

Le Cadre européen commun de référence pour les langues: activités, compétences, niveaux

Avant-propos

Une réaction souvent entendue de la part des enseignants à qui l'on introduit le PEL est de s'exclamer: Mais où est la grammaire, où est le vocabulaire dans ce portfolio? Ne faut-il plus en faire désormais? Certains aiment peut-être même insinuer que c'est effectivement là le propos du portfolio et que, par conséquent, cet instrument manque de sérieux. Et aux yeux de ces enseignants, l'absence d'un programme explicite de grammaire et de vocabulaire, l'absence de ces savoirs linguistiques explicites rend le travail avec le portfolio même difficilement envisageable.

Il est vrai que le portfolio n'explique pas la grammaire ni le vocabulaire nécessaires aux différentes activités de communication. Et cela bien qu'il soit entre autres instrument d'information, devant informer sur les connaissances linguistiques acquises par une personne à un certain moment. Est-ce une contradiction?

Dans notre exposé, nous aimerions suivre cette «contradiction» et apporter quelques éclaircissements aux types d'objectifs décrits dans le PEL. Pour ce faire, nous nous référons au Cadre européen commun de référence CECR¹, nous appliquons en quelque sorte les cordes du PEL sur la formidable caisse de résonance que peut représenter le CECR pour tous ceux dont la tâche est d'accompagner et d'encadrer des apprenants qui travaillent avec le PEL.

En nous basant sur le CECR de cette sorte, nous allons tout d'abord faire la distinction entre deux types d'objectifs: les activités communicatives langagières d'une part et les compétences liées à la communication d'autre part. Nous allons nous tourner plus longuement vers le monde fascinant que sont les différentes catégories de compétences prises en considération dans le CECR et le PEL, qui, d'ailleurs, dépassent de beaucoup les savoirs linguistiques évoqués tout à l'heure. Nous reviendrons à la distinction initiale entre activités et compétences et la retracer dans le PEL, afin de préparer le terrain pour des questions méthodologiques, qui, elles, trouveront tout leur compte dans l'atelier qui fera suite à cet exposé.

Faire l'état des lieux des activités et compétences communicatives pourra donc contribuer à mieux connaître et réaliser le potentiel du PEL – nous allons, par exemple, établir le lien entre la biographie langagière et certains types de compétences –, à élargir l'éventail des choix

¹ CECR: *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). Didier.

méthodologiques et curriculaires des enseignants et des apprenants (autonomes), ne serait-ce qu'en rendant ceux qui sont en vigueur plus instruits. En plus, les distinctions et définitions qui sont proposées dans cet exposé fourniront des concepts théoriques de base pour de nombreux autres modules dans notre projet de formation.

Introduction

Les activités et les compétences sont les deux plus importantes métacatégories que le Cadre européen commun de référence (CECR) présente pour cerner le champ (en soi sans doute très vaste) de ce qu'on peut appeler les connaissances en langues ou encore le profil linguistique.

Activités communicatives langagières

Quand on dit «activités communicatives langagières», on décrit ce qu'un utilisateur ou un apprenant est capable de «faire avec la langue en question» (CECR, p. 40). Une grande partie du chapitre 4 du CECR traite de ces activités, notamment en les concrétisant et les détaillant sous forme d'échelles et de sous-échelles de descripteurs, dont voici un premier exemple pris dans la sous-catégorie «écrire».

Exemples d'échelles de descripteurs d'activités

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE (CECR, p. 51)

C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que «et», «mais» et «parce que».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

ECRITURE CREATIVE (CECR², p. 52)

C2	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2+	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question.
B2	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
A2+	Peut écrire, sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
A2	Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.
A1	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

INTERACTION ECRITE GENERALE (CECR, p. 68)

C2	Comme C1
C1	Peut s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité.
B2	Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres.
B1+	Peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème et l'exposer assez précisément.
B1	Peut écrire des notes et lettres personnelles pour demander ou transmettre des informations d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants.
A2	Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats.

² CECR: *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). Didier.

A1	Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.
----	---

ESSAIS ET RAPPORTS (CECR, p. 52)

C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2+	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.
B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses
B1+	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion
B1	Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.
A2	Pas de descripteur disponible.
A1	Pas de descripteur disponible.

Compétences

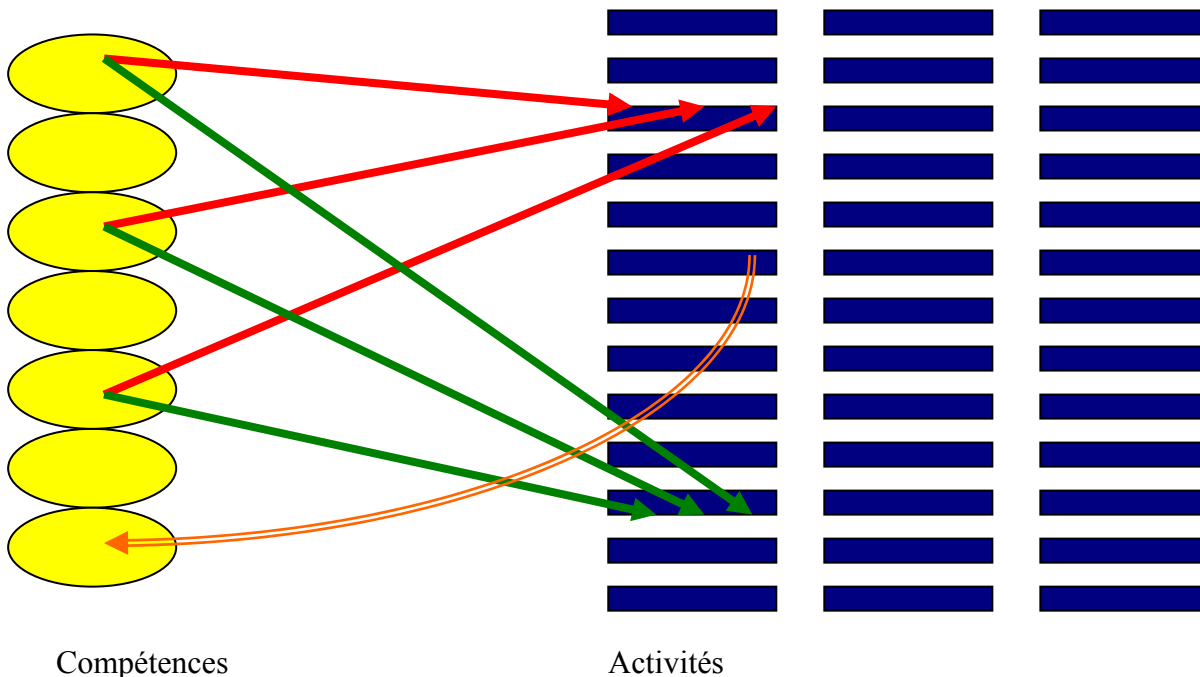
Afin de mener à bien ces activités, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences, qui constituent la deuxième des grandes métacatégories. Les compétences sont acquises au cours de l'expérience antérieure de l'utilisateur / apprenant, notamment au cours de sa participation à des activités de communication (CECR p 82 Introduction). Le CECR en traite dans le chapitre 5. En voici un exemple.

CORRECTION GRAMMATICALE (CECR, p. 90)

C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2+	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.
B2	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1+	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.
B1	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Rapport activités – compétences

Par rapport aux activités, les compétences peuvent être considérées comme des boîtes à outils que celles-là présupposent, mais qu'elles contribuent à renforcer et à modifier. Un nombre limité de compétences permettent de réaliser un vaste nombre d'activités. La distinction entre ces deux catégories de descripteurs nous semble fondamentale pour les questions de pilotage du processus d'enseignement / apprentissage des langues.



Quel est le rapport entre les activités et les compétences du point de vue de l'apprentissage? Cette question est sans doute très complexe parce que 1) l'apprentissage échappe partiellement à l'observation ou à la conscientisation et que 2), reposant sur l'individu et son contexte, il ne se prête également que partiellement à des comparaisons. Voici néanmoins deux ou trois éléments de réponse: l'utilisation de la langue, surtout dans l'interaction, permet de l'acquérir, ce qui veut dire aussi de développer des compétences. L'apprentissage direct, conscient, décontextualisé de certaines compétences (par exemple l'apprentissage de règles de grammaire) facilite, mais ne suffit pas à l'acquisition de la langue comme instrument de communication. L'utilité du travail décontextualisé dépend de certaines conditions comme, par exemple, des compétences déjà là ou du temps à disposition pour apprendre. Plus on a l'occasion d'utiliser la langue, moins le travail décontextualisé semble nécessaire.

Les activités communicatives langagières

Reprenons maintenant d'une façon un peu plus détaillée les activités, tout d'abord pour rappeler que les activités langagières peuvent relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'**oral**, soit à l'**écrit**, soit à l'oral et à l'écrit (CECR 2.1.3, p. 18).

réception production interaction médiation	oral écrit oral / écrit
---	-------------------------------

Il nous semble utile à ce point ici d'attirer l'attention sur quelques aspects particuliers de ces types d'activité (toujours en suivant le CECR, p. 18).

Ainsi il est intéressant d'observer que les activités de *réception* supposent le silence et l'attention au support ou au locuteur et qu'elles tiennent une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents). Les activités de *production*, elles, ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).

Dans *l'interaction*, production et réception alternent, mais l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. En outre, on accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. Par activités de *médiation*, qui participe à la fois de la réception et de la production, on entend la traduction ou l'interprétariat (comme, par exemple, le résumé, le compte rendu, ou encore la (re)formulation. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.

La compétence à communiquer

Définition de la compétence

Donnons d'abord une définition du concept de compétence qui se base largement sur le CECR, mais en systématisant quelque peu les catégories et en les simplifiant par une extension du concept de compétence et par une réduction du nombre de sous-catégories. Une compétence est un ensemble de connaissances / savoirs, d'habiletés / savoir-faire et de dispositions / savoir-être qui permettent d'agir (CECR 2.1, p. 15). La part de savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'importance de ces trois aspects pour agir peut bien sûr varier d'une compétence à l'autre.

Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être utile de distinguer celles qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites. Le CECR opère ainsi une distinction entre compétences générales et compétences à communiquer langagièrement. En plus, tout au long de la discussion des compétences, apparaissent, implicitement ou explicitement dans le CECR, deux compétences que nous considérons comme transversales, à savoir la compétence stratégiques et la compétence acquisitionnelle, c'est-à-dire l'aptitude à apprendre.

COMPETENCES
savoirs
savoir-faire
savoir-être

Les compétences générales individuelles

La compétence psycho-sociale ou les savoir-être

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est affectée par des facteurs personnels tels que les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types ou traits de personnalité qui constituent leur identité (CECR 5.1.3, p 84 et 85). Liés à la personnalité propre de l'utilisateur/apprenant, ces savoir-être sont à considérer comme des dispositions et des dispositifs, que les acteurs doivent d'une façon ou d'une autre, prendre en considération dans les contextes de communication et d'apprentissage. Ils sont constitutifs des capacités émotionnelles, affectives, cognitives et sociales de l'utilisateur.

Evidemment, on ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne. Ils sont sujets à des variations, culturelles, sociales, notamment et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures: telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité. Les savoir-être sont en plus acquérables ou modifiables dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues).

Il est à noter que ces savoir-être ou cette compétence psycho-sociale de l'apprenant se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. Par conséquent, la formation à la compétence psycho-sociale peut devenir un objectif, qu'on aimerait d'ailleurs voir s'accompagner d'une prudente interrogation sur les traits de la personnalité qui facilitent ou entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. C'est dans le CECR (5.1.3) qu'on trouve une liste (sans doute non exhaustive) de ce que la compétence psycho-sociale peut recouvrir.

La compétence socioculturelle

À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde, donc de la culture générale (CECR 5.1.1.2, pp. 82 et 83). Mais la connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication. Dès lors, cette connaissance est assez importante pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elle n'appartient pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elle est (dé)formée par des stéréotypes. La compétence socioculturelle relève donc de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être relatifs à des traits distinctifs caractéristiques des sociétés. Ces traits distinctifs recouvrent la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre (ou savoir se comporter), le comportement rituel (pour une liste plus exhaustive voir CECR 5.1.1.2).

La compétence socioculturelle devient compétence interculturelle dès qu'on prend en considération les relations entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible» (CECR 5.1.1.3, p. 83). Se rendre compte de ces relations et les connaître, comprendre les représentations qui les véhiculent, établir des relations soi-même, à travers le contact avec les gens notamment, jouer le rôle d'intermédiaire culturel, gérer des situations de malentendus

et de conflits, avoir conscience qu'il existe une diversité culturelle, régionale et sociale, à l'intérieur de chacun des deux mondes, et d'autant plus fortement à l'extérieur, tout cela fait partie de ce qu'on peut appeler compétence interculturelle.

Compétence à communiquer langagièrement

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

La compétence linguistique

La compétence linguistique est celle qui a trait aux **savoirs** et **savoir-faire** relatifs *au lexique, à la phonétique, à la syntaxe* et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations (CECR 5.2.1, p. 86 et suite; CECR 2.1.2, p. 17). Cette composante a à voir non seulement avec *l'étendue et la qualité des connaissances* (par exemple en termes d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec *l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances* (par exemple la question de savoir comment un élément lexical est inclus dans les réseaux associatifs dont dispose un locuteur) et avec leur *accessibilité* (activation, rappel et disponibilité de cet élément, par exemple). Les connaissances peuvent être *conscientes et explicites ou non*. On considère que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.

La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique (CECR 5.2.2, p 93 et suite; CECR 2.1.2, p. 18) porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Puisque la langue est un phénomène social, son utilisation demande une sensibilité aux *normes sociales* qui *affectent fortement toute communication langagière* entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à *l'insu* des participants eux-mêmes. Ces normes sociales concernent entre autres les règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, avec leurs marqueurs spécifiques, codification langagière de rituels, différences de registre, dialecte et accent, par exemple le rythme de la voix. La compétence sociolinguistique renvoie de ce fait aux paramètres socio- et interculturels mais en les traitant sous l'angle de l'usage de la langue.

La compétence pragmatique

La compétence pragmatique (CECR 5.2.3, p 96 et suite; CECR 2.1.2 p. 18) recouvre *l'utilisation fonctionnelle* des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des *scénarios* ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la *maîtrise du discours*, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des *types et genres textuels*, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

Les compétences transversales

La construction de toutes ces cinq compétences passe par des processus d'acquisition et d'apprentissage. Elles peuvent se constituer en objectifs, d'où la pertinence de la question de savoir comment les apprendre, comme les développer. Leur développement suppose à son tour une compétence, une compétence acquisitionnelle (capacité à apprendre), que nous appelons transversale, parce elle concerne toutes les compétences (y compris elle-même: apprendre à apprendre) et par là toutes les activités.

Si une tâche est particulièrement ardue, la mobilisation des compétences en vue de l'accomplissement de la tâche peut poser un problème et demander l'actualisation de stratégies. Disposer de telles stratégies, savoir les actualiser, voilà encore une compétence, également transversale.

Or, dans les cours de langue, on connaît bien, il me semble, les deux compétences transversales par rapport à la compétence linguistique (comment apprendre le vocabulaire et la grammaire, que faire quand on ne sait pas un mot) et on y investit pas mal de moyens. Mais qu'en est-il des autres compétences, notamment des compétence générales? Retiennent-elles autant l'attention des apprenants et des enseignants? Ne font-elles pas encore trop souvent figure de parents pauvres. Et le PEL, en prenant en compte la dimension «humaine», actionnelle, socio- et interculturelle, peut-il venir ici en aide?

La compétence acquisitionnelle ou les savoir-apprendre / l'aptitude à apprendre

Traisons en détail maintenant de quelques aspects de la compétence acquisitionnelle. Au sens large, il s'agit de la **capacité à observer** de nouvelles expériences langagières, à y **participer** et à **intégrer** cette nouvelle connaissance, c'est-à-dire à en faire le meilleur usage, quitte à modifier les connaissances antérieures.

Les **savoir-apprendre** (voir CECR 5.1.4, p. 85 et 86; CECR 2.1.1, p. 17) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types (transversalité).

Quant à sa dimension de *savoir-être*, elle signifie par exemple être disposé à découvrir l'autre», que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles, ou avoir une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc.; elle comprend aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre.

Les savoir-faire dans les savoir-apprendre, c'est par exemple la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement, par exemple, en restant attentif à l'information apportée (concentration), en saisissant le but d'une tâche à accomplir, en coopérant efficacement au travail en groupe et par deux, en utilisant activement de manière fréquente et précoce la langue étudiée, mais aussi en cherchant, par exemple, des informations par le biais des nouvelles technologies. C'est, par rapport à la

communication en langue cible plus particulièrement, d'apprendre de manière efficace (aux plans linguistique et socioculturel) par l'observation directe et la participation à des actes de communication et par le développement des aptitudes perceptives, analytiques et heuristiques.

Savoir en l'occurrence, c'est connaître et comprendre les principes selon lesquels les langues (et leurs apprentissages) sont organisées et utilisées, c'est connaître la manière dont on apprend pour trouver les points d'appui sur lesquels construire la suite de l'apprentissage, en d'autres termes, c'est la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence.

Nous ne pouvons signaler qu'un choix limité de ce que la compétence acquisitionnelle peut effectivement recouvrir. Terminons cette partie de l'exposé en citant le CECR: «C'est au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, que l'utilisateur / apprenant enrichit ses capacités à apprendre» (p. 17).

La compétence stratégique

Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui (CECR 2.1, p. 15). Cet agencement, qu'on peut aussi appeler «plan», est potentiellement conscient. Dans des tâches de communication, la compétence stratégique renvoie à la mobilisation et la mise à jour des compétences et des processus mentaux de l'acteur qui lui permettent de contrôler et de gérer le processus communicatif. La compétence stratégique a donc une fonction de charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives).

Tout utilisateur, natif ou non, recourt régulièrement à des stratégies de communication (car c'est ce type de stratégie qui nous concerne ici). Elles ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Mais dans la mesure où les tâches à accomplir et les processus qui les sous-tendent ne sont ni routinières ni automatisées, elles demandent tout particulièrement le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend (CECR 4.4, p. 48)

Le contrôle et la gestion du processus communicatif signifient concrètement, par exemple,

- traiter les changements trop brusques de domaine, de thème, etc.
- traiter les ruptures de communication dues, par exemple, à des trous de mémoire, à l'inadéquation de la compétence communicative pour la tâche en cours, à des malentendus et les ambiguïtés ou encore à des lapsus ou l'incompréhension d'un mot mal entendu (CECR 4.5.3, p. 75).

Ces cas appellent l'utilisation de stratégies de compensation comme la restructuration, la périphrase, la substitution, la demande d'aide, la demande de clarification, ou l'utilisation de stratégies de remédiation.

Mais le CECR va encore plus loin dans la description des composantes stratégiques du processus communicatif. Il le fait en recourant aux différents types ou formes d'activités

communicatives: Réception, Interaction, Production et Médiation et en présentant, pour chacune des ces formes, une perspective séquentielle de l'utilisation des stratégies, selon les principes métacognitifs: Pré-planification, Exécution, Contrôle et Remédiation. Ainsi, on trouve dans le CECR pour chaque type d'activité et suivant la séquence ou phase où l'activité se trouve des descriptions de stratégies.

Stratégies d'évitement, stratégies de réalisation

Bange (1992b³), mais aussi le CECR (4.4.1.3, p. 53) distinguent deux types de stratégies: d'évitement et de réalisation. Les façons de mettre en adéquation son ambition (grande) et ses moyens pour réussir (limités) ont été décrites comme Stratégies d'évitement; élever le niveau de la tâche et trouver les moyens de se débrouiller ont été décrits comme Stratégies de réalisation. En utilisant ces stratégies de réalisation, l'utilisateur de la langue adopte une attitude positive par rapport aux ressources dont il/elle dispose: approximations et généralisations sur un discours simplifié, paraphrases ou descriptions de ce que l'on veut dire, et même tentatives de «francisation» d'expressions de la L1 (*Compensation*); utilisation d'un discours préfabriqué d'éléments accessibles – des «îlots de sécurité» – à travers lesquels il/elle se fraie un chemin vers le concept nouveau qu'il/elle veut exprimer ou la situation nouvelle (*Construction sur un savoir antérieur*), ou simple tentative de faire avec ce que l'on a et dont on pense que cela pourrait marcher (*Essai*). Qu'il soit conscient ou pas de compenser, de naviguer à vue ou d'expérimenter, le feed-back que lui apportent les mimiques, les gestes ou la suite de la conversation le renseigne et lui donne la possibilité de vérifier que la communication est passée (*Contrôle du succès*). En outre, et notamment pour les activités non interactives (par exemple, faire un exposé ou écrire un rapport), l'utilisateur de la langue peut contrôler consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif, relever les erreurs et les fautes habituelles et les corriger (*Autocorrection*).

Les stratégies dont on a parlé jusqu'ici sont des stratégies de communication dans la mesure où elles sont mobilisées en vue de parvenir à une communication, de parer à l'urgence d'un problème de communication. Comme il y a des relations étroites entre la communication, c'est-à-dire l'utilisation de la langue pour communiquer et l'apprentissage de la langue (pour laquelle la communication sert de cadre et de moyen), les stratégies de communication peuvent avoir un effet parallèle, celui de l'acquisition, à condition toutefois que l'utilisateur de la langue se donne ce but (qui est un but à long terme), qu'il se voie dans ce rôle (Bange 1992b).

³ Bange, Pierre (1992b): *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2*. AILE 1, Editions de Paris VIII. S. 53-85.

Résumé schématique de la compétence à communiquer

psycho-sociale
socioculturelle
linguistique
pragmatique
sociolinguistique

stratégique
acquisitionnelle

a
c
t
i
v
i
t
è
s

Bilan

Pour revenir à nos remarques initiales, la distinction entre activité communicative, stratégie et compétence nous semble importante, parce que dans toute intervention d'apprentissage et d'enseignement, il peut y avoir (et il y aura forcément) focalisation particulière sur l'une ou l'autre de ces dimensions, en tant qu'objectif d'apprentissage et d'évaluation. Apprenants, enseignants, responsables de programmes d'études, auteurs de supports pédagogiques et concepteurs de tests s'inscrivent nécessairement dans ce jeu entre focalisation sur une dimension, et degré et mode de prise en compte des autres. On s'en convaincra facilement en jetant un coup d'œil sur les manuels scolaires en usage.

Avec le CECR, il est à souhaiter que non seulement ces objectifs soient convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social, mais que les méthodes mises en œuvre pour les atteindre soient celles que les ayant droit et plus particulièrement les apprenants eux-mêmes considèrent comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs. Car l'efficacité est subordonnée non seulement à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu, mais surtout aussi aux motivations et aux caractéristiques des apprenants. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels.

A notre avis, introduire le PEL revient à élargir la palette traditionnelle d'objectifs aux activités communicatives langagières (leurs quantité et qualité) d'une part, et au développement et l'épanouissement des compétences générales individuelles et des compétences transversales (la compétence acquisitionnelle surtout) d'autre part, comme le tableau suivant se propose d'illustrer.

Mais il y a encore un autre sens que j'aimerais donner à cet exposé. Connaître en détail les activités et les compétences permet d'étoffer au besoin les parties du PEL que l'utilisateur ou l'accompagnateur jugent trop vagues. Ainsi, pour prendre un exemple, la description des compétences à laquelle procède le CECR fournit des points de repères complémentaires précis et utiles pour écrire la biographie langagière dans le Portfolio suisse dont les catégories dans ce domaine sont restées justement assez sommaires.

Activités et compétences dans le PEL suisse

	activités	compétences
Passeport de langues I Grille pour l'auto-évaluation 1.1	■■■ écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire	■ quelques aspects de la compétence pragmatique (aisance)
Passeport de langues II Résumé des expériences linguistiques et interculturelles	■ présupposent des activités	■ présupposent des compétences (psycho-sociales, socioculturelles, socio-linguistiques, ...)
Biographie langagière I Listes de repérage pour l'auto-évaluation 2.2	■■■ écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire stratégies	■ certains aspects des compétences à communiquer langagièrement (pragmatique, linguistique)
Biographie langagière II Biographie personnelle d'apprentissage linguistique, Expériences linguistiques et interculturelles importantes 2.1, 2.3	■	■■■ plusieurs compétences, surtout «générales et transversales (sans descripteurs): acquisitionnelle, psycho-sociale, socioculturelle, socio-linguistiques, stratégique, mais moins linguistiques et pragmatique
Biographie langagière III Informations sur l'enseignement des langues étrangères dans les écoles et dans les cours de langue (objectifs, contenus, méthodes): Mes objectifs (2.4, 2.5)	■■ activités	■■ compétences
Dossier processus d'apprentissage et état actuel des connaissances 3.1	■■ activités	■■ compétences, surtout acquisitionnelle

Ateliers

Atelier 1

Activités communicatives, stratégies (intégrées dans les premières) et compétences communicatives langagières sont les métacatégories «horizontales» pour lesquelles le CECR présente des descripteurs. A cette dimension horizontale de l'utilisation de la langue, le CECR ajoute une dimension verticale: l'organisation des descripteurs en échelle de niveaux, la mise en place des six niveaux commun de référence. Le CECR propose des descripteurs étalonnés pour des aspects de la compétence linguistique, pragmatique ainsi que sociolinguistique. Il semble que d'autres aspects de ces compétences ainsi que les compétences générales individuelles (psycho-sociale et socioculturelle ici) ne puissent faire l'objet d'une définition à tout niveau, c'est-à-dire d'un étalonnage.

Dimensions horizontales et verticales du CECR

	Métacatégories «horizontales»		
	Activités communicatives (écouter, lire, ...)	Stratégies	Compétences communicatives langagières
Dimension verticale	C2	C2	C2
	C1	C1	C1
	B2	B2	B2
	B1	B1	B1
	A2	A2	A2
	A1	A1	A1

Nous allons présenter dans l'atelier une série de descripteurs que nous avons pris dans le Portfolio suisse (liste de repérage, niveau de référence A2) et qui exemplifient les trois dimensions ou métacatégories (activités, stratégies, compétences – que le Portfolio suisse intitule Qualité / Moyens linguistiques). Nous vous les présenterons dépourvus de leur appartenance (méta-)catégorielle, ils apparaîtront tout simplement par ordre alphabétique. Vous ne saurez donc pas d'avance en lisant tel ou tel descripteur s'il décrit une activité, une stratégie, ou bien une compétence. Nous vous demanderons par contre de retrouver leur métacatégorie originale, c'est-à-dire de les y ranger. Une remarque encore par rapport à ces métacatégories: Le Portfolio suisse, dans les listes de repérage, divise la métacatégorie «activités» en types: écouter, lire, etc. mais traite les autres métacatégories in globo, comme entités, donc ne les subdivise pas en catégories. Or il nous semble intéressant de vous demander de rattraper, à titre de réflexion, cette subdivision des compétences et des stratégies.

Le travail de reclassement peut se faire en petits groupes et les discussions que ce travail peut engendrer contribueront peut-être à vous sensibiliser à toutes sortes questions autour des notions de compétence et d'activité, de leur place comme objectifs d'apprentissage et d'évaluation, et des moyens et méthodes mis en œuvre pour les atteindre.

Descripteurs à ranger par catégories/ types

- Je peux communiquer à l'aide de phrases mémorisées et de quelques expressions simples.
- Je peux comprendre de brefs récits qui parlent de choses quotidiennes et de thèmes familiers, s'ils sont écrits de manière simple.
- Je peux comprendre des phrases, expressions et mots relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple des informations très élémentaires sur moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).
- Je peux comprendre une lettre personnelle simple dans laquelle on me raconte des faits de la vie quotidienne ou me pose des questions à ce sujet.
- Je peux décrire avec des phrases simples un événement et dire ce qui s'est passé (où, quand, quoi), par exemple une fête ou un accident.
- Je peux décrire ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
- Je peux demander, de manière simple, à quelqu'un de répéter quelque chose.
- Je peux dire ce que j'aime ou non.
- Je peux discuter avec quelqu'un de ce qu'on va faire et où on va aller et je peux convenir de l'heure et du lieu de rendez-vous.
- Je peux indiquer quand je comprends.
- Je peux inviter quelqu'un et réagir si on m'invite.
- Je peux m'adresser à quelqu'un.
- Je peux me décrire ainsi que ma famille ou d'autres personnes.
- Je peux me présenter dans une lettre avec des phrases et des expressions simples (famille, école, travail, hobbies).
- Je peux obtenir des renseignements simples pour un voyage.
- Je peux parler d'activités et d'expériences personnelles, par exemple mon dernier week-end, mes vacances.
- Je peux relier des groupes de mots avec des mots simples tels que «et», «mais» ou «parce que».
- Je peux saisir l'information essentielle de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'images éclairantes.
- Je peux trouver les informations les plus importantes de dépliants sur des activités de loisirs, des expositions, etc.
- Je peux utiliser correctement quelques modèles de phrases simples.
- Je peux utiliser les mots nécessaires pour exprimer la chronologie des événements («d'abord», «ensuite», «plus tard», «après»).
- Mon vocabulaire me suffit pour me débrouiller dans des situations quotidiennes simples.

Grille de classement des descripteurs 1 – 22 (atelier 1)

Métacatégories	Catégories / types (subdivisions)	Inscrivez dans cette colonne les numéros des descripteurs (1-22)
Activités	Ecouter
	Lire
	Prendre part à une conversation
	S'exprimer oralement en continu
	Ecrire

Compétences (qualité moyens linguistiques)	linguistique / pragmatique sociolinguistique
Stratégies	Mobilisent quelles compétences? Permettent de faire quelles activités?

Solution atelier 1:

L'appartenance catégorielle des descripteurs 1-22 est indiquée dans la liste ci-dessous (descripteurs numérotés). Il s'agit de la liste de repérage A2 du Portfolio suisse (*Portfolio européen des langues*, Version pour jeunes et adultes, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Conseil de l'Europe, 2001). Les descripteurs non numérotés figurent également dans cette liste de repérage A2, mais n'ont pas été utilisés pour ce travail d'atelier.

Liste de repérage pour l'auto-évaluation Niveau A2 (Portfolio suisse I)

Ecouter

Je peux comprendre ce qu'on me dit, dans une conversation simple et quotidienne, si le débit est clair et lent; il est possible, lorsqu'on s'en donne la peine, de se faire comprendre par moi.

Je peux comprendre, en règle générale, le sujet de la conversation qui se déroule en ma présence si le débit est clair et lent.

3. Je peux comprendre des phrases, expressions et mots relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple des informations très élémentaires sur moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail).

Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages brefs, simples et clairs.

Je peux capter les informations essentielles de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant et prévisible, si l'on parle d'une façon lente et distincte.

18. Je peux saisir l'information essentielle de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'images éclairantes.

Lire

Je peux saisir les informations importantes de nouvelles ou d'articles de journaux simples qui sont bien structurés et illustrés et dans lesquelles les noms et les chiffres jouent un grand rôle.

4. Je peux comprendre une lettre personnelle simple dans laquelle on me raconte des faits de la vie quotidienne ou me pose des questions à ce sujet.

Je peux comprendre les communications écrites simples, laissées par mes connaissances ou collaborateurs (par exemple m'indiquant à quelle heure se retrouver pour aller au match ou me demandant d'aller au travail plus tôt).

19. Je peux trouver les informations les plus importantes de dépliants sur des activités de loisirs, des expositions, etc.

Je peux parcourir les petites annonces dans les journaux, trouver la rubrique qui m'intéresse et identifier les informations les plus importantes, par exemple dimensions et prix d'un appartement, d'une voiture, d'un ordinateur etc.

Je peux comprendre les modes d'emploi simples pour un équipement (par exemple pour le téléphone public).

Je peux comprendre les messages et les aides simples de programmes informatiques.

2. Je peux comprendre de brefs récits qui parlent de choses quotidiennes et de thèmes familiers, s'ils sont écrits de manière simple.

Prendre part à une conversation

Je peux effectuer des opérations simples dans un magasin, un bureau de poste ou une banque.

Je peux utiliser les transports publics (bus, train, taxi), demander un renseignement sommaire ou acheter un billet.

15. Je peux obtenir des renseignements simples pour un voyage.

Je peux commander quelque chose à boire ou à manger.

Je peux faire des achats simples, dire ce que je cherche et en demander le prix.

Je peux demander le chemin ou l'indiquer avec une carte ou un plan.

Je peux saluer quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir si j'apprends quelque chose de nouveau.

11. Je peux inviter quelqu'un et réagir si on m'invite.

Je peux m'excuser ou accepter des excuses.

8. Je peux dire ce que j'aime ou non.

9. Je peux discuter avec quelqu'un de ce qu'on va faire et où on va aller et je peux convenir de l'heure et du lieu de rendez-vous.

Je peux poser des questions à quelqu'un sur son travail et son temps libre; je peux répondre au même type de questions.

S'exprimer oralement en continu

13. Je peux me décrire ainsi que ma famille ou d'autres personnes.

Je peux décrire où j'habite.

Je peux rapporter brièvement et simplement un événement.

6. Je peux décrire ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.

Je peux parler de manière simple de mes loisirs et de mes intérêts.

16. Je peux parler d'activités et d'expériences personnelles, par exemple mon dernier week-end, mes vacances.

Stratégies

12. Je peux m'adresser à quelqu'un.

10. Je peux indiquer quand je comprends.

7. Je peux demander, de manière simple, à quelqu'un de répéter quelque chose.

Qualité / Moyens linguistiques

1. Je peux communiquer à l'aide de phrases mémorisées et de quelques expressions simples.

17. Je peux relier des groupes de mots avec des mots simples tels que «et», «mais» ou «parce que».

20. Je peux utiliser correctement quelques modèles de phrases simples.

22. Mon vocabulaire me suffit pour me débrouiller dans des situations quotidiennes simples.

Ecrire

Je peux écrire une note brève ou un message simple.

5. Je peux décrire avec des phrases simples un événement et dire ce qui s'est passé (où, quand, quoi), par exemple une fête ou un accident.

Je peux écrire avec des phrases et des expressions simples sur des aspects de la vie quotidienne (les gens, les lieux, le travail, l'école, la famille, les hobbies).

Je peux donner, dans un questionnaire, des informations sur ma formation, mon travail, mes intérêts et mes domaines de spécialité.

14. Je peux me présenter dans une lettre avec des phrases et des expressions simples (famille, école, travail, hobbies).

Je peux écrire une brève lettre en utilisant des formules d'adresse, de salutations, de remerciements et pour demander quelque chose.

Je peux écrire des phrases simples et les relier par des mots tels que «et», «mais», «parce que».

21. Je peux utiliser les mots nécessaires pour exprimer la chronologie des événements («d'abord», «ensuite», «plus tard», «après»).

Atelier 2

Suite à ce travail de classement (atelier 1), nous vous prions de réfléchir, d'abord à titre personnel, ensuite par groupes, à l'utilisation que vous pourrez faire des informations présentées dans cet exposé et du travail de classement dans vos futurs projets de formation au PEL et de noter vos idées et vos intentions, mais aussi d'éventuelles remarques critiques.

Plus particulièrement cherchez à répondre aux questions suivantes:

Lesquelles des informations contenues dans l'exposé et des expériences faites dans l'atelier 1 vous semblent utilisables et pourquoi?

Comment allez-vous pouvoir les utiliser?

Quelles tâches en rapport avec ces informations allez-vous pouvoir proposer aux participants de vos futurs projets de formation?

Comment enseigner et les activités et les compétences?

Quel est, dans le processus d'apprentissage, le rôle et la place des activités et des compétences?

Comment voyez-vous l'interface entre les activités et les compétences?

Quelle peut être la part de l'apprentissage conscient et la part de la pratique dans les deux catégories?

Plus spécifiquement: Quelles options méthodologiques s'imposent à votre avis quant à l'apprentissage / acquisition du vocabulaire et de la grammaire (compétence linguistique) dans le contexte du PEL?

Quand est-ce que une activité communicative langagière peut être considérée comme maîtrisée?

Comment peut-on attirer l'attention des apprenants sur les deux métacatégories (activités et compétences) et les aider à les comprendre?