxquelles ils peuvent faire appel s'ils le désirent.

Nous avons bien, dans ces exemples, une communauté en évolution organisée autour d'une œuvre à finalité sociale, avec des éléments de médiation variés qui ne se limitent pas à l'enseignant en tant que référent du groupe, des interactions sociales nécessaires pour la conduite du projet, des stratégies multiples, personnelles et collectives pour aboutir à un résultat dans des contraintes pré-établies. Ce type d'approche pédagogique centrée sur un contrat social et une œuvre collective à réaliser implique une nouvelle approche pédagogique de scénarisation qui va plus dans le sens du cahier des charges que dans celui d'exercices d'application prescrits à compléter. La tâche ainsi que



les stratégies des acteurs et du groupe sont ainsi au cœur même de ce type d'approche. Pour réaliser une œuvre, tout sujet ou groupe d'acteurs, va mobiliser des compétences multiples et variées, qui seront sans doute plurilingues, en vue de la réalisation du contrat. Le groupe va ainsi être amené à tirer le meilleur parti des ressources qui sont les siennes et des ressources et contraintes définies par la situation. Chaque œuvre est de ce fait originale et le résultat d'une création authentique.

Nous pouvons tirer de tout cela quelques conséquences didactiques : l'acteur-apprenant est placé dans une situation d'apprentissage et/ou de communication qui a du sens pour lui (activité consciente) ; il a besoin d'interagir avec ses partenaires mais aussi avec d'autres personnes qui peuvent l'aider dans son projet (travail collaboratif) ; le projet (et les tâches associées) aboutissant à la réalisation de l'œuvre, est essentiel pour le développement cognitif et social de l'élève car il permet la mise en jeu de la totalité des compétences de chacun (médiation sociale) ; l'élève s'entraîne ainsi à tester ses propres compétences et à mettre en œuvre différentes stratégies. Le rôle de l'enseignant dans ces nouveaux environnements didactiques change inévitablement dans le sens où il est amené à créer des scénarios d'apprentissage, comme on peut le trouver dans la méthodologie du webquest (<http://webquest.sdsu.edu>).

## **2. Les nouveaux environnements d'apprentissage numériques : éléments de réflexion.**

Il nous semble important de préciser ce que nous entendons par environnement d'apprentissage numérique. En effet, les développements technologiques liés à l'utilisation des réseaux, et en particulier le réseau Internet, ont donné lieu à une production d'applications informatiques, qui peut paraître foisonnante au point de dérouter mais qui en réalité revient à quelques traits fondamentaux. Un environnement d'apprentissage numérique peut être décrit comme un dispositif technique intégrant divers outils de travail et/ou d'apprentissage sous forme d'applications informatiques qui ont pour caractéristique de pouvoir fonctionner en réseau (Intranet, Extranet, Internet). Ces applications offrent ainsi un terrain privilégié à un mode de travail ou d'apprentissage collaboratif : les acteurs qui ont accès à l'environnement peuvent en effet être mis en relation, éditer et faire circuler des informations entre eux, coordonner leurs activités, élaborer collectivement des objets (un document, un site Internet, un journal). Cette dimension collaborative repose sur une logique de communication multidirectionnelle où chaque participant peut interagir avec les autres, et/ou avec le contenu, en opposition à d'autres applications informatiques fonctionnant selon un schéma unidirectionnel du type émission-réception comme peuvent l'être des sites Internet « classiques » statiques.

**16 - Nouvelles tendances didactiques,  
Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues.**

Remarquons au passage que cette propension à favoriser le travail ou l'apprentissage collaboratif ne signifie pas pour autant que tous les environnements virtuels utilisent pleinement ce potentiel – certains en affichent même l'intention sans mettre les moyens pour l'actualiser (mais nous sommes habitués en didactique des langues à voir des produits issus des TICE plus racoleurs qu'innovateurs).

Les applications informatiques qui permettent de réaliser ces actions et qui composent les environnements numériques peuvent être classées en trois grandes catégories :

- les outils de communication à dominante textuelle (le courrier électronique, le forum de discussion, la liste de diffusion, la discussion en temps réel ou « chat », la messagerie instantanée) ou à dominante multimédia (vidéoconférence),
- les outils de coordination (agenda partagé, outils de synchronisation, outil de gestion des tâches),
- les outils d'élaboration collective (outil d'édition collaborative, tableau blanc partagé, mise sous version de documents, outil de construction collaborative de connaissances).

Ces différentes applications peuvent être comparées à des « briques » qui peuvent être agencées ensemble pour former l'édifice de l'environnement numérique : l'enseignant ou l'apprenant peuvent en choisir certaines et pas d'autres, faire en sorte que certaines soient ou non associées avec d'autres, etc.

Mais ce qui détermine la nature d'un EAN collaboratif, tel que nous l'analysons ici par rapport à d'autres types de supports informatisés (comme les cours en ligne), réside dans le fait que cet environnement permet d'inscrire les actions des utilisateurs dans un véritable processus de socialisation. C'est bien cet aspect qui est mis en évidence dans la définition d'un dispositif donnée par le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (F.F.F.O.D.) :

Un système formel d'apprentissage est un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière destinée à faciliter le processus d'apprentissage (Blandin et al. 2003, p 8).

Cette dimension sociale de l'action située des acteurs du processus d'apprentissage, telle que nous l'avons décrite au début de cet article, est pour nous l'un des apports fondamentaux des environnements d'apprentissage numériques (EAN).

En nous appuyant sur des exemples d'EAN utilisés dans le cadre de nos formations, et notamment du DESS Création d'Environnements Multimédia pour les Langues (CML) de l'université Marc Bloch de Strasbourg, nous délimiterons les contours de trois champs d'analyse privilégiés pour comprendre l'apport des EAN à la didactique des langues. Ces champs se cristallisent autour des notions de communauté, de relation et d'outil cognitif. Nous terminerons par une tentative de

modélisation de l'activité mise en œuvre dans les EAN basée sur le triangle de l'activité d'Y.Engeström.

### ***La communauté sociale apprenante***

La notion de communauté nous paraît fondamentale pour comprendre les EAN. Se pose alors la question de la définition d'une communauté dite « virtuelle » à laquelle les théoriciens de la communication médiée par ordinateur et les sociologues de la cyberculture ont essayé de répondre (Jones 1997). Quel rapport (différenciation/identité) peut-on établir entre une communauté en ligne et une communauté hors ligne ? La première repose-t-elle sur des caractéristiques qui lui sont propres ? Y a-t-il un fond commun ? Ces pistes quoique fort intéressantes n'ont pas la place d'être développées ici. Nous nous contenterons de la définition donnée par Liu (1999) qui nous dit que le terme se réfère à un rassemblement de personnes sur la toile – en général autour d'un domaine technique particulier. Cependant on comprend facilement que le processus de socialisation nécessaire à l'approche actionnelle évoquée plus haut ne saurait se limiter à un simple regroupement d'individus. La communauté qui nous intéresse se fonde bien sur une activité sociale particulière : l'apprentissage – et se différencie en cela d'autres types de communautés qu'on peut trouver sur la toile et qui procèdent d'un faisceau d'affinités plus lâches (on pense aux canaux de conversation dans les « chats » ou les newsgroups). Ceci nous conduit à formuler une première conséquence : la mise à disposition d'outils de communication au sein d'un EAN n'est pas suffisante pour ériger le groupe formé en communauté. Mais alors pour reprendre une question formulée par une spécialiste des communautés « que se passe-t-il en ligne qui conduit les personnes à les vivre comme des communautés » ? Selon D.Nolan (2002), « les communautés sont des entités socialement construites, c'est-à-dire des organisations sociales ». Concernant une communauté d'apprentissage l'auteur poursuit que la question devient alors « de quelle manière les membres d'une communauté entrent en contact, investissent, maîtrisent, utilisent et transforment le savoir-en-situation au sein de la communauté ? » (ibidem), car l'organisation sociale d'une telle communauté repose sur l'activité d'apprentissage et sa gestion par les membres. Citant Moore (1982), ce même auteur insiste sur le fait que cette organisation porte sur la détermination et la réalisation de différentes tâches propres à la communauté. En ce qui nous concerne, nous pensons, à l'instar de Garfinkel, que la communauté se fonde sur les « accomplissements pratiques de ses membres », ou autrement dit « les activités sociales structurantes », et c'est dans cette notion d'activité que doit se rencontrer l'essence de ce qui fonde la communauté. C'est au niveau des ethnométhodes c'est-à-dire des « procédures que les membres d'une forme sociale utilisent pour produire et reconnaître leur monde » et des « activités interactionnelles qui constituent les faits sociaux » (Coulon 1990) que le

fondateur de l'ethnométhodologie nous invite à travailler. Nous considérons cette approche comme particulièrement féconde pour l'étude des EAN. Ainsi il nous paraît intéressant d'explorer la notion de règles et de procédures (notion qu'on retrouve dans la théorie de l'activité : Fjuk et Ludvigsen 2001) comme éléments fondateurs d'une communauté. Pour cela, l'ethnométhodologie propose d'étudier les traces de l'activité laissées par les membres – dans notre cas, ceux des EAN - à savoir la manière dont ces membres disent leur activité. C'est ainsi qu'on peut analyser un fil de discussion dans un forum asynchrone (fig.1 sur l'EAN « E-Langues ») ou une transcription de conversation synchrone (cf.fig.2 sur l'EAN « Acolad »). La discussion asynchrone dont on aperçoit un extrait dans la figure 1 en annexe, prend place dans un forum sur l'EAN « E-langues », développé par le Département de Linguistique Appliquée et de Didactique des Langues de l'université Marc Bloch de Strasbourg. Cette discussion constitue un travail de réflexion collective (ici autour du thème des obstacles possibles à la démarche collaborative) organisé pour des étudiants de DESS CML (Création d'Environnement Multimédia pour les Langues) dans le cadre d'un module de formation sur l'apprentissage collaboratif à distance.

La figure 2 donne un aperçu d'une conversation synchrone sur l'EAN Acolad (développé par l'université Louis Pasteur de Strasbourg). Les interactions ont lieu entre un petit groupe d'étudiants de maîtrise de didactique dans le cadre d'un cours portant sur l'utilisation des TICE pour l'apprentissage des langues et un tuteur (identifié comme « basiat »), lui-même étudiant du DESS CML, dont le rôle est d'accompagner ces étudiants dans la réalisation de tâches (par exemple la création d'une grille d'analyse de produits multimédia) tout en se formant au rôle de tuteur en ligne. Ainsi scénarisé, l'EAN permet d'opérationnaliser l'approche actionnelle telle que nous l'avons décrite.

### ***Les relations/interactions sociales***

Cette dimension de l'action sociale est intimement liée à la seconde notion, celle de relation – c'est dans l'action interreliée des membres que s'organise la vie de la communauté. Au niveau des interactions langagières qui sont la forme principale (et non unique) que revêtent les interactions, l'EAN permet de varier les contextes conversationnels ainsi que les modes de communication, offrant ainsi un *input* communicationnel potentiel d'une grande richesse. En ce qui concerne les contextes conversationnels, on peut citer la nature et rôle des interactants, définis socialement au sens large mais aussi par rapport au processus d'apprentissage (apprenant/apprenant, apprenant/tuteur, apprenant/concepteur, apprenant/locuteur natif extérieur, etc.) ainsi que la diversité des situations de communication (dans le cadre d'une activité collective, en petit groupe librement formé ou imposé par le dispositif de formation, d'échanges interindividuels, ...). Pour ce

qui est des modes de communication : polysynchrone (Nolan 2002, asynchrone et/ou synchrone), textuelle, vidéo, audio, par le biais d'artefacts partagés. La notion de collaboration fait aussi partie de la dimension relationnelle – qu'elle soit technique, affective, liée à l'apprentissage, disciplinaire, cognitive (Glickman 2002, Portine 2001). Cette dimension nous paraît constituer une piste pour étudier les phénomènes à l'œuvre dans l'organisation sociale d'une communauté d'apprentissage au sein d'un EAN. Pour évoquer un aspect qui nous semble important nous pouvons dire qu'une démarche collaborative n'est pas naturellement envisagée dans toute activité humaine (les démarches individualiste et compétitive lui font concurrence). Ce qui conduit les spécialistes américains de la collaboration, Johnson & Johnson (1989, 1994, 1997, 1998) au terme de plusieurs années d'études portant sur différentes formes d'activités collaboratives, à distinguer les cinq principales conditions pour la réussite d'une démarche collaborative.

Il s'agit de l'interdépendance positive (*positive interdependence*), l'interaction de soutien mutuel (*promotive interaction*), la responsabilité individuelle et collective au sein du groupe (*individual and group accountability*), les capacités relationnelles interpersonnelles et en petits groupes (*interpersonal and small group skills*) et la métacognition des processus en jeu au sein du groupe (*group processing*).

Nous n'avons pas la place ici de développer chacun des points mais on peut en donner un aperçu en reprenant les situations illustrées par les figures 1 et 2. Dans la première, sur le forum de discussion asynchrone, les étudiants de DESS interagissent en soutien mutuel (*promotive interaction*), en développant des réponses non seulement à la question proposée par l'enseignant mais aussi en se répondant entre eux, que ce soit pour rebondir sur une proposition ou pour demander des clarifications ou encore pour exprimer leur désaccord. Un message posté plus loin par l'enseignant, en leur faisant prendre conscience de ces « actions cognitives » les aide à développer la métacognition de groupe (*group processing*). Dans le cas du dispositif de tutorat entre étudiants de maîtrise et de DESS qu'illustre la figure 2, ce sont les capacités relationnelles interpersonnelles (*interpersonal and small group skills*) qui sont sollicitées.

Nous rejoignons Peraya (1999) qui s'appuyant sur les théories de la communication affirme que

l'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets (1999, p153).

### ***Les outils cognitifs numériques***

**16 - Nouvelles tendances didactiques,  
Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues.**

Cette définition qui articule organisation technologique/pédagogique, dimension relationnelle et formes de cognition sociale et individuelle nous permet d'introduire la troisième notion, celle d'outil cognitif. En effet, il nous semble que l'environnement virtuel lui-même peut être considéré comme un outil cognitif : l'appropriation (voire le détournement, E.Brodin (2002) emploie le terme de catachrèse) de l'environnement passe et aboutit à la mise en place de comportements cognitifs soumis à des conduites sociales. En effet lorsque les acteurs utilisant un EAN découvrent le fonctionnement des outils de communication, ils découvrent aussi des pratiques de socialisation. Par exemple, l'utilisation de la fonction de dépôt de document avec un historique permettant de retracer les étapes de son élaboration collective (avec les noms des déposants et les dates de dépôt) fournit aux apprenants l'occasion d'éditer un document tout en prenant conscience du déroulement cognitif « social » de cette élaboration. C'est ce que permet par exemple l'EAN Acolad, utilisé dans le cadre d'un module de formation du DESS CML ayant pour thème l'analyse de plates-formes d'apprentissage. Comme on peut le voir dans la figure 3, nous avons fait appel à cette fonctionnalité pour travailler collectivement à l'élaboration d'un tableau récapitulatif des différents profils de connexion offerts par la plate-forme.

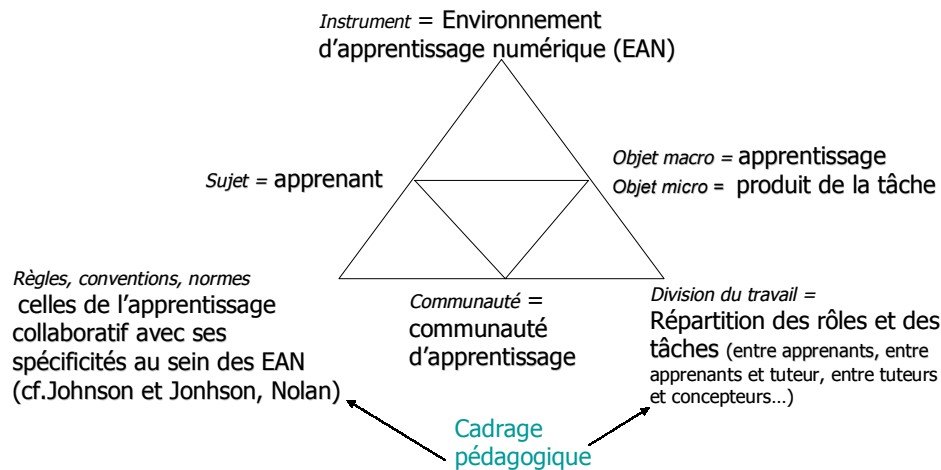
D'autres fonctions ont été pratiquées, comme celle de partager des ressources entre apprenants (et plus seulement comme c'est le cas dans la plupart des dispositifs de formation dans le sens formateur → apprenant) ou celle de se poser des questions et de se répondre les uns aux autres dans des forums, faisant ainsi appel au savoir collectif (cf. figure 1 et infra).

Le rôle cognitif de l'environnement réside aussi dans le fait qu'il permet d'externaliser, les rendant ainsi visibles à l'ensemble des membres, les événements liés à l'apprentissage. Les traces de la plupart des actions de ces derniers sont ainsi rendues apparentes, et même archivables, consultables sur besoin, c'est-à-dire inscrites dans une permanence et une accessibilité qui donne plus de souplesse au processus d'apprentissage. Nous avons évoqué le cas des forums (qui sont souvent interrogeables à l'aide d'un moteur de recherche), ou de la fonction d'enregistrement automatique des conversations synchrones (présente sur l'EAN Acolad).

Au niveau de l'outillage cognitif disponible en tant que "brique" élémentaire possible sur un EAN nous citerons deux exemples : la carte conceptuelle qui permet de modéliser une réflexion autour d'un concept à l'aide d'un schéma qui peut être élaboré à plusieurs (par exemple avec le logiciel de *CmapTools* cf. fig.4) et la carte navigationnelle (logiciel Nestor créé par le CNRS cf. fig.5) qui permet de rendre compte des étapes d'une navigation en établissant des liens logiques entre les

éléments parcourus. Ces outils ne sont que des possibilités supplémentaires et ne constituent pas (du moins pas actuellement) ce qui fait l'essence des EAN.

En nous basant sur le triangle de l'activité d'Engeström (1987) dont d'autres chercheurs en didactique ont montré la pertinence (Blin et Donohe 2000), nous avons tenté de modéliser l'activité d'apprentissage au sein des EAN (voir schéma ci-dessous). Le sujet (l'apprenant) est bien l'acteur du dispositif ; il agit dans le but d'atteindre son objet. Celui-ci se distingue en macro-objet, l'apprentissage, et micro-objet, le produit issu de la réalisation de la tâche. Il nous semble intéressant d'explorer les éléments médiateurs de cette activité, à savoir la communauté d'apprentissage (formée par l'ensemble des apprenants ainsi que par les tuteurs, formateurs, concepteurs de contenus, locuteurs natifs...), mais aussi par ces deux éléments moins évidents que sont l'ensemble des règles, conventions et normes d'une part et la division du travail d'autre part. Ces points peuvent être rapprochés de la notion d'éthno-méthode que nous avons discutée plus haut.



## Remarques conclusives

Nous avons voulu montrer comment la didactique des langues est actuellement questionnée sur ses fondements théoriques. Les environnements d'apprentissage numériques sont encore dans leurs balbutiements mais soulèvent des questions didactiques intéressantes. Nous n'avons pas parlé de la définition des rôles des acteurs dans ces dispositifs numériques. Il est évident que, tout comme cela se passe en présentiel, la définition des rôles ne va pas de soi. Nous avons montré que ce n'est pas la

**16 - Nouvelles tendances didactiques,  
Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues.**

présence d'outils riches et variés qui impliquent une pédagogie du projet. Certains systèmes qui se disent constructivistes emprisonnent l'acteur-apprenant dans un carcan tout aussi rigide que ce que nous connaissons déjà en présentiel. Il est évident que ces EAN, qui peuvent avoir une réelle valeur ajoutée pédagogique, exigent de la part de l'enseignant scénariste des compétences certaines et un investissement conséquent. Ils supposent aussi, de la part des apprenants, une capacité d'implication cognitive qui ne va pas non plus de soi. On peut cependant compter sur le développement cognitif des jeunes qui utilisent de plus en plus couramment ce type d'appropriation cognitive. Les EAN nous invitent ainsi à clarifier et théoriser nos conceptions de la médiation pédagogique qui, dans nos pratiques en présentiel, se confond avec d'autres actes professionnels que nous réalisons tout au long d'un cours. Ils nous obligent enfin à repenser l'agir communicationnel, pour reprendre Habermas, c'est-à-dire les faisceaux d'interaction mis en œuvre dans la réalisation de projets à dimension sociale. On peut estimer que c'est à ce niveau que l'aspect plurilingue s'exprime pleinement : présence de documents plurilingues, discussions plurilingues avec des changements de langues, écriture interactive de documents, ...



## Annexes

fig. 1 extrait d'un fil de discussion dans un forum asynchrone sur l'EAN "E-Langues" utilisé dans le cadre du DESS CML à l'université Marc Bloch Strasbourg (2003-2004)



[Créer Page Forum](#)
[Nettoyer](#)

**Aller à**

[Retour]

Accueil

Forum 1

Aide

Sécurité de la salle

Index de la salle

---

**Outils**

nouveautés : du jour | de la semaine

recherche étendue

discussion | notification | imprimer | didacticiel | aide

### Forum 1

Titre ▼	Auteur ▼	Modifié ▼
<b>obstacles collaboration</b>	Virginie Aimard	02/12/2003
<b>petit résumé</b>	DESS_CML Julia	02/12/2003
J'ai essayé de grouper un peu les obstacles:1) obstacles côté apprenant: degré de motivation habitude de travail engagement à travailler en groupe blocage personnel (si ne sent pas "à la hauteur")2)obstacles liés avec la tâche: niveau de la compréhension du sujet ...		
<b>Réf. : obstacles collaboration</b>	DESS_CML Frank	02/12/2003
Il faut s'assurer que le sujet à traiter soit compris de la même manière par tous les collaborateurs travaillant au sein d'un même groupe et essayer de tenir compte des points de vus divergeants.		
<b>Réf. : obstacles collaboration</b>	DESS_CML Julie	02/12/2003
le travail collaboratif implique un engagement de l'apprenant vis-à-vis du groupe, ce qui n'est pas toujours facile : parfois on ne cherche pas l'intérêt du groupe, mais simplement à satisfaire ses propres besoins.		
<b>Réf. : obstacles collaboration</b>	DESS_CML AnneC	02/12/2003
Inégalité des compétences et/ ou de l'investissement de chacun.		
<b>les habitudes</b>	DESS_CML Cornélia	02/12/2003
Selon moi, le plus grand obstacle, ce sont les habitudes qu'on a acquises pendant sa scolarité "traditionnelle" :- on ne pense pas vraiment à s'adresser aux autres- on ne fait peut-être pas confiance à ses pairs mais seulement à la personne de référence...		
<b>Réf. : les habitudes</b>	DESS_CML Efi	02/12/2003
je suis d'accord avec Cornélia.c'est difficile d'échapper des méthodes traditionnelles ainsi on ne peut pas très bien comprendre et apprécier les connaissances que l'apprentissage collaboratif peut nous donner.		
<b>Réf. : les habitudes</b>	DESS_CML AnneSo	02/12/2003
Ce que tu dis est vrai, ça a été un problème pour moi aussi au début. Mais je pense que ce genre d'apprentissage, qui sous-entend l'apprentissage en petit groupe, finit par favoriser par les échanges entre apprenants. On finit par se connaître, et le prof n'a pas toujours...		
<b>Réf. : les habitudes</b>	DESS_CML Julie	02/12/2003
oui, Cornélia a raison. On a plutôt l'habitude d'attendre beaucoup du prof, et pas de proposer		
<b>Réf. : obstacles collaboration</b>	DESS_CML Elodie	02/12/2003
Un des obstacles possibles peut être le fait que ce soit toujours la même personne qui pose les questions, et la même qui répond. Je pense qu'il faut que les participants aient un niveau à peu près homogène pour éviter qu'une personne se sente exclue ou pour éviter qu'une...		
<b>Réf. : obstacles collaboration</b>	DESS_CML Anna	02/12/2003
Je crois que les différents "degrés" de motivation peuvent devenir obstacle no 1 de collaboration. Ensuite, pour ceux qui ont la conscience d'avoir de déficits en connaissances et qui n'ont pas assez de courage pour progresser rapidement et contre tout obstacle,...		
<b>Réf. : obstacles collaboration</b>	DESS_CML Julia	02/12/2003
Un peu en vrac: Habitude de travailler seul: les autres sont assez loin, je ne peux compter que sur moi: c'est souvent la position de l'apprenant dans cette situation de la collaboration. ça peut venir du type de caractère (peu social, timide ou renfermé). les gens...		

16 - Nouvelles tendances didactiques,  
Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues.

fig.2 extrait d'une transcription d'une conversation synchrone sur l'EAN Acolad, utilisé dans le cadre des formations de DESS CML et de Maîtrise à l'université Marc Bloch Strasbourg (2002-2003)

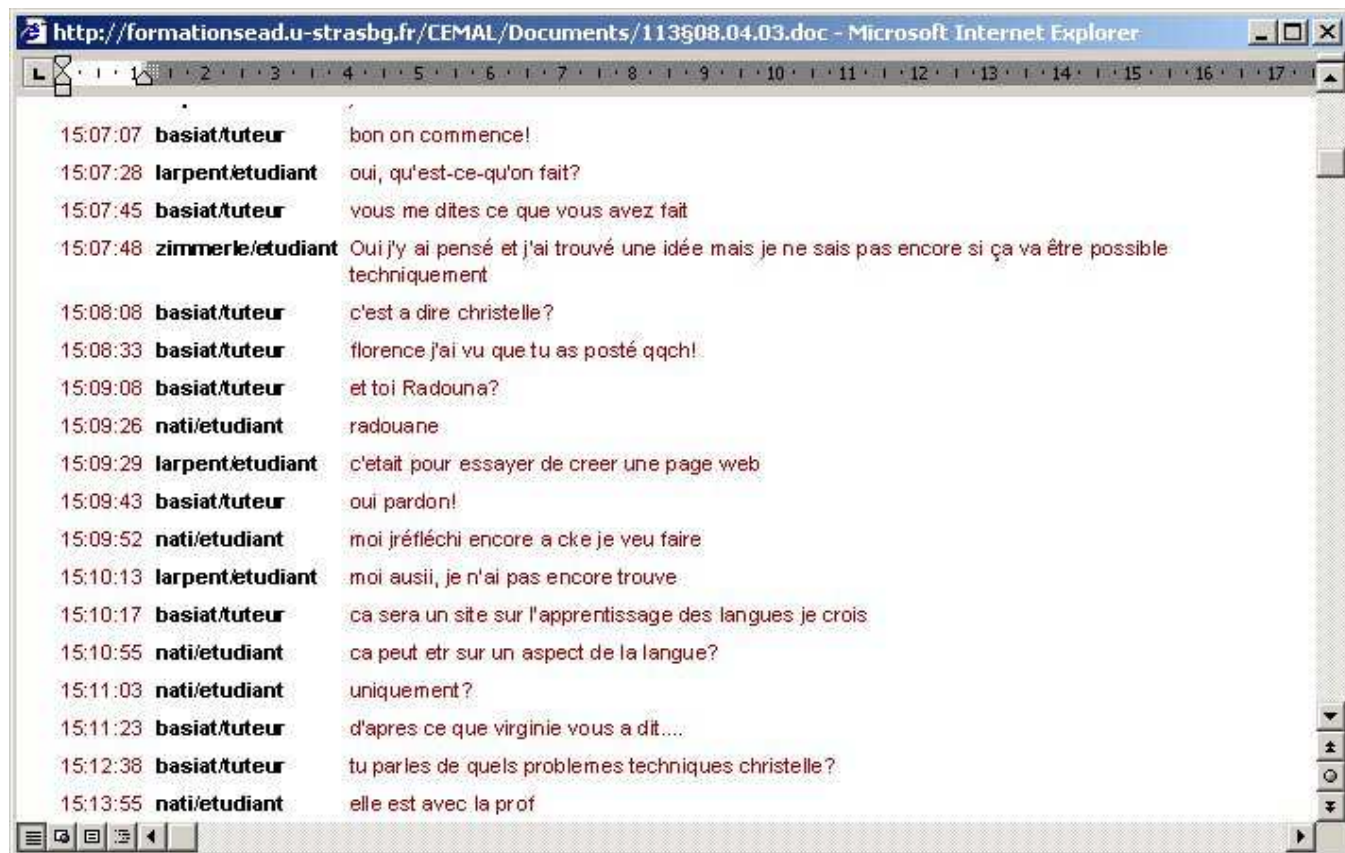


fig 3 documents déposés dans un espace dédié sur l'EAN Acolad, utilisé dans le cadre des formations de DESS CML et de Maîtrise à l'université Marc Bloch Strasbourg (2002-2003)

### Documents de l'espace de consultation du groupe

Fichiers	Auteurs	Date	Lecteurs	Version	Articles	Historiques	
 <a href="#">visiteur, tuteur, coord</a> nouveau	Marc DORKEL	30/01/2003		 2.1	 (0)		
 <a href="#">ULP MMA</a> nouveau	lea BALTZINGER	22/01/2003		 1.0	 (0)		
 <a href="#">tableau des profils complet</a> nouveau	Virginie AIMARD	30/01/2003		 4.0	 (0)		<a href="#">Supprimer</a>
 <a href="#">réflexion forum</a> nouveau	Jean JAECKLÉ	22/01/2003		 1.1	 (2)		
 <a href="#">Questions ULP MM</a> nouveau	Marc DORKEL	22/01/2003		 1.0	 (0)		
 <a href="#">questions</a> nouveau	lea BALTZINGER	22/01/2003		 1.0	 (0)		
- <a href="#">présentation du cours de maitrise</a>	Virginie AIMARD	12/02/2003		 1.0	 (2)		<a href="#">Supprimer</a>
- <a href="#">discussion sur tutorat du 12-02-03</a>	Virginie AIMARD	12/02/2003		 1.0	 (0)		<a href="#">Supprimer</a>

Nouveau document [Créer](#)

16 - Nouvelles tendances didactiques,  
Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues.

fig 4 exemple de carte conceptuelle

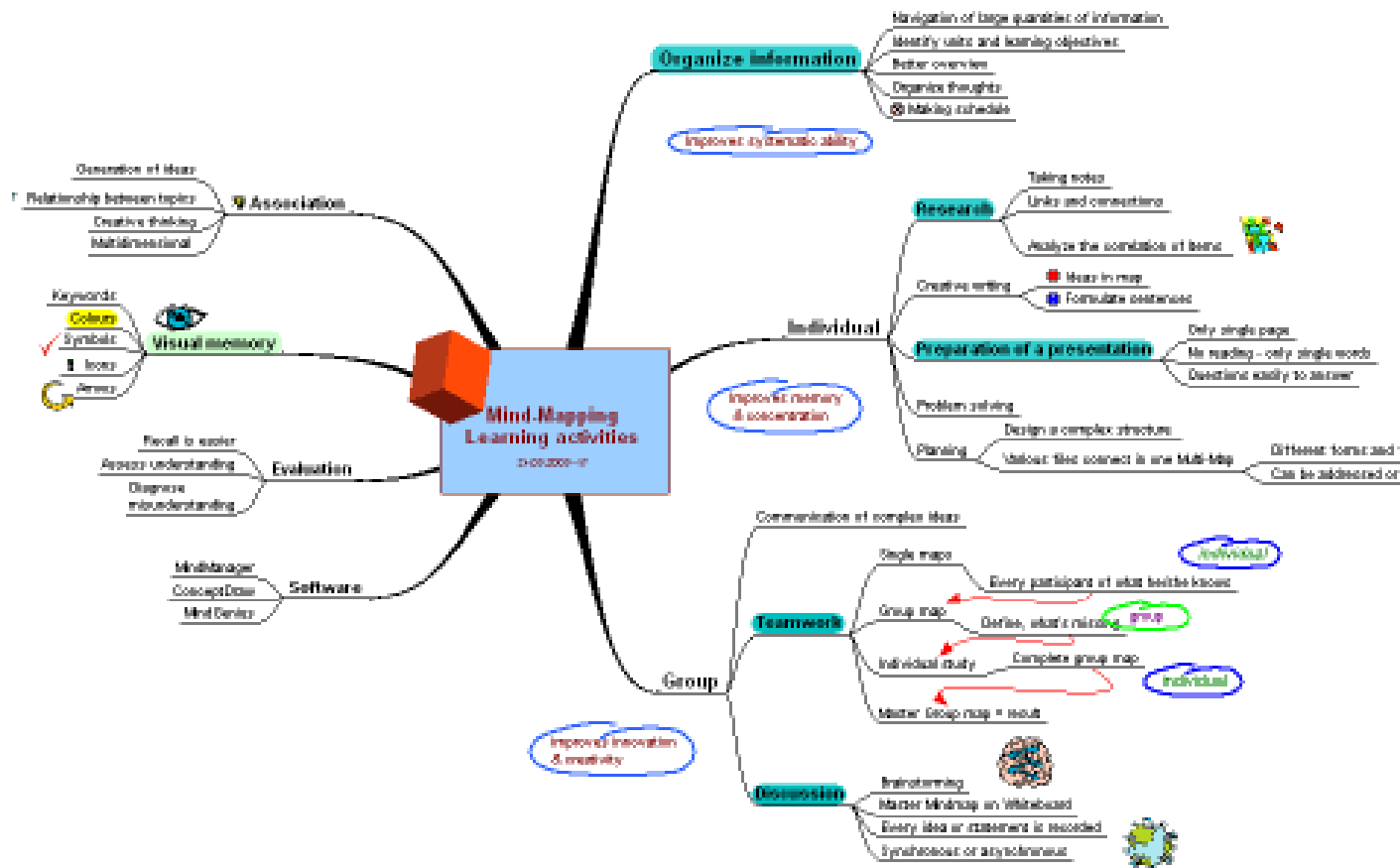
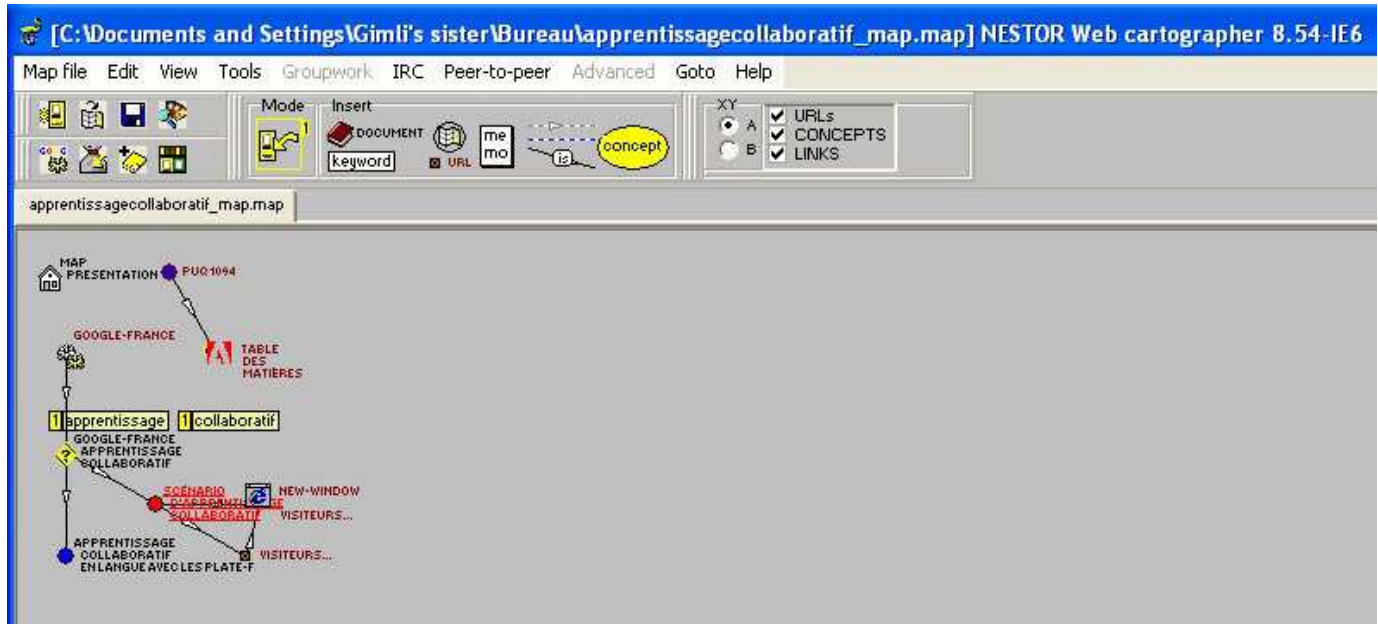


fig. 5 exemple de carte navigationnelle



## Bibliographie

- Abdallah, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
- Alderson, J.C. (1991). « Language testing in the 1990s: How far have we come? How much further have we to go? » Anivan S. (éd.) *Current Developments in Language Testing*. Singapour: RELC.
- Arditty, J. (1998). « L'argumentation en langue étrangère : problèmes de chercheur, problèmes d'apprenants. » *CALAP*, n° 16-17.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Cohen A. D. (1998). *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge Applied Linguistics.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais*. Paris : Nathan.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues*. Paris : Ophrys.
- Bange, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 ». *AILE*, n°1.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier « LAL ».
- Bartning I. (1997). « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». In *AILE* 9. pp. 9-50.
- Beacco, J-C., & al. (coord.). (1993). *Appropriations, descriptions et enseignements des langues*. ELA n° 92. Paris : Didier Erudition. 126 p.
- Beatens Beardsmore H., 1993. *European models of bilingual education*. Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Berthoud, A-C & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Bern : Peter Lang. 128 p.
- Berthoud, A-C. (1996). *Paroles à propos, Approche énonciative et interactive du topic*. Paris : Ophrys.
- Billiez, J. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. CDL-LIDILEM.
- Blanc, M. & Hamers, J.F. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Blandin, B., Fage, C., Haeuw, F., Hellouin, V., Peyrondet, J. & Primois, C. (2003). *B.A.BA de la FOAD, FFFOD* : Paris.
- Blin, F. & Donohoe, R. (2000). « Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue ». *Alsic* [en ligne] vol.3, n°1.

- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek-German A., Taeschner T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : conditions et résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- Bolton, S. (1991). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier, « LAL ».
- Brodin, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes", *Alsic* [en ligne ] vol.5, n° 2.
- Candelier, M. (1996). « Il faut qu'on le veuille vraiment ». *Les Langues Modernes*, n° 2, Paris.
- Candelier, M. (1997). « Pour que l'école favorise le pluralisme linguistique », in *Les Langues Modernes*, n°2. Paris : Nathan.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles/Paris : De Boeck. 232 p.
- Carré, P. (1992). *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*, Les Editions d'Organisation.
- Carroll B. J. 1982. *Testing Communicative Performance*. Pergamon Institute of English.
- Carroll, M. & von Stutterheim, C. (1997). « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère ». In *AILE* 9. pp. 83-115.
- Castellotti, V. et Py, B. (2002). *La notion de compétence en langue*. NeQ 6, ENS-Editions.
- Chapelle, C.A. (1998). « Construct definition and validity inquiry in SLA research? ». In
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours : Eléments de sémiolinguistique*. Hachette Université.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. Temple Smith.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Blackwell.
- Conseil de l'Europe. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (1990). *The Threshold Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (1998). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 271 p.
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Corder S.P. (1967). « The significance of learners' errors ». In *IRAL*, 5. pp. 161-170.
- Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.
- Coste, D. & Lehmann, D. (1995). *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*.
- Coste, D. (1996). « La linguistique appliquée : en revenir ou y revenir ? ». In *Actes du 1<sup>er</sup> Symposium COFDELA*. Grenoble.
- Coste, D. (1996). « Curriculum et pluralité ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°98, Paris.
- Coste, D. & al. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », in *La notion de compétence en langue*. NeQ 6, ENS-Editions. pp. 115-123.

- Coulon, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France : Paris
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Delmas C. (1993), *Faits de langue en anglais*, Dunod.
- Dietrich R., Klein W. & Noyau C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam : Benjamins.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- ELA 72. (1988). *Didactique des langues : Quelles interfaces ?* Paris : Didier Erudition.
- ELA 80. (1990). *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*. Paris : Didier Erudition. 138 p.
- ELA 92. (1993). *Appropriations, descriptions et enseignements des langues*. Paris : Didier Erudition. 126 p.
- ELA 98. (1995). *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*. Paris : Didier Erudition. 127 p.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. (1998). Multilingual Matters.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Faerch, C., Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles/Paris : De Boeck. 191 p.
- Fjuk, A. & Ludvigsen, S. (2001). « The complexity of distributed collaborative learning : unit of analysis ». In *Proceedings of EURO-CSCL' 2001 Conference*. Maastricht.
- Flahault, F. (1974). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- Gajo, L., Koch, P., Mondada, L. (1996). « La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition. » *Bulletin VALS-ASLA 67*. pp. 111-124.
- Gajo, L., Serra, C. (1999). « Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ? », in *Babylonia*, n°4. pp. 61-64.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : LAL-Didier. 256 p.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.
- Gaonac'h D. (1980), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette.
- Gaonac'h, D. (1993). « Quelles compétences dans les activités de langage en langue étrangère ? » In *Le Français dans le monde*, août-septembre. Paris : Hachette.



- Giacalone Ramat A. (1995). « L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue et le rôle des propriétés sémantiques des verbes ». In *AILE* 5. pp. 47-78.
- Glickman, V. (2002). « Apprenants et tuteurs : une approche européenne ». In *Education Permanente*, n°152.
- Greimas, A.J. & Courtès J. (1979). *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette université.
- Grosjean, F. ; Py, B. (1991). « La restructuration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues », *La Linguistique*, 27.
- Habermas, J. (1995). *Sociologie & théorie du langage*. Paris : A. Colin.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Paris : Pierre Mardaga, éditeur.
- Harley, B. & al. (1993). *The development of second language proficiency*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). « On communicative competence » in J.B. Pride and J. Holmes, Editors : *Sociolinguistics*. Penguin Modern Linguistics Reading.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-CREDIF.
- Jones, Q. (1997). « Virtual communities, virtual settlements and cyber-archeology : a theoretical outline ». *JCMC* [en ligne ] vol.3 n°3.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1989). *Cooperation and competition : theory and research*. Edina,USA : Interaction Book Company.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1994). « An overview of cooperative learning ». In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore : Brookes Press.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1997). *Learning to lead teams : developing leadership skills*, Edina,USA : Interaction Book Company.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1998). « Cooperative learning and social interdependence theory ». *Social Psychological Applications to Social Issues*. (Disponible sur la Toile <http://www.elcrc.com/pages/sit.html> le 12/08/03).
- Kail M. (1990). « Le traitement des données de langage: la prise d'indices et leur utilisation ». In Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Klein W., Perdue C. (1997). «The basic variety, or couldn't natural languages be much simpler? » In *Second Language Research* 13,. pp. 301-347.
- Klein W. (1994). *Time in language*. London : Routledge.

- Klein W. (1998). « The contribution of second language acquisition research. » In *Language Learning* n°4, vol. 48.
- Kramsch, C. (1991). *Interactions et discours dans la salle de classe*. Paris : Didier « LAL ».
- Lambert, M. (1997). « En route vers le bilinguisme ». *AILE*, n°9.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London : Longman.
- Laurier, M. (1998). « Méthodologie d'évaluation dans des contextes d'apprentissage des langues assistés par des environnements informatiques multimédia. » *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°100. pp 247-255.
- Le Boterf, G. (1980). *De la compétence*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Le Français dans le Monde. (1993). *Evaluation et certification en langue étrangère*. Paris : Hachette. 192 p.
- Le Français dans le Monde. (1998). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Paris : Hachette. 256 p.
- Le Français dans le Monde. (2000). *Actualité de l'enseignement bilingue*. Paris : Hachette. 192 p.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems in the Development of Mind*. Moscow : Progress.
- Levelt, M.J.M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge.
- Little, D. (1996). « La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage ». In *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Liu, G.Z. (1999). « Virtual community Presence in Internet Relay Chatting ». *JCMC* [en ligne] vol.5 n°1.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang. 203 p.
- Lüdi, G. (1987). *Devenir bilingue – parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Marsh, D. & Marsland, B. (1999). *CLIL Initiatives for the Millennium*. Continuing education centre, University of Jyväskylä.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Matthey, M. & Moore, D. (1997). « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. », *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)* 27, 63-82.
- Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction des lycées et collèges, Direction générale des enseignements supérieurs (1996) : « Les essentiels: Présentation et référentiels / Méthodologie de création de scénario ».

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998. *Évaluation à l'entrée en seconde générale et technologique. Aide à l'évaluation.*
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998. *Accompagnement des programmes : 6<sup>e</sup>, Cycle central, 3<sup>e</sup>.*
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective. Les dossiers d'éducation et formations. 1997. *Parler en allemand, en anglais, en français. Une évaluation des élèves de seconde.*
- Moeschler, J. (1993). « Aspects pragmatiques de la référence temporelle: indétermination, ordre temporel et inférence. » In *Langages* 112, *Temps, référence et inférence.*
- Moeschler, J. (éd.) (1998). *Le temps des événements. Pragmatique de la référence temporelle*, Paris, Kimè.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. & Lescure, R. (1993). *Évaluation et certifications en langue étrangère*. Le Français dans le monde. Paris : Hachette. 192 p.
- Moreau, M.L. & Richelle, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge : Cambridge University Press.
- North, B. (1994). *Scales of language proficiency. A survey of some existing systems*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Nolan, J. (2002). « Learning cyberspace : an educationnal viex of virtual community. » In Renninger, K.A. & Shumar, W. (Eds). *Building virtual communities : learning and change in cyberspace*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1998). *The learner-centred curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Newbury House.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation*. Editions universitaires Fribourg Suisse.
- Peraya, D. (1999). « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels ». In Jacquinot G. et Montoyer L. (ed.). *Le Dispositif. Entre Usage et concept*. Hermès, CNRS, 25. pp. 153-168.
- Perdue C., éd., (1993), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Perdue, C. (1995). *L'Acquisition du français et de l'anglais par des adultes*. Paris : CNRS Editions.
- Perdue, C. & Watorek, M. (1998). « Comment les sciences du langage peuvent-elles mettre à contribution les résultats des études sur l'acquisition des langues ? » *Actes du 2<sup>e</sup> colloque de linguistique appliquée*, Cofdela, Université Strasbourg 2.
- Perrenoud, P. (1996). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

- Petit, J. (1993). « L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme », *Nouveaux Cahiers d'Allemand*.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam/Philadelphia : Studies in Bilingualism 15, John Benjamins Publishing Company.
- Porcher, L. (coord.) (1990). *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*. ELA n° 80. Paris : Didier Erudition. 138 p.
- Portine, H. (2001). «Autonomie et collaboration : un couple paradoxal ? » In Vincent-Durroux L. et Pankhurst R. (Coord.). *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* Metice : Université Montpellier 3.
- Pouts-Lajus, S. (1998). *L'école à l'heure d'internet*. Paris : Nathan.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. » *Les Langues Modernes*, n°3/2002. pp. 55-71.
- Py B., (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». In Gaonac'h D., éd., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette.
- Py, B. (1991). « Analyse des situations d'interaction pédagogique ». *Actes du VIIIe Colloque International, Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Grenoble.
- Py, B. (1992). « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, *LIDIL*, n°6, juin.
- Reboul A., Moeschler J. 1998. *La pragmatique aujourd'hui : une nouvelle science de la communication*. Paris : Le Seuil.
- Resweber, J-P. (1996). *Le Transfert*. Paris : L'Harmattan.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative competence : theory and classroom practice*. New York/London : Addison-Wesley.
- Selinker, L. (1967). « Interlanguage ». *IRAL*, 10, 209-231.
- Serra, C. & Gajo, L. (1999). « Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ? », *Babylonia* 4/1999, 61-64.
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- Springer, C. (1998). « Recherche didactique et sciences du langage : questions d'évaluation ». *Actes du 2<sup>e</sup> Colloque de Linguistique Appliquée, Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Cofdela, Strasbourg. pp. 76- 87.

- Springer, C. (1999). « Evaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en langues ». In *Actes du 11<sup>e</sup> Colloque international FOCAL : Perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues*. Paris : Université Paris III. Disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Springer, C. (1999). « Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de la compétence de communication en langue étrangère ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XVIII, n°3, pp 24-43.
- Springer, C. (1999). « Les centres de langues : du multi-média au multimédia, évolution ou révolution ? ». In Naymark, J. (dir.). *Guide du multimédia en formation*. Paris : Retz.
- Springer, C. (1999b). « Que signifie devenir compétent à l'école ? » *Les Langues Modernes*, n°3.
- Springer Claude, 1999a. « Quelques pistes de réflexion pour un cadre référentiel et des objectifs d'évaluation ». *CLIL Initiatives for the Millennium*, University of Jyväskylä.
- Springer, C. (2001). «CLIL in the Alsace Region (France): the Use of English in Maths and Physics-Chemistry Classrooms. » In Van de Craen, P., Pérez Vidal, C., *The Multilingual Challenge/Le Défi Multilingue, Final Report 2000, Brussels, May 8-9, 1999*. Printulibro Intergrup, S.A., Barcelona. pp. 81-100.
- Springer, C. (2002a). « Modern Languages Across the Curriculum: France. » In Grenfell, M.(ed.), *Modern Languages Across the Curriculum*. Routledge / Falmer. pp. 54-68.
- Springer, C. (2002b). «Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de compétence. » In *La notion de compétence en langue*, NeQ 6, ENS-Editions. pp. 61-73.
- Springer, C. (2003). « Dix questions didactiques essentielles pour les TPE. », In *Les Langues Modernes*, n°2, pp. 58-69.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Stern, O. ; Eriksson, B. ; Le Pape, Ch. ; Reutener, H. ; Serra Oesch, C. (1996). « Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue » in *Vals/Asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64.
- Van Ek, J.A. (1990). *The Threshold Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Vergnaud, G. (1999). « Compétence, conceptualisation et représentation », GEPED, Actes des journées d'études, *Construction et consolidation des réseaux conceptuels en classe de langue : quels étayages pour une dynamique de conceptualisation ?* Université Paris 7.
- Véronique, D. (1998). « Existe-t-il des principes communs à l'élaboration des variétés d'apprenants et à la créolisation ? ». In *CALAP* n° 16/17. Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris : Hachette.
- Vygotsky, L. (1935/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

Watorek, M. (1998). « L'expression de la localisation spatiale dans la production de locuteurs natifs italophones et francophones, et d'apprenants italophones du français. » *CALAP*, n° 16-17.

Weir, C.J. (1990). *Communicative language testing*. London : Prentice Hall International.

Widdowson, H.G. (1989). « Knowledge of language and ability for use ». In *Applied Linguistics* 10.2, pp. 128-137.

### **Sites à visiter.**

*ALTE*, Association of Language Testers in Europe.

<http://www.alte.org>

*ALSIC*, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication.

<http://alsic.univ-fcomte.fr>

*Conseil de l'Europe*, Les projets langues.

<http://culture.coe.fr/lang/index.html>

*DELTA/DALF*, Diplôme d'Etudes en Langue Française / Diplôme Approfondi de Langue Française.

<http://www.ciep.fr/Langue/deltdalf/index.htm>

*Dialang*, A European System for Diagnostic Language Assessment.

<http://www.jyu.fi/DIALANG/>

*Dilanet*, La Didactique des langues sur le net.

<http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/Bdevaluation.htm>

*Diplôme de Compétence en Langues*.

<http://www.education.gouv.fr/fp/dcl.htm>

*Eurocall*, European Association for Computer Assisted Language Learning.

<http://www.hull.ac.uk/cti/eurocall/confs/euro99e.htm>

Cadre européen commun de référence. <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4.html>

Diplôme de compétence en langues (DCL). <http://www.d-c-l.net/>

Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES). <http://cles.u-strasbg.fr>

- European classes in France : different links (institution, schools, ...)

Website : [http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/classes\\_europeennes](http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/classes_europeennes)

- Ministère de l'Education Nationale

Website : <http://www.education.gouv.fr>

Website : <http://www.education.fr/>

- IUFM d'Alsace

Website : <http://www.alsace.iufm.fr/iufm00.htm>

- CLIL Compendium

Website : <http://www.mediakettu.jiop.fi/temp/clil/clilcompendium.htm>

- Transdisciplinary project in France

Website : <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/TPE.htm>

- The WebQuest model developed in 1995 at San Diego State University

Website : <http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquest.html>

- French University Language Certification (CLES)

Website : <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/dlacles>

- Common European Framework

Website : <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>

RANACLES, <http://ranacles.cjb.net/>

CERCLES, <http://www.cercles.org/>

ALSIC

<http://alsic.u-strasbg.fr>

Itinéraire de découvertes au collège Eduscol

<http://www.eduscol.education.fr/D0093/>

Exemple de collège

<http://clg-lucie-faure.scola.ac-paris.fr/cadre.htm>

Académie de Créteil : présentation itinéraire de découverte

<http://www.ac-creteil.fr/mission-college/id/welcome.htm>

Projet : Les enfants d'Anatole

[http://www.ac-amiens.fr/college60/afrance\\_montataire](http://www.ac-amiens.fr/college60/afrance_montataire)

Langues et Itinéraire de Découverte

<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langues/interdis.htm>

Site CNDP

<http://www.cndp.fr/lycee/tpe/>

Site académique

<http://www.ac-creteil.fr/lycee/tpe/welcome.html>

TPE dans un lycée

[http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin\\_prof/migration/transversales\\_un.htm](http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_prof/migration/transversales_un.htm)

Ressources scientifiques en ligne

<http://www.cnrs.fr/saga.htm>

Brevet informatique et internet

<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/b2i/>

Conseil de l'Europe. Groupe de projet langues vivantes : information sur le projet langues vivantes, cadre européen commun (CEC), guide général et guides spécifiques à l'intention des utilisateurs, information générale sur le Portfolio.

<http://culture.coe.fr/lang>

webquest

<http://webquest.sdsu.edu/>

autre site français

<http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/oldtice/frtice6a.htm>