



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et l'évaluation : rupture et contextualisation en Algérie

Habib EL Mestari

Centre Universitaire - Salhi Ahmed, Nâama, Algérie
habib.elmestari@yahoo.com

Reçu le 03-12-2019 / Évalué le 12-12-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

L'acte d'évaluer, instrument de communication entre l'enseignant et l'apprenant, qui fournit des échanges sur les progrès réalisés, serait démunie de tout sens s'il ne s'appuyait sur des entraînements systématiques qui permettent aux apprenants de construire et d'améliorer progressivement leur maîtrise de la langue écrite et orale. Dans cette étude, nous essayons de mettre en exergue l'apport du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* à l'enseignement/apprentissage des langues et d'examiner la manière dont il est utilisé dans l'élaboration des examens et des programmes, dans les manuels scolaires et dans la formation des enseignants. Il est aussi question d'étudier en quoi l'échelle des niveaux de compétences qu'il propose peut être adaptée au contexte algérien.

Mots-clés : CECR, enseignement/apprentissage, compétence, évaluation, contextualisation

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات والتقويم: انقطاع ووضع في السياق الجزائري

ملخص

فعل التقويم يعتبر أداة تواصل بين المعلم والمتعلم وهو المزود للتبادلات حول التطور المحقق. قد يفقد هذا الفعل كل معانيه إن لم يركز على تدريبات آلية من شأنها تمكين المتعلمين من البناء المتدرج للتعلم قصد تحكّمهم في اللغة وتطوير مستواهم كتابيا وشفويا. نحاول من خلال هذه الدراسة إبراز مساهمة الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات في التعليم والتعلم وكشف المنهج الذي يعدّ من خلاله الامتحانات والبرامج و الكتب المدرسية ونظرته في تكوين المعلمين. يتعلّق الأمر أيضا بكيفية تكيف سَلْم الكفاءات الذي يقترحه في سياق التعليم والتعلم في الجزائر.

مفاتيح: الإطار الأوروبي المرجعي الموحد، التعليم والتعلم، الكفاءة، التقويم، السياق.

The Common European Framework of Reference for Languages and Evaluation: Rupture and contextualization in Algeria

Abstract

The act of evaluation, as an instrument of communication between the teacher and learner which provides an exchange on the progress made, would be meaningless if it is not based on systematic training which allows learners to construct and gradually improve their mastery of the written and oral language. In this article, we attempt to highlight the contribution of the CEFR to language teaching/learning and how it is used in the design of exams and curricula, textbooks and teacher training. It also explores the way in which CEFR-related competence scales can be adapted to the Algerian context.

Keywords: CEFR, teaching/learning, competence, evaluation, contextualization

Remarques préliminaires

Les gens bougent, plus que jamais, pour des raisons sociales et/ou professionnelles. Le Conseil de l'Europe, en faveur de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues, s'active à affermir la coopération, favoriser les échanges et la compréhension réciproque et rapprocher les cultures. Le *cadre européen commun de références pour les langues* (désormais CECR) est aujourd'hui disponible dans plusieurs langues¹. Cet instrument a été conçu pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans l'éducation formelle.

C'est seulement par la meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination. (CECR, 2001 :10).

Dans cette perspective, le CECR offre une base commune aux enseignants des langues vivantes en Europe, ayant différents systèmes éducatifs. Tout formateur, coordinateur pédagogique, responsable de centre de langues, enseignant est concerné par ses contenus et implications. Ils y trouveront des réponses aux questions qu'ils peuvent se poser sur la conduite de classe et sur la pertinence de leurs choix actuels en didactique. Nombreux spécialistes affirment que le CECR est devenu fondamental pour toutes les questions touchant à l'apprentissage des langues vivantes : *Les enseignants, en particulier, y trouveront des outils pour réfléchir à leurs pratiques, un barème pour l'évaluation de la compétence des élèves, une analyse des compétences langagières qui facilitera la définition des objectifs et la description des niveaux atteints.* (Lallement, Pierret, 2007 :17).

Nous devons rappeler, comme il est bien précisé dans le CECR, que le mot générique d'apprenants, pris au pluriel, renvoie à des publics hétérogènes. En effet, un apprenant de FLE peut être un écolier, un lycéen ou un adulte. Dans le cas des adultes (notamment les migrants), il est tout particulièrement important d'interpréter le système descriptif et les niveaux de compétence du Cadre, puis de les adapter aux besoins et compétences des apprenants en définissant les besoins langagiers, c'est-à-dire les situations de communication (orale et écrite) que ces personnes souhaitent gérer, surtout dans la langue de la société d'accueil mais aussi au moyen de toutes les autres ressources linguistiques dont ils disposent.

Notre problématique porte sur l'usage du CECR dans l'évaluation des apprentissages en contexte algérien. Nous la formulons ainsi : Peut-on adapter la grille d'évaluation du CECR au contexte algérien ? Sous quelle forme faut-il l'employer ?

Nous nous proposons de trouver les réponses aux questions que d'aucuns se posent sur le CECR : pourquoi a-t-il été créé ? Répond-il à des besoins réels ? En quoi est-il utile et comment s'en servir en classe ? En quoi cet outil, élaboré dans un contexte européen, peut-il intéresser l'enseignement des langues dans des contextes et des environnements différents de ceux pour lesquels il a été conçu ? Nous citons ici l'Algérie. Ainsi l'évaluation avec le CECR contribue-t-elle à nourrir la réflexion sur l'amélioration du système éducatif ?

1. Le contexte politique, historique et épistémologique algérien

L'usage du français en Algérie s'est largement étendu après l'indépendance du pays en 1962. Depuis, l'enseignement-apprentissage de la langue française a connu différentes étapes et maints réaménagements. Cette évolution s'est faite en parallèle avec l'avènement des différentes théories linguistiques et des différentes méthodologies de l'E/A des langues, approche par les textes dans les années soixante, méthodologies directe, audio-orale et audio-visuelle, avec l'avènement de l'Ecole Fondamentale, méthodologies actives avec l'approche communicative au début des années quatre-vingt-dix et l'approche par compétences actuellement. La langue française, réduite au statut de langue étrangère depuis 1974, tient néanmoins une position forte dans l'enseignement universitaire technique et scientifique et continue d'être une langue de travail et de communication dans différents secteurs (la vie économique et financière, le monde de l'industrie et du commerce, l'enseignement supérieur, les laboratoires de médecine et de pharmacie, les médias, etc.). Ce qui n'est pas sans poser problème aux étudiants ayant reçu une formation scientifique en arabe au cours de leur scolarité. Paradoxalement, la majorité des filières de l'enseignement supérieur continuent à être enseignées en langue française.

Il est généralement admis que *le processus d'enseignement-apprentissage en tant qu'activité pédagogique évolue indéniablement dans le temps et selon les contextes politiques, économiques et sociaux en constante évolution*². Nous pouvons ajouter que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères reste tributaire des statuts qui leur sont réservés dans les pays où elles sont enseignées. Les politiques linguistiques ne tiennent pas souvent compte des réalités linguistiques mais sont plutôt marquées par des considérations idéologiques et influencées par les conflits géopolitiques.

De son côté, l'enseignant se trouve confronté à une rupture avec les pratiques pédagogiques où les conceptions antérieures devaient élaborer et mettre en œuvre des comportements nouveaux. Dans l'obligation constante d'actualiser ses pratiques, son objectif principal est d'obtenir un retour sur ses démarches pédagogiques afin de les valider. Il vérifie explicitement ou implicitement si sa méthode pédagogique a une action efficace sur ses apprenants. L'évaluation permet donc à l'enseignant de mieux connaître ses apprenants et de les suivre et, par ricochet, de savoir si ces méthodes sont efficaces car évaluer un apprentissage c'est aussi, et surtout, évaluer un enseignement.

L'évaluation des apprentissages, en Algérie, a toujours été basée sur la notation et associée à la pédagogie de la contrainte et de l'émulation favorisant la récompense ou la punition. Si notre système éducatif est tellement remis en question, c'est aussi parce qu'il a été construit sur la réussite ou l'échec de l'élève et non sur l'apprentissage.

Ce mode d'évaluation a été contesté par de nombreux spécialistes (Meirieu, 1985 ; Oury, 1985 ; Weiss, 1996 ; Merle, 2012), en raison du caractère illusoire du contrôle des acquis par l'intermédiaire de la méthode notation/classement, et de par la nécessité d'une meilleure prise en compte de la démarche intellectuelle et des progrès des apprenants. Cette évaluation attribue une note équivalente à la performance de chaque apprenant, et permet (en bien ou en mal) de situer, de classer l'élève. La tendance actuelle en Algérie est orientée vers l'utilisation du CECR. Son utilisation n'est pas institutionnalisée ni généralisée, mais elle est plutôt attestée dans plusieurs centres et écoles de langues privés qui recourent aux niveaux communs de référence et, corollairement, à l'usage généralisé des certifications. Cela n'empêche guère beaucoup d'enseignants du secteur public d'utiliser, de façon informelle, les descripteurs des compétences prônés par le CECR dans l'évaluation des apprenants, lorsqu'il s'agit de donner un aperçu global du niveau de compétences de chacun d'eux.

2. Un statut de référence ou une référence dominante liée au CECR

Le CECR fait état des réflexions sur l'enseignement des langues. De 1991 à 2000, les experts du conseil de l'Europe se sont rassemblés pour chercher un consensus entre tous les systèmes éducatifs dans le but de trouver une mesure commune de qualification et de partager une façon de décrire des dispositifs d'enseignements. Le CECR est donc un outil descriptif des qualifications et des dispositifs d'enseignement et de formation. C'est une aide proposée aux états pour chercher dans cet outil, s'ils le souhaitent, les éléments de réponses aux questions qu'ils se posent et tenter de lever les difficultés qu'ils rencontrent. Il s'agit d'un outil facilitant la communication pédagogique. Il propose des directives qui harmonisent les tests pour les principales langues européennes. Son objectif est d'améliorer la communication entre les Européens de diverses langues et cultures tout en se démenant à la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. (Beacco, 2007 : 88) précise :

(...) le rôle de l'institution scolaire dans la promotion de l'éducation plurilingue et pluriculturelle : Si le plurilinguisme est une capacité humaine, il revient à l'Ecole de faire prendre conscience de ce capital personnel, de le valoriser, de le fonctionnaliser et de l'accroître, de manière à ce que chaque locuteur puisse continuer à enrichir son répertoire par des apprentissages autonomes.

Les orientations actuelles du Conseil de l'Europe se veulent ouvertes à la diversité culturelle. *La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue* (CECR, 2001 : 9).

Le CECR ne possède aucune légitimité institutionnelle à créer une norme quelconque. Il se veut un outil descriptif et non prescriptif (CECR, 2001 :13). Il tend vers un horizon commun en matière de politique linguistique et d'apprentissage des langues et cherche à atteindre indubitablement des objectifs communs et bénéfiques à l'ensemble des pays européens. Ainsi, il poursuit trois principaux objectifs :

- *Fournir aux spécialistes et professionnels européens des langues, une base commune pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, d'examens, de manuels et de méthodes convenant à leurs situations et à leurs options respectives et pour les échanges qu'ils peuvent avoir entre eux.*
- *Aider à surmonter les obstacles à la communication émanant des différences entre les systèmes éducatifs européens.*
- *Définir des niveaux de compétence de référence pour mesurer les progrès des apprenants de langue à chaque stade de l'apprentissage, tout au long de leur vie.*

Le CECR comporte un contexte politique et éducatif clair permettant de comprendre les raisons les plus importantes pour lesquelles le référentiel a été élaboré. Des définitions majeures sont présentées pour que le contenu du document puisse être interprété de façon correcte. Une partie primordiale consiste en *la description des niveaux communs de référence*. L'utilisation d'une langue ainsi que les activités de communication et les activités d'interaction sont mises en clair quant aux philosophies du CECR et la Compétence de communication est redéfinie en prenant compte différentes composantes sur lesquelles il se fonde (linguistique, sociolinguistique et pragmatique).

Le CECR se fixe comme ambition d'encourager les praticiens et les apprenants à rendre l'acte d'apprentissage plus précis et à faciliter les échanges entre eux en fondant *l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant* (CECR, 2001 :10). L'usage de la langue varie selon les différentes exigences du contexte langagier. C'est la raison majeure pour laquelle le CECR consacre une partie importante aux éléments qui déterminent le contexte langagier.

3. Continuité ou rupture épistémologique

L'approche communicative et la perspective actionnelle ont apporté des changements dans l'enseignement des langues. Chacune tente de se constituer comme une méthodologie d'enseignement plus efficace. L'approche communicative a contribué à modifier les méthodes d'enseignement, la définition du contenu des connaissances nécessaires et l'évaluation de l'apprentissage et l'approche actionnelle *en décroissant l'apprentissage et l'usage et en reliant la communication à l'action sociale* (Bourguignon, 2006 : 58) tente de représenter l'ensemble de ces innovations et de mettre également l'accent sur l'importance d'une prise de conscience de la dimension interculturelle, des adaptations interculturelles et du savoir-être.

Certains spécialistes avancent que *la perspective actionnelle se situerait dans le prolongement naturel de l'approche communicative* (Beacco, 2007). D'autres affirment *un changement de paradigme didactique où les concepts « action » et « tâche » sont introduits offrant de nouvelles perspectives à l'enseignement/ apprentissage des langues* (Richer, 2005 : 66) et enfin, certains soutiennent l'idée de « rupture épistémologique » (Bourguignon, 2006 :58). Toutefois, nombreux tels (Richer, 2005 ; Bourguignon, 2006 ; Rosen, 2009 ; Puren, 2011) s'accordent sur le fait que *la perspective actionnelle annoncée par le CECR est effectivement porteuse d'un réel changement, d'une réelle évolution dans la pratique de l'enseignement / apprentissage et l'évaluation des langues*.

Nous pouvons, dès lors, soulever la problématique de la continuité dans les pratiques pédagogiques entre l'approche communicative et la perspective actionnelle prônée par le CECR. Cette dernière entraîne-t-elle un changement radical dans l'enseignement des langues ? Que visent les programmes officiels ? Comment se déroulent les activités en classe ? Comment se définissent les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ?

La préoccupation de l'approche communicative, méthodologie ouverte et diversifiée, était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Le *niveau seuil* qu'elle comporte a également été commandité par le Conseil de l'Europe dans les années 1970. Il présente l'analyse des besoins langagiers d'un apprenant pour communiquer dans la vie quotidienne, ce qu'il doit être capable de faire pour communiquer et précise ce qu'une personne doit maîtriser pour pouvoir agir efficacement, dans une situation de communication différente de la sienne. A priori, le niveau seuil et le CECR s'inscrivent dans les mêmes perspectives et relèvent d'une démarche d'élaboration commune orientée vers le développement de la compétence de communication, dans le but de faciliter les relations entre les populations européennes. Ils comportent des outils proposés par des experts et mis à la disposition des systèmes éducatifs et des systèmes de formation pour avancer dans la résolution des problèmes qu'ils peuvent rencontrer. Cependant, les problèmes de mobilité ont changé de nature. Actuellement, la mobilité est devenue un facteur d'emploi. Les citoyens sont appelés, aujourd'hui, non seulement à communiquer mais également à apprendre et travailler ensemble. Christian Puren (2002) affirme, en définissant les objectifs de l'approche communicative et ceux de la perspective actionnelle, que le retour en force de ces pédagogies serait dû à *l'évolution de l'objectif social de référence* :

Alors que [l'objectif] de l'AC, comme nous l'avons vu, correspond principalement à la problématique des rencontres et échanges ponctuels, celui de la PA [perspective actionnelle du CECR] s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne : on va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays (Puren, 2002 :10).

Ainsi, il ne s'agit plus seulement de *vivre ensemble*, mais bien également de *travailler ensemble*. Cette nouvelle vision s'inscrit dans la perspective actionnelle dont l'objectif est de renouveler et améliorer certains aspects des méthodes d'enseignement des langues. Il faut donc dépasser le simple défi de la communication et du contact relevé par l'approche communicative à un travail qui a, en partie, pour objectif de doter les apprenants d'une compétence de communication dépassant

les compétences linguistiques en intégrant les capacités sociales et culturelles qui aident à favoriser l'autonomie de l'apprenant et le rendre gestionnaire de son apprentissage C'est, indubitablement, le passage d'une *situation de contact* vers une *situation de coopération* et de travail de mobilité professionnelle.

Dans cette optique, l'enseignement/apprentissage des langues vise à amener les apprenants à interagir et échanger dans un cadre collaboratif. Ils bénéficient, ainsi, d'une grande part d'initiative dans la construction des connaissances où l'accent est principalement mis sur la réalisation de tâches.

Cette nouvelle approche propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global ou à *accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale*. (Tagliante, 2006 : 32). L'apprenant d'une langue étrangère est considéré comme un *acteur social* ayant à accomplir des *tâches (qui ne sont pas seulement langagières)* dans des circonstances et un environnement donnés. C'est pourquoi, Christian Puren désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». Selon lui : *Tous les nouveaux concepts-clés -compétence, contexte, texte, domaine et stratégie sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche...* (Puren, 2009 : 3).

4. Des changements favorables dus à l'intégration du CECR : évaluation et/ou notation

Le CECR s'est rapidement diffusé dans les pratiques et les réflexions sur l'évaluation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, au point qu'il en est actuellement devenu la référence principale. Il est, ainsi, très largement présenté comme un outil au service de l'évaluation. En effet, l'évaluation occupe une place centrale dans le CECR et, réciproquement, le CECR propose une vision centrale sur l'évaluation, notamment par le biais des certifications, des descripteurs et des niveaux communs de référence. Cela se manifeste précisément par un recours récurrent aux niveaux communs de référence et, par conséquent, par l'usage généralisé des certifications.

On s'interroge souvent sur l'information que peut donner la note sur vingt sur le niveau réel de compétence des apprenants. Les enseignants éprouvent de grandes difficultés à affirmer, en termes de compétences, ce que signifie une note de 10/20, 14/20 ou 08/20. Les usagers des langues sont de plus en plus demandeurs d'informations fiables sur le niveau de compétence des apprenants. Les langues, comme les autres disciplines, concourent à la formation générale des apprenants

et également aux décisions qui sont prises en matière d'orientation et de passage au niveau supérieur. Il est tout à fait admis que la note sur vingt constitue, de façon contraignante et coercitive, une moyenne utile à l'institution et au devenir de l'apprenant. Mais on est loin de considérer que cette note reste le seul mode de conduite pédagogique dans une action pédagogique. Cela porterait préjudice à toute initiative et au dialogue avec les apprenants. Cet acte d'évaluation, qui peut prendre la forme d'une note ou d'un score, n'aurait aucun sens s'il n'était pas précédé d'entraînements systématiques qui permettent aux apprenants de construire progressivement leur maîtrise de la langue écrite et orale.

Tardieu (2005 :219) évoque trois variations de l'évaluation et suggère les implications didactiques de chacune : *Une évaluation mesurée, chiffrée implique un jugement précis, objectif, relatif à une norme, une estimation approximative implique un jugement global et prédicatif, une estimation valorisante, implique un jugement subjectif, affectif.*

Le CECR présente une échelle de six niveaux de compétences en langues. L'apprentissage de la langue se fait progressivement, selon trois niveaux principaux :

A (utilisateur élémentaire), B (utilisateur indépendant) et C (utilisateur expérimenté).

Chaque niveau se subdivise en deux catégories :

Le niveau A1 valide des acquis plus opérationnels, les niveaux A2 et B1valident une intégration socio langagière plus avancée et les niveaux supérieurs (B2, C1 et C2) font des usagers non natifs, des locuteurs compétents dans pratiquement tous les domaines de la vie sociale. Cette échelle se caractérise par son intégralité couvrant toutes les étapes du parcours d'apprentissage, depuis le niveau introductif ou de découverte jusqu'au niveau de maîtrise.

La langue étrangère est à la fois outil et objet d'apprentissage dans la mesure où l'apprenant apprend à communiquer en communiquant. Une évaluation efficace (voire objective) réside dans le contact des apprenants avec des locuteurs natifs. L'évaluation peut ainsi, être considérée comme un moment spécifique entre des étapes où l'on progresse. La conception de nouveaux outils de référence communs aux différents acteurs de FLE constitue une autre évolution notable apportée par les diplômes délivrés par le Ministère français de l'Education nationale et de la jeunesse ajustés sur le CECR : Diplômes et certifications tels que le diplôme d'étude de langue française (DELFB), le diplôme approfondi de langue française (DALF), le test de connaissance du français (TCF). En fait, ce ne sont qu'une certification de langue, parmi d'autres, qui suit bien les indicateurs de niveaux de compétences en langues préconisés par le CECR. Emmanuelle Huver (2014 :3) précise : « *Cet*

alignement sur les niveaux de référence est par ailleurs impulsé et soutenu par les procédures de labellisation des centres de formation, dans la mesure où celles-ci font de l'usage des niveaux du Cadre un critère positif de l'évaluation de l'établissement » Le premier mérite de l'échelle proposée par le CECR est le fait de casser, dans les esprits et les représentations, le modèle du locuteur natif.

Une évaluation de la maîtrise de compétences implique nécessairement des mises en situation. L'évaluation est avant tout un travail pédagogique qui consiste à rendre compte aux apprenants de leurs niveaux réels de compétence de la façon la plus fiable et objective. Cette évaluation peut faire cas d'une note qui tient compte d'un discours pédagogique différenciant les compétences des apprenants et valorisant systématiquement ce qu'ils savent faire de la langue. Il faut toutefois reconnaître que certaines certifications telles que celles que nous avons citées ci-haut sont conçues de manière à positionner les performances des candidats sur une échelle.

Il est clair que l'objectif d'un système éducatif ou de formation dans l'enseignement des langues n'est pas nécessairement d'atteindre le niveau idéal qui, reconnaissons-le, n'existe pas. On ne peut se situer dans la perspective de la maîtrise totale d'un système linguistique. On ne demanderait pas à un apprenant de maîtriser parfaitement une langue ou pas du tout ; mais il peut atteindre un niveau intermédiaire sans se sentir dans une situation d'échec. Pour être pleinement utilisable et pertinente dans une action pédagogique, l'échelle des niveaux de compétences du CECR peut être déclinée en créant des niveaux intermédiaires entre les niveaux de compétences. On peut de façon tout à fait satisfaisante et suffisante se fixer un niveau intermédiaire dans l'échelle des niveaux de compétences. Précisons que le niveau C2 (Niveau ultime de l'échelle) n'est pas forcément le niveau du locuteur natif. L'esprit du CECR serait incontestablement d'évacuer toute forme d'évaluation négative et de promouvoir l'évaluation des prestations de l'apprenant par rapport à ses propres idéaux. Dans un souci de rendre opératoire l'enseignement/apprentissage d'une langue, on se gardera d'évaluer les compétences d'un apprenant par rapport à ce qui le sépare de l'idéal mais on évalue ce qu'il est capable de faire avec la langue qu'il compte maîtriser. La vision positive du CECR est d'écarter les appréciations de type : « *n'est pas capable de* » et privilégier celles de type « *est capable de* ». Il s'agit donc de renvoyer à l'apprenant une image positive de ce qu'il est capable de faire grâce à l'enseignement qu'il a reçu ; ce qui favorise son engagement personnel et sa motivation.

5. Pour un usage adapté et contextualisé, quelle démarche didactique préconiser ?

Prendre en compte le CECR dans l'enseignement/apprentissage d'une langue va au-delà d'une évaluation spécifique des activités langagières. Cette action induit des modifications des pratiques enseignantes, du fait qu'elles rapprochent les enseignants de leurs apprenants. Elles leur permettent de mieux les accompagner, de mieux communiquer avec eux et de les impliquer davantage pour qu'ils progressent et soient plus autonomes dans leur apprentissage. Une des conséquences de l'entrée en vigueur du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans l'enseignement des langues a été la place centrale accordée à l'évaluation. Ainsi, le CECR est vu comme un outil susceptible d'aider les enseignants à prendre conscience de la complexité de l'évaluation et de ses implications. L'utilisation intelligente du CECR suppose une contextualisation dont l'objectif est d'amener tout apprenant à développer la capacité à utiliser adéquatement une connaissance et non la connaissance en tant que telle.

Le niveau linguistique (en langue française) des étudiants qui accèdent à l'université algérienne peut être globalement évalué tout juste moyen. Nous avons pu faire ce constat chez nos étudiants au centre universitaire Salhi Ahmed de Nâama au Sud de l'Algérie. Nous avons mené une expérimentation sur un échantillon de quarante (40) étudiants nouvellement inscrits en première année universitaire (2016/2017) dans différentes filières utilisant la langue française comme langue d'enseignement (Langue française, Sciences biologiques, Sciences et techniques, Mathématiques- informatique). Dans un premier temps, afin d'évaluer l'acquisition de la forme de la langue et l'expression de la bonne pensée, nous leur avons demandé de répondre à quelques questions écrites (n=10) en proposant le modèle de réponse QCM³. Dans un second temps, nous leur avons proposé la lecture d'un texte simple pris du manuel scolaire de la troisième année secondaire⁴ correspondant au niveau requis des apprenants pour nous rendre compte de leur capacité de déchiffrement. Nous avons ensuite engagé un dialogue⁵ avec chacun des étudiants afin d'évaluer ses possibilités à l'oral. Nos tests effectués sur notre échantillon nous ont permis de nous renseigner⁶ sur les niveaux réels de ces étudiants. En effet, ils se situent entre le niveau B1, selon le CECR et une méconnaissance presque totale de la langue française (A1). L'aspect intéressant de cette initiative a été la prise de conscience de la complexité du phénomène « évaluation » et de ses différentes implications. Un autre point remarquable a été la différence entre évaluer et attribuer une note. Les données que nous avons synthétisées nous ont aussi fourni un aperçu du changement de paradigme auquel les praticiens se trouvent effectivement confrontés par l'adoption du CECR. Le choix des outils d'évaluation proposés aux

candidats nous a convaincu, compte tenu des réactions des candidats, que le CECR favorise plutôt l'apprentissage de la langue comme outil de communication qui leur permettait de se positionner sur un niveau de l'échelle. Il est de fait recommandé d'apprendre la langue pour pouvoir s'en servir plutôt que de se limiter à l'étudier comme phénomène. Ainsi l'apprentissage et l'évaluation tendraient vers la construction des compétences plutôt que l'accumulation de connaissances.

Pour être utilisé de façon pertinente, le CECR doit être adapté au contexte particulier du système éducatif, du dispositif d'enseignement et de formation et au public auquel on s'adresse. Pour cela, il est nécessaire de s'interroger sur le niveau à développer, à atteindre avec ses apprenants. *À l'heure du CECR, faire la classe en FLE implique d'organiser et de gérer un quotidien actionnel. L'objectif du présent ouvrage est de fournir à l'enseignant, dans cette optique, des approches pragmatiques directement applicables en classe.* (Puren, 2012 :2). Il faut donc s'approprier le CECR et l'adapter à son contexte. Cette adaptation engendre une valorisation du travail de l'apprenant qui s'engage personnellement et manifeste de l'envie et de la motivation, assure la continuité d'un cycle à un autre et donne du sens à l'enseignement dispensé et le faire percevoir par les apprenants. L'intérêt de cette démarche est que l'apprenant est placé au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolutions de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie (Sourisseau, 2013 : 17). Dans de nombreux systèmes éducatifs, *les curricula scolaires sont désormais adossés aux niveaux communs de référence. Ainsi, dans le système scolaire français, le niveau A1 en langue étrangère est attendu en fin de primaire, le niveau A2 est nécessaire pour l'obtention du socle commun et le niveau B2 est attendu en fin de lycée* (Huver :2014). Il est, en effet, largement reconnu que la qualité de l'enseignement dépend fortement de celle des enseignants. Dans le contexte algérien, le niveau A2 peut, à notre sens, être requis comme objectif et profil de sortie pour l'école primaire en référence à cette échelle. Par ailleurs, un niveau de maîtrise doit être exigé des professeurs pour pouvoir enseigner dans les différents cycles. Le CECR constituerait, ainsi, un outil de base extrêmement riche pour qui souhaite mettre en place un référentiel de formation. Simplement, l'élaboration d'un référentiel de formation doit suivre une procédure rigoureuse d'analyse des besoins puis de définition des objectifs généraux du dispositif. Les compétences pertinentes à acquérir dans le cadre de ce dispositif pourront, alors, être sélectionnées et ordonnées, notamment parmi celles proposées par le CECR.

Conclusion

Pour conclure, l'évaluation que nous pratiquons en classe de langue se fait de manière à faciliter l'adéquation des enseignements aux possibilités des apprenants, elle favorise la progression des apprenants par une adaptation de l'action éducative. Nous ne manquons pas de souligner que l'évaluation ne se limite pas à la présentation d'un constat. Elle consiste plutôt à établir une liste des dysfonctionnements, des insuffisances et des écarts afin de permettre à l'enseignant de parer à ces inconvénients. Ainsi l'évaluation contribue-t-elle à nourrir la réflexion sur l'amélioration du système éducatif ? Le CECR, dont l'objectif est de faciliter la mobilité éducative et professionnelle, fournit un support commun pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues. Il constitue, de fait, un instrument exemplaire pour la comparabilité internationale en matière de formation et d'évaluation. Evaluer avec le CECR exigerait de mettre au point des activités conduisant l'apprenant à réfléchir sur son parcours, son projet, avec un tutorat méthodologique. Il serait, par ailleurs, très utile de doter les enseignants d'une qualification pédagogique et méthodologique nécessaire à la conduite d'activités d'enseignement et d'apprentissage efficaces, en vue d'améliorer le rendement pédagogique de la classe. L'évaluation, indissociable des activités d'apprentissage conduites par les enseignants, constitue donc, pour ces derniers, un instrument indispensable au pilotage de son propre enseignement. Une méthode se choisit aussi en fonction du principe de cohérence, c'est-à-dire en fonction de son adéquation aux autres méthodes auxquelles elle est combinée ou articulée. Il nous faut alors trouver un équilibre entre ce que nous pensons possible et souhaitable et la prise en compte fidèle des attentes et des besoins. On peut ainsi préciser que bien qu'il annonce ne pas avoir vocation à promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix, Le CECR a marqué un véritable changement dans l'enseignement/apprentissage des langues dans les pays européens. Ses orientations, dont la finalité reste l'insertion réussie dans les différentes sociétés occidentales et l'intérêt social, conduisent à répondre aux besoins et aux attentes des apprenants. Le fait de fonder une formation sur une analyse adéquate et détaillée des besoins de l'apprenant peut améliorer considérablement l'attitude et la motivation, dans la mesure où cela contribue à garantir un objectif d'apprentissage bien défini.

Bibliographie

Beacco, J.-C. 2010 « Tâches, compétences de communication et compétences formelles ». *Synergies Brésil n° spécial 1* - p. 97-105 [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Bresil/SPECIAL1/beacco.pdf> [Consulté le 11 août 2018].

- Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergies Europe*, n°1, p. 58-73. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [Consulté le 15 août 2018].
- Cardinet. J. 1995. *Où mènent les recherches sur la notation scolaire ?* Mons : Université de Mons-Hainaut, Institut d'administration scolaire.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Huver, E. 2014, « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires ». *Les Cahiers du GEPE*, N°6. Politiques linguistiques en Europe, Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. [En ligne] : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2652> [consulté le 16 juillet 2018].
- Kherra, N. 2011. « L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien ». *Synergies Europe*, n° 6, p. 85-98. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe6/Kherra.pdf> [consulté le 16 juillet 2018].
- Lallement. B, Pierret. N. 2007. *L'essentiel du CECR pour les langues. Ecole, Collège, Lycée*. Paris : Hachette Éducation.
- Meirieu, Ph. 1985. « Des savoirs différents, des élèves différents, des maîtres différents... *Les cahiers pédagogiques*, n° 239, Décembre 1985.
- Merle, P. 2012. « L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? ». *Regards croisés sur l'économie* 2012/2 (n° 12), p. 218-230.
- Oury, F. 1985. « La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page ». *Cahiers pédagogiques*, n° 239, Décembre 1985.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *L'interculturel, Langues modernes*, n° 3/2002. juil.-août-sept. 2002, p. 55-71. [En ligne] : <http://www.Aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article844> [consulté le 26 juillet 2018].
- Puren, C. 2009. « Variation sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». [En ligne] : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888> [consulté le 26 juillet 2018].
- Puren, C. 2011. *Mises au point de/ sur la perspective actionnelle*. [En ligne] : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/> [consulté le 26 juillet 2018].
- Puren, C. 2012 « Perspective actionnelle, éclectisme et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR. [En ligne] : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012b/> [consulté le 26 juillet 2018].
- Rosen, E. 2007. *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Clé Internationale.
- Sourisseau, J. 2013. « L'approche actionnelle : une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville ». *Synergies Roumanie*, n° 8, p. 15-30. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Jocelyne%20_Sourisseau.pdf [consulté le 26 juillet 2018].
- Tagliante, C. 2006. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.
- Tardieu, C. 2005. « L'évaluation en langues : quelles perspectives ? ». *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, p.217-235.
- Weiss, J. 1996. « Évaluer plutôt que noter ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 11, p. 22-34. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3264> ; DOI : 10.4000/ries.3264 [Consulté le 15 septembre 2018].

Notes

1. Selon le site officiel du *Conseil de l'Europe*, il est disponible en 40 langues : Albanais, allemand, anglais, arabe, arménien, basque, bulgare, catalan, chinois, coréen,

croate, danois, espagnol, espéranto, estonien, finlandais, français, frioulan, galicien, géorgien, grec, hébreu, hongrois, italien, japonais, lituanien, macédonien, moldave, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, serbe (version iékavienne), slovaque, slovène, suédois, tchèque, turque et ukrainien.

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> [Consulté le 03 décembre 2019].

2. 2016. Programme de renforcement des capacités pour l'Éducation (CapED). Module thématique « Didactique de la lecture-écriture pour les formateurs de l'éducation non formelle ». Bamako : UNESCO. p. 10.

3. Nous avons adopté une grille d'évaluation élaborée sur le modèle d'évaluation TCF (test de connaissance du français). Le test comprend des questions (n=10) sur la compréhension écrite (QCM).

4. Texte pris du manuel scolaire de troisième année secondaire P137 (ONPS Algérie) : *Appel du directeur de l'Unesco*, d'après Amadou Mahtar M'BOW, courrier de l'UNESCO, février 1984.

5. L'étudiant a été invité à nous répondre oralement en langue française à quelques questions simples.

6. L'évaluation des candidats a tenu compte de l'échelle de compétences proposée par le CECR.