

Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale

JEAN-PIERRE CUQ

Université de Nice-Sophia Antipolis, UMR ADEF

Introduction

J'essaierai de répondre tant bien que mal à l'orientation qui m'a été proposée par le comité, c'est à dire la question de l'évaluation. Plus précisément au lien qui peut exister, dans le cadre de l'approche actionnelle entre une évaluation de la compétence langagière et de la compétence grammaticale.

Je vais essayer de le faire en posant une question : Y a-t-il quelque chose de nouveau dans l'évaluation de la compétence grammaticale avec l'approche actionnelle ?

Je procéderai en deux temps.

Dans le premier, qui est une sorte de préalable, je dirai quelques mots sur la signification à accorder au terme de tâche, qui est le fondement de l'approche actionnelle. Puis, en suivant au plus près le cadre, quelques éléments sur la question de l'évaluation. Et enfin, dans un troisième temps je procéderai à un survol rapide de quelques méthodes récentes, et que je considère comme étant de très bonne qualité générale, pour approcher comment les concepteurs de méthodes opérationnalisent ces concepts pour proposer des conduites de classe et d'apprentissage. Je les examinerai brièvement sous le double aspect méthodologique (actionnel) et grammatical.

1. Du côté des concepts

1.1. La tâche :

Le cadre comme on sait consacre un chapitre entier le 7, aux tâches et à leur rôle dans l'enseignement des langues. Mais on avait dès le chapitre 2 (p. 15) les précisions suivantes :

Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale

J

EAN

-P

IERRE

C

UQ

Université de Nice-Sophia Antipolis, UMR ADEF

Introduction

J'essaierai de répondre tant bien que mal à l'orientation qui m'a été proposée par le comité, c'est à dire la question de l'évaluation. Plus précisément au lien qui peut exister, dans le cadre de l'approche actionnelle entre une évaluation de la compétence langagière et de la compétence grammaticale. Je vais essayer de le faire en posant une question : Y a-t-il quelque chose de nouveau dans l'évaluation de la compétence grammaticale avec l'approche actionnelle ? Je procéderai en deux temps. Dans le premier, qui est une sorte de préalable, je dirai quelques mots sur la signification à accorder au terme de tâche, qui est le fondement de l'approche actionnelle. Puis, en suivant au plus près le cadre, quelques éléments sur la question de l'évaluation. Et enfin, dans un troisième temps je procéderai à un survol rapide de quelques méthodes récentes, et que je considère comme étant de très bonne qualité générale, pour approcher comment les concepteurs de méthodes opérationnalisent ces concepts pour proposer des conduites de classe et d'apprentissage. Je les examinerai brièvement sous le double aspect méthodologique (actionnel) et grammatical.

1. Du côté des concepts

1.1. La tâche :

Le cadre comme on sait consacre un chapitre entier le 7, aux tâches et à leur rôle dans l'enseignement des langues. Mais on avait dès le chapitre 2 (p. 15) les précisions suivantes :

en-tête de page paire

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) (...). Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »

A chapitre 7 (p. 121), après avoir noté que « la communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, » etc., on parle de « tâches ou activités qui « constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests (...) » On note enfin, et c'est fondamental pour mon propos qu'il existe « d'autres types de tâche ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique » (et qui) sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. » En clair, il n'y a pas de distinction pédagogique réelle entre tâche et activité. Je préfère pour ma part, reprendre à mon compte les définitions de Robert Bouchard¹ qui distinguait dès 1989 trois catégories non hiérarchisées : « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'activité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement.) » Le choix de l'une ou l'autre de ces définitions est essentiel. Si on choisit celle de Robert Bouchard, ne seront considérées comme véritablement actionnelles les méthodes qui distinguent les tâches sociales proprement dites, si on choisit celle du cadre, plus large, on inclut les activités de simulation, qui sont le fondement pédagogique de l'approche communicative.

1.2. Évaluation
Là encore je reprends quelques termes du cadre², notamment dans son chapitre 9 : A la page 135 : « on entend « évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. » (...)

« Trois concepts sont considérés comme fondamentaux, la validité, la fiabilité et la faisabilité praticabilité. »

1

Bouchard R., « texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », le français dans le monde, Recherches et applications, ... Et la grammaire, 1989, p. 60-69. 2

NB : Le cadre (98, p3) parle de la composante linguistique mais il ne se donne pas comme une méthodologie. Il ne parle pas vraiment de grammaire.

Je m'attacherai au troisième, qui est à mon sens le plus délicat à manier quand on le met en relation avec la notion de tâche. A la page 136, on lit que « la faisabilité est un critère essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne visent qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. (...) ». A l'évidence, « les descripteurs d'aspects de compétences particulières » vont jouer un rôle majeur. Parmi elles, la compétence grammaticale est définie au chapitre 5 comme un sous-ensemble de la compétence linguistique, et comme « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et de la capacité à les utiliser. » Le cadre incite aussi fort sagement à faire des choix parmi les critères d'évaluation (9.4. p. 145). L'exactitude grammaticale est donnée comme une des 14 catégories qualitatives relatives à l'évaluation de l'oral, parmi lesquelles il est conseillé de ne pas choisir plus de quatre. Mais il est significatif de la retrouver dans chacun des quatre exemples de systèmes évaluatifs donnés dans les deux pages suivantes.

2. Dans les méthodes

2.1. La place de la grammaire dans les méthodes

On pourrait se demander s'il y a, en fait, de la grammaire dans les méthodes actionnelles. Rassurons-nous, la réponse est oui, comme c'était d'ailleurs le cas dans les méthodes dites communicatives, surtout de deuxième génération. Je prends pour référence de départ les deux méthodes qui marquent les débuts du courant communicatif, *Cartes sur tables*³ et *Archipel*⁴ qui, par leur mise en œuvre des principes didactiques, peuvent être considérées non seulement comme de purs produits de ce courant, mais aussi comme des pionnières. Pourtant les méthodes publiées par la suite, bien qu'elles se réclament de l'approche communicative et avancent quelquefois des propos sur la centration de l'apprenant, manifestent un net retour sur la centration des contenus, parmi lesquels la grammaire, ou proposent un compromis de diverses options didactiques. Il faudra en fait attendre des méthodes très

3

Richterich R., Suter B., *Cartes sur table 1, Cartes sur table 2*, Paris, Hachette, 1981-1983. 4

Courtillon J., Raillard S., *Archipel 1, Archipel 2* ; Courtillon J., Argaud M., *Archipel 3*, Paris, Didier, 1982-1987.

en-tête de page paire

récentes comme *Tout va bien* !⁵ *Alter ego*⁶ ou *Ici*⁷, qui se réclament toutes des principes du Cadre, pour voir réellement proposer une méthodologie actionnelle. Pour autoriser les utilisateurs à sélectionner les objectifs dans chaque leçon ou unité, ces méthodes les déclinent de manière détaillée en les affichant en début de séquence, par exemple sous la forme d'une liste comme dans *Tout va bien* ! Parmi ces objectifs figurent à chaque fois des contenus grammaticaux. Comme il n'est pas question de faire ici une étude exhaustive, j'ai choisi d'en survoler trois parmi plusieurs que je juge de très bonne qualité. A mon sens, la première suit la définition assez large du cadre, la seconde une acception mixte et la troisième l'acception plus restrictive.

Tout va bien (2004)

La méthode adopte la première acception que je qualifierai finalement de « classique » puisque les « tâches se font dans la classe comme premier lieu social d'acquisition » (ce qui n'est pas faux !). Les « situations de communication retenues » (pp5 et 6 du livre du professeur) sont

a) « la situation de communication dans le groupe » b) « les situations de communication simulées dans le groupe » On lit à la page 8 : « vocabulaire, syntaxe et prononciation ont été introduites selon une perspective volontairement « classique », c'est-à-dire en les séparant dans des rubriques différentes. Plusieurs raisons nous ont poussées à faire ce choix : les habitudes d'apprentissage profondément ancrées chez les adultes, l'absentéisme parfois fréquent, le style de nombreuses épreuves d'examen ». Et à la page 10. (extraits) « La morphosyntaxe est :

- présentée de façon très claire, précise et pratique (...) - découle directement des documents déclencheurs (...) - sa présentation met l'accent sur les similitudes et différences existant entre les langues latines et tient compte des particularités du public hispanophone (...) - Une réflexion accompagne toujours les éléments grammaticaux, ce qui contribue à l'autonomisation des apprenants (...)

5

Augé H., Canada Pujols M.D., Marlhens C., Martin L, *Tout va bien* !, niveaux A1, A2 et B1, Paris, CLE International, 2005. 6

Berthet A., Hugot C., Kizirian V. M., Sampsonis B., Waendendries M., *Alter ego*, niveaux A1 et A2, Paris, Hachette, 2006. 7

Abry D., Fert C., Parpette C., Stauber J., Soria M. / Borg S., *Ici*, niveau A1, Paris, CLE International, 2007.

en-tête de page impaire

- Un précis grammatical reprend l'ensemble des points traités à la fin du manuel. »

Alter ego (2006)

Quelques mots seulement sur cette méthode qui mélange en fait les « vraies tâches » et les « tâches pédagogiques ». On parle de « tâches proches de l'authentique ou ludiques » (p.13). Exemple de tâche pédagogique : rédiger la liste des courses pour une situation précise (pique-nique en famille, déjeuner en amoureux) et ensuite effectuer les courses nécessaires pour l'occasion au marché (simulation). Exemple de « vraie » tâche : « faire une réservation de spectacle par téléphone »

Ici (2007)

Le principe de la méthode est de proposer d'abord des activités en classe, puis des tâches en extérieur, et enfin un retour en classe. Cette méthode est utilisable en milieu francophone. On y trouve beaucoup d'activités grammaticales (ex : unités 1 et 2 du niveau A1). Dans le guide pédagogique, (p23 ex 4, p. 27 ex. 10, etc.) après les corrigés individuels et collectifs, le guide propose une « mise au point finale si nécessaire ». C'est parfois accompagné d'un tableau (ex : p. 4). On lit dans le livre de l'élève (p. 3) que : « L'apprentissage en classe est fondé sur les principes de l'approche communicative ». Les auteurs reconnaissent donc, et je suis d'accord avec eux, que l'approche actionnelle n'est pas différente sur ce point de la grammaire au moins, et pour ce qui concerne les activités en classe, de l'approche communicative. La grammaire est surtout présente dans la phase 2 de la méthode (analyses et pratiques) où « l'élève acquiert des outils linguistiques à partir des discours oraux et écrits. Il réfléchit sur des « faits de grammaire, il déduit des règles (...). ». La liste des outils linguistiques est fournie au début de chaque unité. Lors de la réalisation des tâches proprement dites, il n'y a pas de grammaire au sens strict du terme, mais elle est évidemment partout (au sens large).

2.2. L'évaluation de la grammaire dans les méthodes⁸

Les outils d'évaluation étaient, jusqu'alors, plutôt destinés à l'enseignant pour l'aider à réguler son enseignement. Avec l'approche actionnelle, on assiste de plus en plus au transfert de la responsabilité évaluative de l'enseignant vers l'apprenant ; à intervalles réguliers, celui-ci est invité par l'enseignant avec les outils proposés par la méthode à faire le point : vérifier sa progression, prendre conscience des acquis dont il dispose et des lacunes qui entravent ses compétences ou ses savoir-faire ; il peut également avoir la possibilité d'exprimer ses difficultés et de comprendre ses erreurs. Mais, cette activité peut être réalisée également en autonomie et, de manière très nette, on incite de plus en plus l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement de son apprentissage, le comment et le pourquoi de ses progrès ou échecs et sur la manière de les optimiser. Un des outils majeurs d'autoévaluation est bien évidemment le portfolio. Depuis les trois portfolios⁹ élaborés à partir du Cadre, toutes les méthodes en offrent un, bien inséré dans la progression du manuel et calibré par rapport aux descripteurs des niveaux définis sur l'échelle des compétences en communication. Cependant, dès les débuts des années 1980 avec notamment Cartes sur table et Archipel, un premier pas très important avait été franchi avec les exercices auto-correctifs : Après une période chaotique (présence ou absence de corrigés), les méthodes post Cadre renouent avec cette tradition. Présents généralement dans le cahier d'exercices qui accompagne la méthode, ils permettent à l'apprenant soit de renforcer le travail effectué en classe, soit de reprendre, à son rythme et selon ses mécanismes d'apprentissage, les exercices accomplis en présentiel de manière dirigée. Le Cahier d'exercices de Tout va bien !, en proposant les corrigés en fin de volume, ne déroge pas à ce principe. Il contient bien entendu de nombreux exercices de grammaire. Curieusement, des méthodes très avancées au niveau de la centration réservent le corrigé au guide pédagogique comme c'est le cas, d'Alter ego et d'Ici. Par des modalités de communication efficaces entre enseignant et groupe-classe qu'elles proposent, les méthodes peuvent conduire l'apprenant vers la

8

Je reprends ici ce qu'Isabelle Gruca et moi disions dans un article récent consacré à la centration sur l'apprenant. Cuq J.-P. et Gruca I. : « La centration sur l'apprenant, un pivot épistémologique à la fois indispensable et fragile », IJAL, International Journal of Applied Linguistics, Louvain, 2007, p. 1-18. 9

Conseil de l'Europe, Mon premier portfolio, Paris, Didier, 2001 ; Conseil de l'Europe, Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes, Paris, Didier, 2001 ; Conseil de l'Europe, Portfolio des langues collège, Paris, Didier, 2004.

en-tête de page impaire

responsabilisation de son apprentissage et vers l'autonomie. Ainsi, la méthode Tout va bien !, propose des activités d'évaluation à la fois formative et formatrice dans les trois sections «Faire le point » contenues dans le Portfolio : toutes les deux unités, l'apprenant est invité, seul ou en groupe, à réfléchir sur son apprentissage, à mesurer ses possibilités ou capacités dans une compétence particulière, éventuellement à faire émerger les efforts qu'il doit faire et les stratégies qu'il pense pouvoir mettre en place. De ce constat individuel et personnalisé, il peut ainsi se définir des objectifs à atteindre et un programme de perfectionnement pour atteindre le niveau requis : de formative, l'évaluation devient formatrice. Les indicateurs grammaticaux demeurent pourtant assez rares et leur proportion va en décroissant au fur et à mesure de la progression. Par exemple, on n'en trouve plus dans le portfolio du 3, il y en avait plusieurs dans le portfolio du 1 et quelques uns dans le portfolio 2 Je donne l'exemple du 1, p16, point 4 intitulé « Plus généralement je peux (8 items) et, séparément, « Et aussi, à l'oral et à l'écrit, je peux (6 indicateurs dont 5 grammaticaux :

« - construire un court paragraphe avec des phrases correctes et quelques connecteurs (et, mais, d'abord, quand...)

utiliser correctement des adjectifs assez variés pour décrire une ville, un logement, un itinéraire, un climat...

utiliser correctement le temps des verbes pour donner des conseils, pour indiquer des directions ou pour raconter des faits passés.

Utiliser correctement les prépositions nécessaires pour parler du lieu où l'on va, ou l'on est, des saisons...

Utiliser correctement des expressions indiquant l'obligation. »

Parmi ces items, finalement assez peu sont en rapport avec ce que j'ai qualifié de vraie tâche. Autre exemple dans le 2. p. 10, au point 5, intitulé : « De manière générale je peux » (11 indicateurs généraux) et, séparément « Et je peux aussi » (5 indicateurs dont 3 grammaticaux : « - utiliser correctement des adjectifs et des adverbes assez variés pour décrire et commenter »

- utiliser correctement les temps verbaux pour parler au présent, au

passé, au futur » - utiliser correctement des expressions de lieu et de temps »

Dans Alter ego, à partir du dossier 3, une fiche « Vers le portfolio » propose à l'apprenant de réfléchir, dans un premier temps, sur son travail par rapport au dossier étudié et sur les activités qui l'ont aidé à apprendre ; dans un

en-tête de page paire

deuxième temps, il le prépare à l'auto-évaluation avant et après le test qui figure dans le guide pédagogique et qui ponctue chacun des neuf dossiers, instaurant ainsi une véritable collaboration entre l'enseignant, médiateur entre l'apprenant et la construction de ses connaissances, et l'apprenant lui-même, liés en quelque sorte par un contrat de progression : le sous-titre de ces fiches, « Comprendre pour agir » est des plus révélateurs. Dans cette suite méthodologique, le « Portfolio », qui suit le modèle du Cadre et qui se décline en terme de capacités, est inséré au cahier d'activités : particulièrement détaillé, suivant l'ordre des dossiers, portant sur les quatre compétences, il sépare sous la forme d'un tableau les capacités acquises ou en cours d'acquisition et énumère tous les actes de parole abordés. Mais il ne comporte pas d'indicateur grammatical.

Quant au petit portfolio d'Ici (p.114 et 115 du livre de l'élève), il ne comporte aucun indicateur grammatical.

Conclusion

L'évaluation et l'auto-évaluation sont bien entendu des activités non spécifiques à la grammaire. L'évaluation des ressources langagières s'opère par le contrôle de la compétence, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Pour ce qui est de l'évaluation des ressources grammaticales, soit on considère qu'elle est fondue dans la précédente, soit elle passe par une utilisation métalangagière très peu compatible avec la tâche. Les ensembles méthodologiques actuels semblent montrer que la perspective actionnelle, au moins sur la question de la grammaire et de son évaluation, ne donne pas lieu à des mises en œuvre fondamentalement différentes de celles de l'approche communicative. Plus ils suivent de près la définition de la tâche proposée par le cadre, où tâche et activités sont peu différenciées et plus, en fait, ils restent proches de ce qui se faisait avant. A l'inverse, plus ils adoptent une définition différenciée (exemple d'Ici) et plus ils restent dans le sillage du mouvement communicatif désormais « classique ». L'auto-évaluation grammaticale se fait alors quasi inexistante. Soyons clairs : ce n'est pas un reproche. D'abord parce que les principes du courant communicatif en termes de grammaire ne sont pas à mon avis une mauvaise façon de procéder. Ensuite parce que c'est très difficile à faire. La difficulté est double :

- d'abord articuler le grammatical et le langagier. Sur ce point, la solution pédagogique est maintenant bien maîtrisée par les

en-tête de page impaire

concepteurs de méthodes : on propose des activités grammaticales sans passer par le déclaratif ou en le réduisant au maximum ; L'évaluation de ces pratiques est elle aussi très bien maîtrisée. - ensuite articuler le travail sur le contenu linguistique et la tâche, et là c'est beaucoup plus compliqué, sauf si on vide assez largement celle-ci de son intérêt premier et qu'on en fait un simple synonyme d'activité. L'évaluation des compétences grammaticales au niveau de la tâche dépend de la définition large ou restreinte qu'on donne à celle-ci et est un problème didactique qui n'est pas encore bien maîtrisé à ce jour.

BIBLIOGRAPHIE

Abry D., Fert C., Parpette C., Stauber J., Soria M. / Borg S., Ici, niveau A1, Paris, CLE International, 2007.

Augé H., Canada-Pujols M.D., Marlhens C., Martin L, Tout va bien !, niveaux A1, A2 et B1, Paris, CLE International, 2005.

Beacco, J.-C., Bouquet, S., Porquier R. : Niveau B2 pour le français, un référentiel, Didier, 2004.

Berthet A., Hugot C., Kizirian V. M., Sampsonis B., Waendendries M., Alter ego, niveaux A1 et A2, Paris, Hachette, 2006.

Conseil de l'Europe : Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2001.

Courtillon J., Raillard S., Archipel 1, Archipel 2 ; Courtillon J., Argaud M., Archipel 3, Paris, Didier, 1982-1987.

Cuq J.-P. et Gruca I. : « La centration sur l'apprenant, un pivot épistémologique à la fois indispensable et fragile », ITL, International Journal of Applied Linguistics, Louvain, 2007, pp. 1-18.

Richterich R., Suter B., Cartes sur table 1, Cartes sur table 2, Paris, Hachette, 1981-1983.

