**M Hakim EL ABBOUNI**

**Professeur de Lettres Modernes**

1. Présentation du CECRL:
   1. Qu’est-ce que c’est le Cadre?
   2. quelle est l’approche privilégiée dans le CECRL?
   3. Les compétences
   4. Les niveaux des compétences
2. Les opérations d’apprentissage des langues
3. Les tâches et leur rôle dans l’enseignement des langues

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**1.1 - Qu’est-ce que c’est le CECRL** (Cadre Européen Commun de de Référence pour les Langues)?

Le Cadre est le premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes en Europe. Il s’appuie sur un travail de recherche et est l’objet d’un long processus d’élaboration. Il a été créé en 2001 par le Conseil d’Europe dans l’objectif de trouver une cohérence dans l’apprentissage des langues dans ce continent : objectif, évaluation, certification (examens définis et critères positives d’appréciation).

Il ne s’agit ni d’un manuel ni d’une méthode de langue, mais plutôt un guide qui produit une base de réflexion dont ses **utilisateurs** peuvent se servirdans leurs pratiques afin de bien savoir comment répondre aux besoins réels des apprenants.

Cet outil, qui se compose de 9 chapitres et 4 annexes, a été le fruit d’une réflexion scientifique menée durant presque 10 ans et soutenue par **le Conseil de l’Europe:**

**En 1991**, lors d’un symposium gouvernemental en Suisse organisé sur le thème *Transparence et cohérence dans l’apprentissage des langes en Europe: objectif, évaluation et certification,* les participants ont confirmé la nécessité de créer un cadre commun pour l’enseignement/apprentissage des langues en Europe. Mais pour qu’un tel programme voie le jour, il fallait suivre un long processus où le Conseil d’Europe s’est retrouvé chargé de l’analyse des systèmes éducatifs des pays européens.

Au fil de temps, des chercheurs ont établi de grand traits permettant d’examiner un projet d’une proposition de Cadre sur le terrain dont les objectifs étaient :

* établir des échelles de niveaux décrivant d’une manière transparente les compétences atteintes par un étudiant à un niveau donné.
* participer à la définition des niveaux de référence.
* mettre en place et expérimenter un instrument opératoire d’(auto-) évaluation des compétences.

**En 1996,** les premières versions de ce projet ont été mises en place et sont devenues l’objet d’un sondage.

**En 2001,** la version définitive du Cadre Européen voit le jour suite à l’accueil très favorable effectué par les professionnels des langues.

Un des objectifs visés par le Cadre est de favoriser la place du **plurilinguisme** dans l’enseignement des langues**.** Le plurilinguisme ne hiérarchise ni les langues ni les cultures, mais construit chez l‘apprenant **une compétence communicative** dont le développement doit prendre en compte d’autres caractéristiques que celles qui sont purement linguistiques telles que le contexte, les compétences générales, les contraintes, les domaines, etc. Dans cette compétence, les langues sont donc en corrélation et interagissent.

En Europe, la tendance de promouvoir le plurilinguisme est une donnée fondamentale, notamment par le biais de l’enseignement de plusieurs langues dans les établissements institutionnels. Les européens sont encouragés à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plus d’une langue étrangère.

Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, l’apprenant peut jouer le rôle d’un médiateur linguistique et culturel entre les différentes cultures. Il peut *faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral dans une autre langue (…) Ceux qui ont une connaissance même faible peuvent aider ceux qui n’en ont aucune à communiquer par la médiation*

De ce point de vue, le but de l’enseignement d’une langue n’est plus simplement d’acquérir une maitrise parfaite d’une langue, mais de mettre en place un répertoire langagier dans lequel plusieurs compétences trouvent leur place car l’apprentissage d’une langue est un travail de toute une vie où l’apprenant peut développer en parallèle sa motivation, sa capacité et sa confiance en soi. (un apprentissage auto-dirigé) .

**1.2 - Quelle approche le Cadre privilège-t-il?**

Il se base sur la perspective actionnelle. Elle est fondée sur une approche par les tâches. Elle considère que l’apprenant est avant tout un **acteur social** qui mobilise plusieurs mécanismes lorsqu’il parle.

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à remplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier*.

Les tâches que l’apprenant doit accomplir ne sont toujours pas de nature purement linguistique car si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent à l’intérieur d’une action en contexte social qui leur donne leur pleine signification.

Avec cette perspective, on construit une continuité entre les tâches qui font parties des processus d’apprentissage de la langue cible et celles que l’apprenant est amené à réaliser en tant qu’utilisateur dans la vie quotidienne où il devient un acteur social. Par exemple, pour faire des achats, des appels téléphoniques ou accomplir de diverses démarches administratives, l’apprenant doit mobiliser à la fois ses compétences verbales et non verbales.

Évidement, il existe une différence entre une situation réelle et une autre artificielle que l’enseignant doit créer dans son cours de langue. Dans ce dernier cas, le Cadre classe les tâches que l’enseignant choisit pour ses apprenants en deux catégories:

**les taches proches de la vie réelle** (authentiquement communicatives)choisies en fonction des besoins des apprenants hors de la classe comme réserver un billet de train et **les taches pédagogique communicatives** (taches d’apprentissage) dans lesquelles l’apprenant s’engage dans un faire-semblant accepter de jouer le rôle de l’utilisateur de la langue apprise.

Objectif

action

Résultats

l’apprenant comme apprenant de la langue

Classe

L’apprenant comme utilisateur de la langue société

Société

Cette perspective actionnelle ne forme pas les apprenants à communiquer dans des situations attendues, mais elle les prépare plutôt à pouvoir s’intégrer efficacement dans les pays d’Europe. De ce fait, le Cadre n’exclut pas l’aspect culturel car on constate que l’apprentissage d’une langue ne peut pas s’effectuer sans découverte de la culture et même la civilisation du pays de cette langue. Il insiste sur la nécessité de prendre en compte le caractères sociaux de tout locuteur.

Donc, en fonction de ses capacités à répondre à certains nombre de tâches, on peut définir le niveau de l’apprenant.

Mais avant d’aborder la question des niveaux, il est intéressant de centrer sa réflexion sur les compétences que distingue et privilège le Cadre.

1. **Les compétences visées dans le Cadre**

**2.1 - Compétences générales individuelles:**

cette compétence repose sur les quatre savoirs ci-dessous:

savoirs: savoir-faire: savoir-apprendre: savoir-être

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Les Savoirs ou connaissances**  **déclaratives** empiriques et/ou académiques**:**     * Culture générale * Savoir socioculturel**:** savoir-vivre, la vie quotidienne, les conditions de vie,les relations interpersonnelles, valeurs et moeurs, langage du corps et comportements rituels. * Prise de conscience interculturelle | **Aptitudes et savoir-faire:** (pouvoir jouer le rôle d’intermédiaire culturel)   * Aptitudes pratiques et savoir-faire. * Aptitudes pratiques et savoir-faire Interculturelle: Pouvoir établir une relation entre la culture d’origine et celle de la langue étrangère qu’on apprend, se sensibiliser à la notion de culture | **Savoir-apprendre**  s’agit de la capacité à observer de nouvelles expériences et à y participer.   * Conscience de la langue et de la communication. * Consciences et aptitudes phonétiques. * Aptitudes à l’étude. * Aptitudes à la découverte. | **Savoir-être:** s’agit des facteurs personnels tels que:   * les attitudes * la motivation * les valeurs * les croyances * les styles cognitifs * les traits personnalité |

L’apprenant mobilise ses savoirs et les combine à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique appelée:

**2.2- Compétence communicative langagière:**

Cette compétence se divise en trois autres:

linguistique sociolinguistique pragmatique

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Comp. linguistique :**   * lexique: les expressions et les locutions figées, les mots isolés, les éléments grammaticaux. * grammaire: distinction entre morphologie et syntaxe afin de comprendre le système d’une langue et pouvoir s’exprimer en cette langue —> les éléments, les catégories, les classes, les structures, les processus, les relations. * orthographe * sémantique * phonétique * compétence orthoépique | **Comp.sociolinguistique:**   * les marqueurs de relations sociales * règle de politesse * expression de la sagesse populaire * différence de registre * dialecte et accent | **Comp. pragmatique:**   * discursive: souplesse, tours de parole, développement thématique, cohérence et cohésion * fonctionnelle: micro et macro-fonction * interactionnelle |

Les compétences générales individuelles et les compétences communicatives permettent d’effectuer les activités langagières à travers les tâches. Ces **activités langagières** sontrelevées de la **réception**, de la **production**, de l’**interaction** ou de la **médiation** (la traduction et/ou l’interprétation). Celles-ci s’inscrivent à l’intérieur de différents domaines.

L’ensemble de ces compétences permettent de répondre à un nombre de tâches, cela peut décrire par la suite le niveau de langue que l’apprenant acquiert. Voici une représentation brève aux six niveaux envisagés dans le Cadre Européen.

**3- Les niveaux des compétences**

|  |
| --- |
| Utilisateurs élémentaires Utilisateurs indépendants Utilisateurs expérimenté  A B C    A1 A2 B1 B2 C1 C2  **introductif intermédiaire Niveau seuil Avancé ou autonome maitrise**  **ou découverte ou du survie** - il a la capacité de **indépendance**  - L’apprenant - il devient capable poursuivre une - Il est efficace  est capable d’interagir dans interaction et faire ds l’argumentation  d’interaction la société (les face aux problèmes et a plus de  simple à titre rapports de la vie quotidienne conscience de  personnel sociaux) la langue. |

Le Cadre met en place des grilles qui décrivent, sous forme d’échelle, les compétences de la compréhension écrite et orale, de l’expression écrite et orale ainsi de la rédaction. Il est connu que tous les apprenants n’atteignent pas les mêmes degrés de réussite en compréhension et en expression. C’est pourquoi le Cadre décompose l’échelle en six niveaux (le tableau ci-dessus) par rapport aux différentes activités langagières: **écouter, lire, écrire, prendre part à une conversation, s’exprimer oralement en continu**. Il décrit la progression dans les compétences des apprenants. Selon cette description:

* les apprenants mêmes peuvent se rendre compte de leur niveau en fonction de leur degré de maitrise de la langue cible. Chaque niveau recouvre ceux qui lui sont inférieurs
* les utilisateurs peuvent s’en servir pour réfléchir à la progression qu’ils souhaitent suivre dans la conduite de leurs apprenants
* Les examinateurs trouvent un répertoire d’évaluation sommative

Le schéma de description prend en compte **la capacité à faire** impliquant que l’apprenant soit capable de **comprendre**, **interagir** et **produire** en possédant des stratégies pour cela.

Cependant, on considère que le Cadre reste « **souple** » et n’est pas exigeant: lors de l’évaluation, il favorise également des critères non linguistiques. Par exemple, même avant d’atteindre le niveau A1, qui est le plus élémentaire, on trouve qu’un apprenant de ce niveau soit capable de passer un message et de réaliser un certain nombre de tâches par d’autres moyens que les activités langagières. En effet, ce Cadre ne distingue pas la langue du contexte dans lequel celle-ci est enseignée ou apprise.

Afin d’effectuer un enseignement/apprentissage d’une langue, l’enseignant devrait **analyser le contexte d’usage** du manuel qu’on choisit dans la classe. Cela permet d’avoir une réflexion à la fois sur ses cours et les matériels pédagogiques, ainsi de voir de près si les choix de manuels sont reliés aux caractéristiques du public destiné ou pas et s’ils répondent efficacement à leurs besoins d’utilisation de la langue (**domaine** personnel, public, professionnel ou éducatif, **thème, tâche communicative, support** authentique ou rédigés à des fins pédagogiques).

|  |
| --- |
| Utilisateurs  Contraintes liées au contexte  Besoins  Domaines  Thème—————————————>**taches communicative** |

Il se trouve donc un grand intérêt du fait que le Cadre fait la distinction entre les compétences, les activités langagières et les tâches communicatives. Cette distinction aidera l’enseignant à:

* percevoir que les activités de compréhension, d’expression et de médiation permettent l’activation et l’évaluation des compétences.
* développer des **stratégies** nécessaires pour effectuer les tâches communicatives.

activités

langagières stratégies contraintes

aides

extérieurs

tâches

**2. Les opérations d’apprentissage des langues**

L’apprenant : Est-ce qu’il acquiert ou apprend la langue étrangère?

Malgré la distinction efficiente entre l’acquisition et l’apprentissage d’une langue, nous constatons que le Cadre de référence admet en outre que ces deux terminologies sont souvent employées d’une manière interchangeable. L’acquisition implique la connaissance d’une langue étrangère et la capacité spontanée à l’utiliser. Celle-ci résulte d’une exposition directe au texte ou une participation à des actes de communication. Tandis que l’apprentissage désigne un processus par lequel la capacité langagière est transmise dans un cadre institutionnel. Néanmoins, comme certains emploient ces termes indifféremment et d’autres optent pour l’une ou l’autre comme terme général et prennent le second dans un sens plus restrictif, la frontière entre ces deux demeure floue.

Comment les apprenants apprennent-ils ?

Selon le Cadre de Référence, il n’y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide qui puisse répondre à cette question. Il ne s’inspire pas d’une théorie d’apprentissage particulière, mais il s’appuie sur des théories diverses de sorte qu’il puisse répondre aux publics et aux contextes variés d’enseignement et d’apprentissage d’une langue étrangère.

Partant sur l’idée que le processus d’acquisition est inaccessible à l’observation ou à l’intuition et qu’il ne saurait être facilité par une manipulation consciente, provenant des méthodes d’enseignement ou des manières d’apprendre, quelques théories prétendent qu’il suffit d’être exposé à une langue pour l’acquérir et savoir l’utiliser tant pour la compréhension que pour la production. Selon elles, ce qui est essentiel est que l’enseignant crée un environnement linguistique le plus riche possible dans lequel l’apprentissage aura lieu sans recours à l’enseignement formel d’une langue.

En revanche, d’autres théoriciens pensent qu’en plus de l’exposition à la langue, la participation à l’interaction communicative est une condition indispensable et suffisante pour que la langue se développe. Ces théoriciens considèrent que l’enseignement et l’étude explicite de la langue sont hors de propos. Certains insistent sur la priorité des activités cognitives, ils pensent que les apprenants qui maitrisent les règles grammaires appropriées en plus du vocabulaire seront capables de comprendre et d’utiliser la langue grâce à leur expérience antérieure.

Entre ces deux derniers extrêmes, bien qu’ils soient moins nombreux, certains croient que les apprenants n’apprennent pas forcément ce que les enseignants enseignent, mais qu’ils ont besoin d’un apport de langue substantiel, contextualisé, intelligible et des occasions à pratiquer la langue de manière interactive. Ces théoriciens reconnaissent également que l’acquisition de la langue est facilitée par les conditions artificielles de la salle de classe.

Vue que le cadre présente ces modes possibles d’apprentissage objectif et au même plan, il est évident que le cadre favorise l’effectuation de choix de son utilisateur vis- à-vis non seulement de l’apprentissage, mais y compris l’enseignement des langues étrangères.

Options méthodologiques pour l’enseignement langues.

Le CECRL ne propose pas de solutions toutes prêtes. Quant au développement des compétences générales, il s’appuie sur la perspective que ce dernier doit toujours être adapté aux besoins de contextes spécifiques. Ainsi, le cadre présente-t-il des options de manière explicite et transparente pour développer les compétences générales d’apprenants, en évitant le plaidoyer ou le dogmatisme. Ceci peut renforcer la créativité de l’enseignant et développer sa réflexion sur ses démarches.

En ce qui concerne l’enseignement des langues, « le Conseil de l’Europe a pour principe fondamental, de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l’enseignement sont celles que l’enseignant considère les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social » (p.110).

Le cadre de référence prend en compte aussi le développement des compétences telles que la connaissance du monde, les compétences non langagières, les traits de la personnalité de l’apprenant et son capacité à apprendre.

L’enseignant de langue peut donc interroger sa pratique sous l’éclairage du CECR : en ce qui concerne **la** **Compétence linguistique** « le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et l’orthographe ». Par exemple, pour faciliter au mieux le développement des compétences linguistiques de l’apprenant, l’enseignant peut réaliser :

- une simple exposition à des mots et des locutions figées utilisés dans des textes authentiques oraux/écrits.

- une déduction de l’apprenant ou l’utilisation d’un dictionnaire consulté selon le besoin au cours des taches et des activités

* une présentation des mots en contexte : dans des activités d’exploitation, mémorisation des listes de mots et leur traduction, exploration des champs sémantiques et lexicaux, par l’entrainement à l’utilisation d’un dictionnaire unilingue/bilingue, par explication du fonctionnement de la structure lexicale et l’application qui en résulte (ex. synonymie, antonymie, mots composés, idiomes etc).

Développement des compétences pragmatiques

Le développement des compétences pragmatiques de l’apprenant :

1. être considéré comme transférable de l’éducation et de l’expérience en général dans la ou facilité langue maternelle (L1).
2. se réaliser en augmentant progressivement la difficulté de la structure du discours et l’entendue fonctionnelle des textes présentés aux apprenants ?
3. se réaliser en mettant en place des stratégies aidant l’apprenant dans son apprentissage.

**3.1- Fautes et Erreurs**

Le cadre de référence distingue entre la dichotomie erreur et faute :

D’après le Cadre, les erreurs « sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s’agit alors d’une adéquation de la compétence et de la performance de l’apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2 » (p.118). Quant aux fautes « ils ont lieu quand l’utilisateur est incapable de mettre ses compétences en œuvre comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif » (p.118).

Attitudes face aux erreurs:

Nous constatons que dans l’enseignement de la langue, l’erreur et la faute sont caractérisées par plusieurs attitudes qui s’opposent :

-Elles sont preuve de l’échec de l’apprentissage.

- Elles sont preuve de l’inefficacité de l’enseignement.

-Elles sont preuve de la volonté qu’a l’apprenant de communiquer malgré les risques.

-Les erreurs sont les produits transitoires du développement d’une inter-langue par l’apprenant. **Elles ont inévitables dans tout usage d’une langue, y compris par les locuteurs natifs.**

Face aux erreurs et aux fautes dans la classe de langue, le cadre propose les approches suivantes:

-Toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement par l’enseignant.

-La correction mutuelle immédiate devrait être systématiquement encouragée pour faire disparaitre les erreurs.

-Toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées, analysées et expliquées en temps opportun.

-Les fautes qui ne sont que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaitre.

-On ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication.

-Les erreurs doivent être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées.

Utilisation des erreurs:

Que peut-on faire de l’observation et de l’analyse des erreurs de l’apprenant.

Selon le cadre les erreurs peuvent servir à :

-La planification de l’enseignement et de l’apprentissage sur une base collective/individuelle.

-La mise en place d’un cours ou élaboration de matériel.

-L’évaluation de l’enseignement et de l’apprentissage :

a. Les erreurs et les fautes sont-elles l’objet d’un barème et, si oui, selon quel critère ? b. Quelle importance relative donne-t-on aux erreurs et fautes de :

-de prononciation ? de vocabulaire ? syntaxe ? de contenu socioculturel ? de morphologie ? d’orthographe ? d’usage.

1. **Les taches et leur rôle dans l’enseignement des langues**

Nous ne constatons que la notion de « tache » est étroitement et clairement liée à la perspective « actionnelle ». Cette approche met l’accent sur l’action dans la mesure où l’apprenant de langue est considéré comme un acteur social qui doit accomplir des taches dans la société où il se trouve.

Selon le cadre, l’accomplissement d’une tâche fait partie de la vie quotidienne et sa réalisation implique la mise en œuvre stratégique de compétences afin d’aboutir à un ensemble d’actions avec un but défini et un produit particulier et observable.

Par exemple : Une tâche qu’un apprenant du niveau A1 doit être capable à réaliser :

Consigne : *Vous voulez-vous inscrire à la bibliothèque du CCFN (Centre Culturel Franco-Namibien) remplir le formulaire en indiquant votre nom, votre adresse, votre nationalité, votre état civil et vos coordonnées.*

Certaines tâches qu’on trouve dans les manuels du FLE se rapprochent de la vie réelle et elles sont choisies en fonction des besoins d’apprenants en question. Alors que d’autres sont plutôt de nature pédagogique et les apprenants font semblant en utilisant la langue étrangère. Par exemple : La rédaction d’une annonce immobilière.

Bien que ces dernières soient parfois éloignées de la vie réelle, elles visent à développer une compétence communicative. Contrairement aux activités formelles hors contextes, elles impliquent l’élève dans une communication réelle, ont un sens, sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable.

Le cadre conseille qu’on doit varier les tâches en classe de la langue, elles peuvent mettre en œuvre une ou plusieurs activités langagières (réception et production).Les tâches peuvent être créatives telle que l’écriture créative ou bien elles peuvent être fondées sur des résolutions de problèmes tels que les puzzles ou les mots croisés ou encore plus fondées sur des échanges courants. Néanmoins, pour accomplir des tâches, l’apprenant doit mobiliser ses compétences générales telles que la connaissance et expérience du monde et le savoir. Il doit également s’appuyer sur ses compétences communicatives. Il faut également noter que sa personnalité et ses attitudes affectent son rôle dans l’activité.

Schéma 1 : Le schéma ci-dessous met l’accent sur la combinaison entre la réalisation des tâches et une ou plusieurs activités langagières.

compétences générales stratégies compétence communicative

savoir sur l’habitat francais

savoir travailler en groupe

linguistique pragmatique sociolinguistique

grammaticale discursive

le texte répond aux critères d’une annonce

lexicale fonctionnelle

vocabulaire lié à la maison

phonologique interactionnelle

room

orthographique

domaines et thèmes activités langagières

compréhension de l’oral production orale en interaction médiation

La maison

Compréhension de l’écrit production orale en continu

production écrite

production écrite en interaction

Situation tâche

Résultat identifiable : une annonce immobilière

Force est de constater que la réalisation d’une tache, surtout dans une langue étrangère impliquera toujours quelques difficultés sur les plans, cognitifs, affectifs et linguistiques.

**Facteurs cognitifs:**

-La familiarité de la tâche : la charge cognitive est réduite et le succès de l’exécution d’une tache est facilité par la plus ou moins grande familiarité (thème, savoir-culturel, genre du texte etc).

-Les aptitudes : la réalisation d’une tâche dépend de la capacité de l’apprenant à mettre en usage, les capacités interpersonnelles et d’organisation, les aptitudes, les stratégies d’apprentissage et la compétence interculturelle par exemple, saisir l’implicite dans le discours des locuteurs natifs.

-Les opérations d’apprentissage : Une tâche sera plus ou moins complexe pour l’apprenant, selon la capacité sa capacité à manipuler les différentes étapes que constitue-la tâche.

Facteurs affectifs

-La confiance en soi, une image positive et l’absence d’inhibitions affectent le succès de l’exécution d’une tache. Par exemple un apprenant ayant confiance en lui saura demander une clarification et ainsi vérifier qu’il a compris ce qu’on attend de lui.

-Implication et la motivation : En général quand une tache est jugée intéressante par l’apprenant ou bien quand il trouve qu’il s’agit d’une tache pertinente par rapport aux ses besoins il est probable qu’il s’implique d’avantage.

-L’état générale : un apprenant détendu et attentif a plus des chances d’apprendre et de réussir qu’un élève anxieux et fatigué.

-L’attitude : un apprenant curieux et ouvert aux autres réussira mieux une tache qu’apporte des expériences et un savoir socioculturel nouveaux.

Facteurs linguistiques

Il faut prendre en considération le niveau du bagage linguistique de l’apprenant afin de déterminer la pertinence d’une tache donné ou la manipulation de ses différentes  paramètres; tels que les connaissances en vocabulaire, grammaire, phonologie et des aspects de l’usage de la langue comme l’aisance, la souplesse (flexibilité, capacité d’adaptation) .

Il est possible de manier certains facteurs afin de modifier les conditions et les contraintes des activités de la classe vis-à-vis à réception, l’interaction et la production

Comment peut-on facilité la réalisation d’une tâche chez l’apprenant ?

-En activant au préalable les compétences de l’apprenant. Par exemple lors de l’explication des consignes on peut fournir des éléments linguistiques tirés de l’expérience antérieure d’apprenant afin d’activer les schémas cognitifs et encourager la planification et la préparation de la tâche. Ainsi facilite-t-on l’exécution et on permet à l’apprenant de focaliser sur l’inattendu, ce qui permet d’obtenir un meilleur résultat, tant au plan quantitatif que qualitatif.

-Pour qu’un apprenant puisse se débrouiller face à une tâche complexe, il doit mettre en œuvre des stratégies, d’où l’importance de travailler sur les stratégies d’apprentissage avec les apprenants car ces stratégies créent un lien entre les compétences innées ou acquises de l’apprenant et la réussite de sa tâche.

- Les compétences et les caractéristiques personnelles des apprenants sont différentes et ils jouent un rôle incontestable dans la réussite d’une tâche. Ainsi, peut-on varier le niveau de difficulté d’une tâche ou bien la quantité d’éléments facilitateurs pour une même tache en fonction du niveau de compétences des élèves. Dans ce cas, il s’agit de la pédagogie différenciée.

Quels éléments peut-on contrôler afin de diminuer le niveau de difficulté d’une activité ?

-Par exemple lorsqu’un texte est complexe ou contient beaucoup d’informations, on peut mettre à disposition des apprenants des facilitateurs tels qu’images, mots-clés, déclencheur, tableaux ou bien un schéma.

Conditions et contraintes qui affectent la difficulté des activités d’interaction et de production : Il est possible de manier certains facteurs afin de modifier les conditions et les contraintes des activités de la classe vis-à-vis à réception, l’interaction et la production.

Une aide extérieure

La disponibilité de ressources telles que des ouvrages des références faciliteront de toute évidence les activités de production.

Le temps

Moins il y a de temps de préparation et de réalisation, plus la tâche risque d’être difficile. Les aspects temporels à prendre en compte inclut le temps alloué pour la préparation et l’exécution, ainsi que la durée de tours de parole et la durée de la tâche.

 Les buts

-Convergence ou divergence des buts de la tâche, quand il s’agit d’une tache dont les but sont convergents, ceci entraine plus de négociations qu’une tache dont les buts sont divergents ; quand les participants doivent parvenir à un même résultat, ils doivent négocier et se mettre d’accord. En revanche avec des buts divergents, on n’attend pas de résultats particuliers.

-Attitude de l’enseignant face aux buts à atteindre : un enseignant ouvert à accepter des résultats différents facilite la réalisation de la tâche, contrairement à celui qui recherche à tout prix une réponse unique « correcte ».

La prévisibilité

L’introduction dans une activité interactive, d’une donnée inattendue ex. un événement oblige l’apprenant à mettre en œuvre des stratégies pertinentes. Ainsi dans une tache de production, le développement d’une histoire sans unité de lieu ni de temps et où les personnages change est plus difficiles que la production d’un texte « statique » comme la description d’un objet ou d’un lieu.

Les participants

-Il faut prendre en compte la coopération des interlocuteurs, un interlocuteur bien disposé facilite la communication ex. en négociant ou en facilitant la compréhension en parlant plus lentement, en répétant ou en clarifiant.

L’élocution des interlocuteurs, ex. le débit, l’accent, la clarté et la cohérence. La présence ou l’éloignement de l’interlocuteur (le face à face facilite la communication).

-Le plus ou moins grande compétence communicative des interlocuteurs et leurs connaissances du sujet.

Conditions et contraintes qui affectent la difficulté des activités de la réception

L’aide de l’extérieure

Lors de la phase de préparation l’enseignant peut fournir des indices contextuels tels qu’illustrations, mise en page etc. De plus les consignes doivent être courtes et claires de sorte qu’elles évitent la confusion. En outre, le travail en groupe doit être encouragé car ils donnent à l’apprenant des possibilités d’aide et de coopération mutuelles.

La caractéristique du texte

-La difficulté du texte est lié à un certain nombre de facteurs : tels que la complexité linguistique ex. une syntaxe complexe, des phrases long avec des nombreuses subordonnées.

-Le type du texte (la familiarité que l’apprenant a du type de discours l’aidera à anticiper le contenu et la structure).

-Structure du discours (la cohérence du texte, l’articulation temporelle peuvent réduire la complexité des opérations de traitement de l’information

-Les conditions matérielles (les bruits, les distorsions et interférences (ex. une réception de radio à faible volume augmentent les difficultés de compréhension.

-Longueur du texte (en générale un texte courte est moins difficile qu’un texte long sur un même sujet car ce dernier exige plus d’opérations d traitement.

**3.2- L’EVALUATION**

L’évaluation constitue tout test d’une langue mais il existe également d’autres formes d’évaluation telle que l’évaluation continue et l’observation informelle de l’enseignant ainsi elle est au cœur de l’apprentissage et de l’enseignement de la langue.

Trois concepts fondamentaux pour l’évaluation :

**La faisabilité**

**La Validité**

**La Fiabilité**

Le CECR, ressource pour l’évaluation.

Spécification du contenu des tests et des examens

Pour élaborer des épreuves d’évaluation communicative on peut consulter les descripteurs du chapitre 4, particulières la section 4.4 sur les activités langagières communicatives. Pour qu’elle soit valide, l’évaluation exige que l’on dispose d’in échantillon de types représentatifs de discours.

Critères pour atteindre un objectif d’apprentissage

Les échelles apportent des données pour faciliter l’établissement de barème de notation (évaluation de l’atteinte d’un objectif donné et des descripteurs pour faciliter la formulation des critères.

L’objectif peut être une compétence langagière générale large (ex. niveau B1). Il peut être, au contraire, une série d’activités ou de compétences (ex. niveau A2 : peut décrire une personne, lieux ou une chose en termes simples).

Afin de mieux utiliser les descripteurs, il faut distinguer les descripteurs d’activités communicatives (chpt.4, adaptés à l’évaluation des taches authentiques de la vie réelle) et les descripteurs de compétences particulières (chapt.5).

Les descripteurs d’activités communicatives

On peut utiliser les descripteurs d’activités communicatives (chpt.4) de trois façons différentes selon les objectifs que l’on veut atteindre.

1. Elaboration : Les échelles d’activités communicatives sont utiles pour le contenu des épreuves d’évaluation.
2. Compte rendu des résultats : Les échelles d’activités communicatives sont utiles pour prendre compte de résultats.
3. Auto-évaluation ou évaluation par l’enseignant : Les descripteurs d’activités communicatives peuvent être utilisés par l’enseignant comme par l’élève sous la forme de la liste de contrôle ou de grille.

Descripteurs de compétences particulières

On peut utiliser les descripteurs d’aspects de la compétence pour élaborer des critères d’évaluation dans le cadre d’une auto-évaluation ou d’une évaluation par l’enseignant. Ces descripteurs doivent être positifs et indépendants.

Trois manières de présenter les descripteurs pour les utilisés comme critères d’évaluation :

-On peut les présenter sous forme d’échelle, souvent en combinant des descripteurs de différentes catégories en un paragraphe global pour chaque niveau.

-On peut les présenter sous forme de liste de contrôle.

-On peut enfin les présenter sous forme de grilles pour chaque catégorie. Cette approche permet d’esquisser un profil diagnostique.