



**Référentiel de compétences
et Test de positionnement**
pour le français langue étrangère et seconde (FLES)

Pour aller plus loin...
Compléments et Enrichissements

Wivine Drèze





Nous aimerions remercier tout spécialement

Madame Catherine Stercq qui a permis que ce travail puisse voir le jour. Nous lui sommes reconnaissante pour son soutien sans faille et ses conseils pleins de sagesse,

Madame Sylvie Pinchart, notre directrice, qui nous a fait confiance et a toujours été là pour nous appuyer,

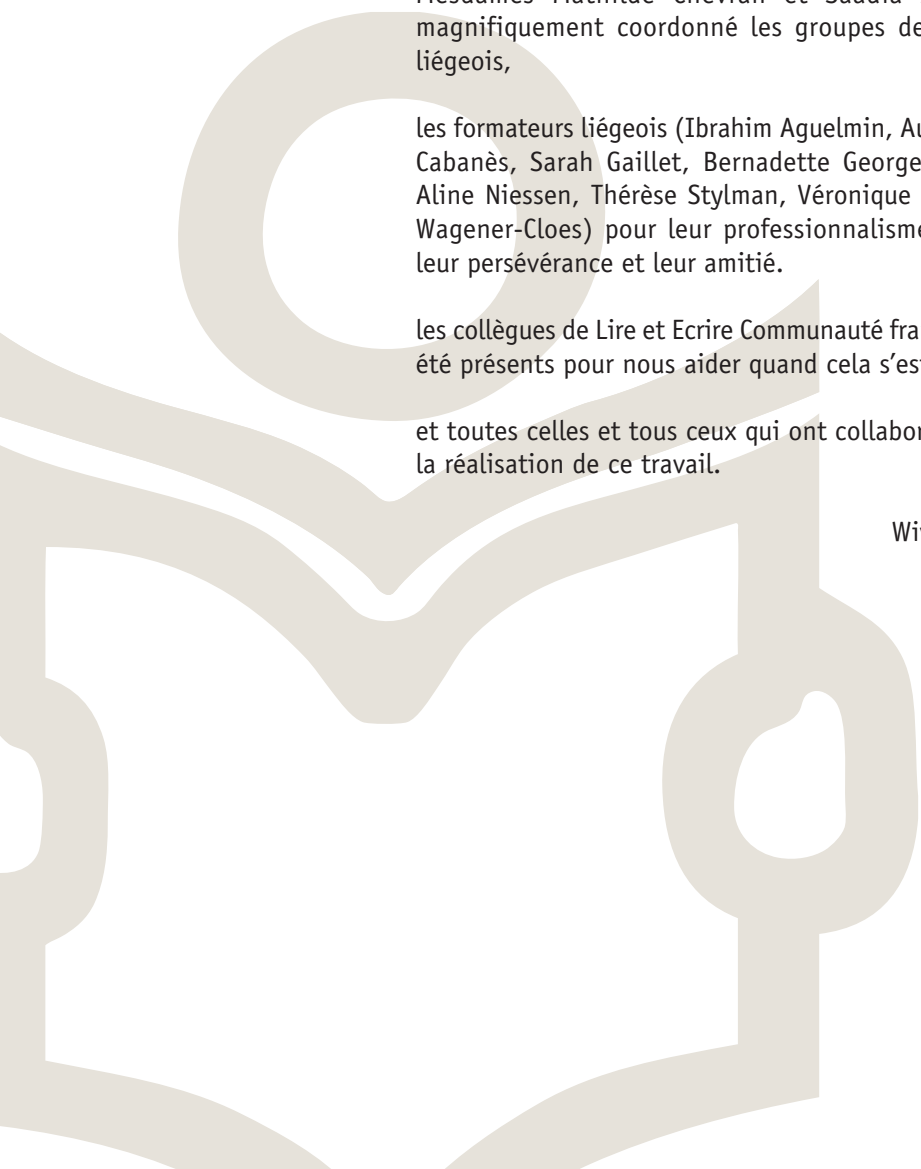
Mesdames Mathilde Chevrant et Saadia Aït hamou, qui ont magnifiquement coordonné les groupes de travail bruxellois et liégeois,

les formateurs liégeois (Ibrahim Aguelmin, Audrey Broxson, Valérie Cabanès, Sarah Gaillet, Bernadette Georges, Chiara Giacometti, Aline Niessen, Thérèse Stylman, Véronique Vanhees, Marie-Cécile Wagener-Cloes) pour leur professionnalisme, leur enthousiasme, leur persévérance et leur amitié.

les collègues de Lire et Ecrire Communauté française qui ont toujours été présents pour nous aider quand cela s'est avéré nécessaire,

et toutes celles et tous ceux qui ont collaboré de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Wivine Drèze - juin 2015





1. Introduction	5
2. Référentiel de compétence et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES) : Rappel	6
2.1 Contexte	7
2.2 Démarche	7
2.3 Objectifs et finalités	8
2.4 Contenu de la mallette éditée en 2012	9
3. Le test de positionnement : présupposés théoriques et commentaires	11
3.1 Le public visé par le test	12
3.2 Les documents proposés	12
3.3 Les activités de compréhension	13
3.3.1 La compréhension orale	13
3.3.2 La compréhension écrite	20
3.4 Les activités de production	27
3.4.1 La production orale	27
3.4.2. La production écrite	30
3.5 Cela prend-il trop de temps de faire passer le test ?	32
4. Enrichissement du référentiel de compétences et du tableau de synthèse	36
4.1 Introduction	37
4.2 Rappel du tableau de synthèse A1 et A2	38
4.3 A1.1 et A1.2, A2.1 et A2.2 : quelles distinctions ? Enrichissement du tableau de synthèse	42
A1 : distinction A1.1 et A1.2	42
A2 : distinction entre A2.1 et A2.2	44
4.4 Notre façon de procéder	46
4.5 La notion de compétence	47
5 Une séquence pédagogique centrée sur le travail de l'imparfait de l'indicatif	50
6. Bibliographie	56



Introduction

1 Introduction

Depuis la parution du « *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)* » en mai 2012, nous avons, très régulièrement durant trois ans, présenté et diffusé l'outil de positionnement, organisé des formations à l'utilisation de celui-ci, animé des groupes de travail, assuré le suivi pédagogique d'équipes grâce à des financements obtenus par Lire et Ecrire Communauté française dans le cadre du « Fonds européen d'Intégration (F.E.I.) ».

Lors de ces rencontres, les formateurs ont posé beaucoup de questions, ont exprimé leur satisfaction de disposer d'un tel outil, mais ont aussi formulé certains doutes, certaines inquiétudes par rapport à la mise en œuvre de l'une ou l'autre activité proposée dans le test, parce qu'elles leur semblaient parfois difficiles. Cela a donné lieu à de nombreux débats très riches, relatifs à l'évaluation mais aussi à l'apprentissage.

En somme, ces discussions montraient combien il pouvait être intéressant d'enrichir le document proposé parce que d'une part, les formateurs étaient curieux d'en connaître davantage sur la réflexion qui avait été la nôtre lors de la réalisation de l'outil, et d'autre part, il nous semblait nécessaire d'approfondir la mise en perspective pédagogique des activités proposées dans le test et de montrer les multiples utilisations possibles du référentiel de compétences et du tableau de synthèse qui l'accompagnent.

C'est pourquoi nous avons décidé de publier ce complément au « *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)* ».

Dans la première partie du document, nous reprenons quelques extraits du « *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)* » de manière à resituer le contexte dans lequel s'inscrivait cet ouvrage, à rappeler la démarche qui fut la nôtre ainsi que les finalités poursuivies.

Dans la deuxième partie de ce complément, nous présenterons dans un premier temps, les fondements théoriques qui sous-tendent la sélection des supports présents dans le test, et qui nous ont guidés dans l'élaboration des épreuves proposées dans le celui-ci. Dans un deuxième temps, nous répondrons aux questions qui nous ont été posées par les formateurs lors des formations à l'utilisation de l'outil de positionnement ou lors de retours sur l'utilisation du test. Etant donné que ce sont principalement les activités de compréhension orale et écrite qui suscitent le débat, c'est d'abord et plus largement sur celles-ci que porteront nos commentaires. Pour terminer, nous apporterons quelques précisions sur la façon de faire passer le test.

Dans la troisième partie du travail, nous apporterons des précisions au tableau de synthèse qui accompagne le référentiel de compétences et débattons des utilisations qui peuvent être faites de ces deux outils. Afin d'illustrer notre propos, nous proposerons également une séquence pédagogique qui a été construite avec la collaboration de formateurs liégeois.

Par ces pages consacrées à un enrichissement du « *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)* », nous espérons

- nourrir la réflexion de manière à ce que l'outil soit mieux compris et par là utilisé dans le respect des présupposés théoriques qui le sous-tendent ;
- mobiliser les formateurs sur des questions liées à l'évaluation ;
- apporter des éléments de réponses à diverses questions pédagogiques que les formateurs se posent au quotidien et les épauler dans leurs pratiques.



Référentiel de compétences
et test de positionnement
pour le français langue étrangère
et seconde (FLES) :

Rappel

2

2.1. Contexte

Chaque année, plusieurs milliers de personnes (majoritairement originaires d'un pays hors Union européenne) arrivent en Belgique. Pour certaines d'entre elles, ce moment peut être vécu comme très difficile vu la distance (dans tous les sens du terme) qui sépare leur pays d'origine de ce lieu d'accueil : les codes et les règles se révèlent être fort différents de ceux qui furent les leurs, les compétences professionnelles acquises au fil du temps ne sont pas toujours valorisées en Belgique, le français, le néerlandais ou l'allemand ne sont pas nécessairement maîtrisés. Pour sa part, la société belge attend de ces nouveaux arrivants qu'ils participent à la vie sociale, qu'ils en respectent les règles, qu'ils en apprécient le soutien. Il convient donc que les attentes soient clairement exprimées et que les primo-arrivants soient correctement outillés pour affronter leur nouvelle vie.

Forts de ce constat, les pouvoirs publics de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont eu la volonté de structurer l'accueil des migrants pour les aider au mieux dans leur parcours d'intégration : il s'agit de les renseigner correctement sur leurs droits, sur leurs obligations et sur le fonctionnement de notre société, de faciliter leur inscription dans des cours de français et de les orienter, si nécessaire, vers des dispositifs d'insertion et de formation professionnelle correspondant à leur situation individuelle.

Des financements ont dès lors été accordés à l'association Lire et Ecrire Communauté française dans le cadre du « Fonds européen d'Intégration (F.E.I.) » en vue de réaliser, en collaboration avec l'Enseignement de Promotion sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles, un référentiel de compétences accompagné d'un test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES) qui s'adresserait à un public scolarisé. Il est certain que la détermination des profils des candidats susceptibles de suivre des cours de français, la coordination et la structuration de l'offre des cours faciliteront l'orientation des personnes nouvellement arrivées sur le territoire belge en leur proposant, entre autres, des cursus d'apprentissage adaptés à leurs besoins.

2.2 Démarche

Une équipe a donc été constituée, dont le premier travail fut de prendre connaissance du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sur lequel le présent travail prend appui. Il s'agissait en effet, d'offrir un référentiel de compétences et un test de positionnement pour les quatre premiers niveaux définis par le Cadre européen :

- **A1** : niveau introductif ou de découverte
- **A2** : niveau intermédiaire ou de survie
- **B1** : niveau seuil
- **B2** : niveau avancé

Cependant, afin de proposer un outil qui puisse évaluer la compétence de communication d'un utilisateur élémentaire de la langue, nous avons choisi, comme cela se fait en France, de diviser le niveau A1 en A1.1 et A1.2.⁽¹⁾ Comme pour les autres niveaux (A1.2, A2, B1 et B2), les quatre compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite) sont évaluées. Cette évaluation des compétences en lecture et en production écrite au niveau A1.1 permet une première identification des candidats peu, mal ou pas scolarisés dans leur pays d'origine et une orientation de ceux-ci vers des lieux d'apprentissage appropriés, tels que les centres d'alphabetisation.

(1) De manière très générale, le niveau A1.1 certifie un niveau minimal de compétences en français, accessible à un public tant scolarisé qu'analphabète. Il permet de valoriser une première compétence en français qui, dans l'idéal, devrait être équivalente pour tous les types de public, quel que soit le niveau scolaire des personnes (consulter à ce sujet : http://www.editionsdidier.com/files/media_file_11551.pdf). De plus, le niveau A1.1 correspond au niveau de compétence acquis à l'issue de la première unité de formation (UF1) tel qu'il a été défini par l'enseignement de promotion sociale de la Fédération Wallonie-Bruxelles (public scolarisé), mais également au niveau 1 du *Référentiel de compétences et test de positionnement pour l'alphabetisation* réalisé par Lire et Ecrire Bruxelles (public analphabète).

A la suite de l'analyse du CECRL enrichie d'une recherche documentaire, un référentiel pour les quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite, production orale et écrite), accompagné d'un tableau de synthèse (les savoirs, savoir-faire et savoir-être), a été construit. Sur base de celui-ci, des activités d'évaluation furent imaginées et testées dans différentes associations qui proposent des cours de FLS (français langue seconde) à des personnes scolarisées, et dans de nombreuses écoles de Promotion sociale. De cette façon, la cohérence du test, ainsi que les critères de positionnement ont été validés.

Finalement, en mai 2012, le document est sorti sous la forme d'une mallette, à ce jour épuisée. Il est aujourd'hui disponible sous la forme d'un CD-Rom.

2.3. Objectifs et finalités

Le référentiel décrit ce qu'une personne est capable de faire lorsqu'elle a atteint tel ou tel niveau (A1.1 acquis, A1.2 acquis, A2 acquis, etc.). Il n'a pas de visée formative : il ne préconise ni objectifs, ni contenus à enseigner, ni progression d'apprentissage. Il ne s'inscrit dans aucune représentation méthodologique particulière. En effet, un référentiel de compétences se présente comme une typologie, une classification, un inventaire de compétences, déclinées en capacités, indispensables ou nécessaires, qu'il faut mobiliser et, le plus souvent, combiner pour réaliser avec succès une tâche complexe quelle qu'elle soit, ici langagière, dans une ou des situations données.⁽²⁾

Les descripteurs de compétences permettent d'établir des jalons, des niveaux de compétences auxquels on pourra se référer pour situer une personne dans son apprentissage.

Le test de positionnement propose des activités qui permettront d'évaluer la compétence d'un candidat dans une matière donnée, ici le français. Il se situe dans le cadre d'une évaluation normative, c'est-à-dire un positionnement par rapport à une norme (le référentiel) établie extérieurement au candidat, à l'évaluateur, à une action de formation.

Cette évaluation normative a pour fonctions d'informer le candidat de son positionnement dans ce référentiel et d'aider les personnes chargées de l'accueil à orienter éventuellement le candidat vers une action d'apprentissage adaptée à son positionnement.

Ce test permet de déterminer le niveau d'une personne dans différentes compétences linguistiques à un moment donné. C'est en quelque sorte une photographie de l'état des acquis d'une personne en référence à une grille normative. Il faut le distinguer de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation formative qui permettent aux formateurs et aux apprenants d'identifier des besoins, d'observer des processus mis en œuvre et des difficultés rencontrées et de mettre en place des processus d'apprentissage adéquats. Ce test n'a donc pas non plus comme fonction de constituer des groupes d'apprentissage.

Cependant, nous avons voulu également, par cet outil, aider les formateurs qui animent des cours de FLES (français langue étrangère et seconde) à élaborer des programmes d'apprentissage, proposer des idées de démarches pédagogiques. En outre, les lecteurs trouveront dans cet outil des supports à utiliser. Nous aimerions aussi que ce document accompagne les animateurs dans leur réflexion (c'est la raison pour laquelle nous avons consacré un fascicule à la présentation des activités et à la mise en perspective pédagogique de celles-ci) et leur apporte des contenus théoriques, des éléments de réponses aux questions qui sont régulièrement débattues dans les réunions pédagogiques, ou lors de la formation continuée des animateurs.

- Que veut dire concrètement travailler la langue en situation de communication ?
- Que recouvre la notion de compétence ?
- Quelles sont les compétences mobilisées lors d'une prise de parole, d'une production écrite ?
- Comment aborder l'enseignement de la grammaire et du lexique et quelle importance faut-il leur accorder ?
- Faut-il utiliser des documents authentiques ou pédagogiques ?
- Qu'est-ce qui distingue l'activité de compréhension de celle de production ?

Bien sûr, nous sommes conscients que la finalité première de ce travail est de proposer un test d'orientation et non une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques. Cependant, chacun le sait, apprentissage et évaluation sont intimement liés et donc il nous semblait dommage de les dissocier totalement.

Nous aimerions également, par le biais de ce support, faciliter les échanges d'informations entre les acteurs de terrain et les apprenants. Le Cadre de référence sous-jacent au présent test permettra aux premiers d'explicitier leurs démarches pédagogiques, leurs attentes ; aux seconds, de prendre conscience des objectifs à atteindre, des compétences à acquérir et donc de partager les représentations du formateur. Nous sommes persuadés qu'une meilleure compréhension des objectifs et des modes de fonctionnement de chacun entraîne davantage de confiance réciproque avec, pour conséquence, une implication plus importante des partenaires, une qualité supérieure de la formation.

C'est dans une perspective actionnelle que s'inscrit le *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)*. Les tâches proposées sont complexes : elles mobilisent des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, et, par conséquent, des savoir-apprendre de manière à ce que l'évaluation prenne en compte l'aspect communicationnel de la langue d'une part, le volet formel (la grammaire, la syntaxe, le lexique) de celle-ci, d'autre part. Les tests de compréhension portent sur des aspects différents et naturels des discours produits dans la langue cible, les documents utilisés sont dès lors authentiques : conversations quotidiennes, médias (radio et télévision), cinéma, presse écrite, etc. De même, l'évaluation de la capacité d'un candidat à parler (production orale) et à écrire (production écrite) essaie de placer celui-ci dans une situation authentique – ou quasi authentique – de production, même si nous savons pertinemment bien qu'une situation de test est toujours artificielle, et qu'il est impossible de proposer aux candidats des tâches complexes tout à fait semblables à celles qu'ils rencontreront tout au long de leur vie.

Ce test de positionnement devrait permettre :

- de positionner des personnes qui maîtrisent une langue écrite et sont donc lectrices et de les orienter vers un parcours d'apprentissage du français langue seconde ;
- d'orienter les personnes analphabètes qui ne maîtrisent aucune langue écrite et qui sont non ou très faiblement scolarisées vers un parcours d'alphabétisation.

2.4 Contenu de la mallette éditée en 2012

- I. **L' "Introduction générale"** contient la préface, l'introduction ainsi que la bibliographie.
- II. **Le "Référentiel de compétences"** est complété d'un tableau de synthèse qui propose, pour chaque niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECRL), un résumé des contenus à maîtriser des points de vue pragmatique (actes de parole), linguistique, lexical, sociolinguistique, un relevé des domaines d'application possibles, ainsi que des suggestions de supports à utiliser.
- III. **Le livre "Présentation des activités et mise en perspective pédagogique"** propose une appréhension globale du test. Y sont présentés, pour chacune des activités proposées, la ou les compétence(s) évaluée(s), le matériel dont l'animateur dispose, les contenus abordés, la démarche à suivre, les grilles de réponse, les corrigés. C'est là aussi que nous explicitons et justifions nos choix, que les questions pédagogiques sont débattues. Pour les activités de compréhension orale, nous avons fourni la transcription des enregistrements qui figurent sur le CD qui accompagne le présent test. Nous avons voulu par là faciliter le travail de découverte et de compréhension du présent outil par l'examineur, mais nous tenons à rappeler que l'utilisation du CD est la seule façon d'offrir un document authentique au candidat.

IV. Le “Manuel de l'utilisateur” se présente sous la forme d'un ensemble de fiches destinées à l'évaluateur.

Pour chaque épreuve y sont présentés :

- les compétences évaluées ;
- le matériel nécessaire ;
- les consignes de passation de l'épreuve ;
- les corrigés ;
- les consignes de positionnement dans la grille générale.

En introduction à ce manuel de l'utilisateur, sont envisagées et expliquées deux utilisations possibles de l'outil. Ces chemins tiennent compte des conditions dans lesquelles le test sera proposé aux candidats (l'examineur propose-t-il le test à une seule personne ou à un groupe de candidats ?), du niveau des personnes testées.

V. Les “Documents à reproduire” se présentent également sous la forme d'un ensemble de fiches destinées soit au candidat soit à l'évaluateur. Elles sont à reproduire puisqu'il s'agit des documents destinés à être complétés par le candidat et des grilles d'évaluation des productions orales et écrites des candidats destinées à être complétées par l'évaluateur.

VI. Les “Supports réutilisables”, employés au moment de la passation des épreuves de compréhension écrite, de production orale et de production écrite (photos, dépliants, carte postale, etc.), sont regroupés dans une pochette. Ils ne sont pas à reproduire puisqu'ils pourront être réutilisés à chaque fois que le test sera proposé à une personne. Dans le cas où les activités seront proposées à tout un groupe, l'évaluateur devra reproduire ces supports. Nous désirons insister sur la qualité des reproductions ainsi que sur le respect de la polychromie lorsque celle-ci a été utilisée.

VII. Les “grilles de positionnement”, synthèse de l'évaluation, définissent le positionnement de la personne testée. Elles sont à reproduire, à compléter par l'évaluateur et à remettre au candidat.

VIII. Le CD accompagnant le présent outil contient les enregistrements qui servent de supports à la compréhension orale, des enregistrements de productions orales de candidats ainsi que tous les documents du présent test sous forme numérisée.

Le test de positionnement :

présupposés théoriques
et commentaires



3

3.1. Le public visé par le test

Comme nous l'avons écrit dans l'introduction générale du *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)*, le test de positionnement propose des épreuves qui permettent d'évaluer la compétence en français d'une personne non francophone, lectrice dans sa langue maternelle, et donc capable d'utiliser de manière autonome le document écrit pour agir dans la vie quotidienne.

Il est dès lors normal que certains candidats analphabètes ou faiblement scolarisés, qui ont parfois le CEB (Certificat d'études de base) mais n'utilisent pas ou utilisent très peu la lecture dans leur vie quotidienne, rencontrent des difficultés lorsqu'ils sont confrontés à certaines épreuves présentes dans le test puisque, à priori, celles-ci ne s'adressent pas à ce type de public. Nous pensons par exemple aux activités de compréhension orale qui nécessitent l'utilisation d'un tableau à double entrée, aux activités de compréhension écrite qui proposent des tâches complexes et demandent, de ce fait, de croiser plusieurs supports, de mettre en relation par exemple deux documents de lecture et une situation de communication.

Nous tenons donc à rappeler ici que Lire et Ecrire Bruxelles, en collaboration avec Lire et Ecrire Wallonie, a conçu un test de positionnement qui prend en compte, tout particulièrement, ce type de public.

3.2 Les documents proposés

Il nous semble important de préciser que nous avons choisi de proposer des documents authentiques, c'est-à-dire des supports qui n'ont pas été fabriqués pour le test, mais qui étaient destinés à des auditeurs ou à des lecteurs francophones. De ce fait, par exemple, les textes manuscrits n'ont pas été réécrits plus lisiblement pour les besoins de la cause, les mises en page n'ont pas été retravaillées de manière à ce que le document soit plus accessible pour le candidat comme cela pourrait se pratiquer en situation pédagogique.

Les documents sont inscrits dans la réalité belge et même si nous avons cherché à présenter des supports accessibles à tous, leur authenticité implique la présence de marques culturelles, bien évidemment.

Finalement, en posant les choix qui sont les nôtres, nous avons pris la décision de placer le candidat dans des situations de compréhension et de production proches de celles qu'il pourrait rencontrer dans la vie quotidienne.

Nous espérons en outre, par ce choix de l'utilisation de documents authentiques, susciter auprès des formateurs l'envie de recourir à ce genre de supports même s'ils sont parfois difficiles à trouver, surtout lorsque l'on s'adresse à un public débutant. Nous pensons que les documents authentiques sont riches en découvertes pour les apprenants et que l'exposition régulière à ce type de supports assure le développement rapide de la compétence de compréhension. De ce fait, l'apprenant prend confiance en lui, ce qui l'aidera à réussir ses interventions sociales authentiques.

Lorsque nous avons testé les épreuves dans des groupes d'apprentissage, les participants ont d'ailleurs régulièrement souligné positivement la présence des documents authentiques.

L'écueil de la médiation pédagogique excessive nous semble à éviter. A trop vouloir aider l'apprenant afin d'éviter l'échec, à trop vouloir le rassurer, le formateur a parfois tendance à enfermer le participant dans un cocon certes bienveillant, mais non porteur de soutien pour affronter la réalité. Nous pensons au contraire qu'il est intéressant, en formation, de proposer aux participants des tâches complexes, a priori difficilement surmontables, que les apprenants pourront finalement réussir grâce à la multiplicité des activités de recherche (individuelle, en sous-groupes, en grand groupe) qui leur seront proposées : les différentes activités de travail menées autour et sur base du document rendront celui-ci progressivement accessible et prépareront mieux l'apprenant à se débrouiller dans la vie que la proposition de documents pédagogiques.

En somme, nous avons désiré nous rapprocher de la réalité vécue par les personnes migrantes qui, si elles désirent s'insérer dans la société belge, devront s'entraîner à interpréter correctement les productions orales et écrites des personnes qui les entourent.

3.3 Les activités de compréhension

De manière générale, les personnes qui découvrent le test estiment que les activités de compréhension orale (C.O.) et de compréhension écrite (C.E.) sont difficiles : les textes sont parfois assez longs dès les niveaux A1.1 et A1.2 ; lors des échanges oraux, le débit de parole est rapide ; le vocabulaire utilisé par les locuteurs ou les scripteurs est riche et varié ; les structures produites sont parfois complexes.

Cela est vrai, mais nous pensons qu'il est essentiel de ne pas confondre les activités de compréhension et celles de production qui requièrent des compétences très différentes. En langue étrangère, comme en langue maternelle d'ailleurs, nous comprenons beaucoup de choses que nous ne sommes pas capables d'exprimer.

3.3.1 La compréhension orale



Comprendre un message oral demande de multiples compétences qui doivent être mobilisées simultanément. Nous n'en citerons que quelques-unes : il faut être capable, par exemple, de discriminer les sons du français de manière à pouvoir reconnaître les mots utilisés, il faut posséder du vocabulaire et maîtriser des structures grammaticales, être en condition d'interpréter correctement la ligne mélodique et le rythme de la phrase ainsi que les accentuations opérées par le locuteur, être en mesure de décoder la situation de communication dans laquelle s'inscrit le message (Qui parle à qui ? Où se trouvent les personnes ? Quand est prononcé le message ? Quel lien unit les locuteurs?,...), etc. Lorsque le canal visuel est également présent dans la communication orale, l'interlocuteur doit en outre décoder les gestes, les mimiques, les attitudes, les expressions du visage du locuteur, la gestion de l'espace opérée par celui-ci. L'interprétation correcte d'une production orale demande également la prise en compte des règles sociales et culturelles qui régissent les échanges entre les locuteurs.

Bref, la compréhension orale est une démarche globale, active, structurante, et toujours sélective puisque « le sujet communiquant [ici, le récepteur allophone] ne peut en aucun cas appréhender tous les éléments qui constituent un énoncé. »⁽³⁾

Comprendre un message oral demande au récepteur de réaliser simultanément des opérations multiples. L'accès au sens s'élabore donc par l'interaction d'un ensemble d'apports dont seuls les documents authentiques garantissent la présence nécessaire.

Comprendre un message oral demande en outre la mise en place de stratégies qui sont largement inconscientes et propres à chacun. Afin de permettre aux candidats d'explorer des stratégies de compréhension différentes, nous avons choisi des supports variés (un entretien entre un journaliste et une dame qui présente son parcours migratoire, des mini-dialogues extraits de films, un échange entre deux amis dans le but d'expliquer un trajet, une chronique économique, etc.). En outre, nous avons proposé deux supports bien différents pour l'évaluation de chacun des niveaux (A1.1, A1.2, A2, B1 et B2), de manière à éviter (autant que possible) un positionnement incorrect.

Il ne nous semble pas intéressant de présenter ici chacun des documents puisque cela a déjà été fait dans le livret *Présentation des activités et mise en perspective pédagogique*. Cependant, nous aimerions analyser brièvement les supports que nous avons proposés pour les compréhensions orales relatives aux niveaux A1.1 et A1.2, niveaux de découverte de la langue, et donc difficiles à évaluer par le biais de documents authentiques. Pourtant, malgré l'ampleur du défi à relever, nous n'avons pas voulu déroger à la règle que nous nous étions imposée vu le public auquel s'adresse le parcours d'accueil et d'intégration : il s'agit de migrants qui ont besoin de s'insérer dans la société, et que nous avons choisi de soutenir dans leur projet.

(3) J. Murillo Puyal, « La quête du sens en linguistique et en linguistique appliquée. La structuration du sens en traductologie et en didactique des langues étrangères », dans M.-J. De Man-De Vriendt (Ed.) *Apprentissage d'une langue étrangère /seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*. De Boeck Université, 2000, p.61. Consulter également à ce sujet l'article de S. De Vriendt, « L'accès au sens dans les cours de langues SGAV », dans De Man-De Vriendt (Ed.) *Apprentissage d'une langue étrangère /seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*. De Boeck Université, 2000, pp. 119- 132.

C01 - "Récit d'immigration" - Compréhension orale niveaux A1.1 et A1.2

Transcription de l'enregistrement

Compréhension orale niveaux A1.1 et A1.2:

Epreuve n°1 "Récit d'immigration"

Vous allez entendre la première partie d'un texte dans lequel une personne se présente. Il vous est demandé d'écouter le texte. Ensuite, des phrases vous seront proposées. Il y aura à chaque fois, trois possibilités : A, B ou C. Une seule correspond au texte. Vous mettez une croix dans la bonne case. Vous êtes prêt ?

- Marie-Thérèse, bonjour. Je vais commencer par une indiscretion redoutable. Euh... Marie-Thérèse Leonessi d'origine, c'est votre nom de jeune fille, mais Marie-Thérèse Fabbri également. Ce qui fait que vous pouvez vous rattacher à une double origine italienne. Et pourtant, vous êtes née en France si j'ai bien compris le sens de cet itinéraire. Est-ce que vous pourriez donc reconstituer très brièvement votre jeune parcours en France ?

- Je suis née en France en 1946, tout de suite après la guerre, à Saint-Mort des Fossés, une boucle très fermée de la Marne, qui se trouve à 8 kilomètres de Paris, et je suis née donc sur le territoire français. Mes parents ont demandé un mois après ma naissance la nationalité française pour moi-même et pour ma sœur en même temps que moi. Nous l'avons retrouvé sur les papiers, euh..., alors qu'elle avait 8 ans. Donc c'est sûrement le signe à ce moment-là qu'ils se sont installés définitivement en France dans leurs pensées.

A vous maintenant de mettre une croix dans la bonne case :

1a. Elle parle avec un ami.

1b. Elle parle avec son frère.

1c. Elle parle avec un journaliste.

2a. Elle s'appelle Marie-Hélène

2b. Elle s'appelle Marie-Thérèse.

2c. Elle s'appelle Marie-Claire.

3a. Elle est d'origine algérienne.

3b. Elle est d'origine sicilienne

3c. Elle est d'origine italienne

4a. Elle est née en France.

4b. Elle est née en Italie.

4c. Elle est née en Algérie.

5a. Elle est née en 1946.

5b. Elle est née en 1926.

5c. Elle est née en 1936.

6a. Elle a deux frères et une sœur.

6b. Elle a une sœur.

6c. Elle a deux sœurs.

Maintenant, vous allez entendre le texte dans sa totalité, c'est-à-dire la première partie suivie de la deuxième partie. Ensuite, le même exercice vous sera proposé. Vous êtes prêt ?

- Marie-Thérèse, bonjour. Je vais commencer par une indiscretion redoutable. Voir extrait qui précède.

- Mon père est né en 1906, donc avec le début du 20ème siècle, en Toscane, auprès des sources du Tibre, à quelques kilomètres des sources du Tibre euh..., il ... Ma mère est née en 1913, donc 8 ans après. Ils se sont mariés en 1935, et sont venus en France pour installer l'usine de pâtes Buitoni. Bien des fois je leur ai entendu dire : "Nous sommes arrivés avec notre petite valise, euh..., beaucoup d'inquiétudes", parce qu'un pays étranger dont ils ne parlaient pas la langue... Beaucoup de vécu.

- Vous naissez en France, italienne. En quelque sorte, chez vous, l'ici précède le là-bas.

- Ah, tout à fait !

- Donc c'est la communauté qui vit dans l'usine. Vous êtes intégrée, dès votre naissance dans cette communauté, cette petite Italie en quelque sorte.

- J'étais intégrée dans cette petite Italie mais le souvenir que j'ai de mon vécu d'enfance, c'est que je me ressentais française et je souhaitais être française.

1a. Un mois après sa naissance, elle est devenue française.

1b. Quand elle est née, ses parents avaient acquis la nationalité française.

1c. Quand elle est née, ses parents ont pris la nationalité française.

2a. Son père était plus âgé que sa mère.

2b. Sa mère était plus âgée que son père.

2c. Ses parents avaient le même âge.

3a. Quand ils sont arrivés en France, ses parents parlaient très bien le français.

3b. Quand ils sont arrivés en France, ses parents ne parlaient qu'un petit peu le français.

3c. Quand ils sont arrivés en France, ses parents ne parlaient pas français du tout.

4a. Quand elle était petite, elle se sentait plutôt italienne.

4b. Quand elle était petite, elle se sentait plutôt française.

4c. Quand elle était petite, elle se sentait à la fois française et italienne.

5a. Ses parents sont venus en France pour des raisons politiques.

5b. Ses parents sont venus en France pour rejoindre leur famille.

5c. Ses parents sont venus en France pour travailler.

Fin de cette épreuve.

Commentaires

Le texte est long et contient de nombreux éléments incompréhensibles pour un auditeur de niveau A1.1 ou A1.2. Cela est voulu, bien sûr. Il s'agit d'une situation de compréhension qu'un primo-arrivant pourrait rencontrer dans sa vie quotidienne : une conversation qui se déroule entre deux personnes francophones à laquelle il assiste et dont il ne comprend que des bribes (les nom et prénom de la dame qui se présente et raconte son parcours migratoire, la nationalité de celle-ci, sa date et son lieu de naissance, la composition de sa famille, etc.) sur lesquelles portent d'ailleurs les choix multiples. La première séquence est répétée avant que ne commence la deuxième partie de l'échange, ce qui permet au candidat de capter des informations nouvelles ou de mettre à profit des informations comprises au moment de l'audition, mais oubliées au moment de la proposition des choix multiples. Cette deuxième écoute équivaldrait, en situation naturelle de communication, à une répétition, par un locuteur francophone bienveillant, d'éléments non compris par l'auditeur non francophone.

Comme nous l'avons dit dans le livre *Présentation des activités et mise en perspective pédagogique*, il est clair « qu'un questionnaire à choix multiples ou un vrai ou faux ne pourront jamais évaluer toutes les opérations cognitives mises en place par la personne qui écoute le texte, ni toutes les compétences mobilisées, mais ils pourront proposer des items qui permettront d'évaluer différents apports : ceux amenés par la discrimination auditive fine (Elle est née en 1946, 1926, 1936), par la reconnaissance des habitudes culturelles (Elle parle avec un ami), par la compréhension des sentiments exprimés (Quand elle était petite, elle se sentait plutôt française), mais aussi par la capacité à inférer de l'information (Ses parents sont venus en France pour travailler). On le comprend, c'est l'ensemble des propositions qui permettra d'évaluer la compétence de compréhension du candidat. »⁽⁴⁾

Nous aimerions aussi justifier la présence des choix multiples réalisés sur base de propositions orales. En effet, nous ne voulions pas introduire dans l'épreuve d'autres compétences langagières que la compréhension orale. Demander au candidat de dire ce qu'il a compris est une activité qui mobilise la production et qui fausse donc le diagnostic puisque, comme nous l'avons dit plus haut, en langue étrangère comme en langue maternelle, nous comprenons des informations que nous ne sommes pas toujours capables d'exprimer. Cela est particulièrement vrai pour un débutant en langue. De la même manière, un choix multiple qui serait présenté sous la forme d'un support écrit à lire fausserait l'évaluation de la compréhension orale.

Nous voudrions enfin attirer l'attention sur les critères de positionnement. Celui-ci ne se joue jamais sur une seule réponse : une fourchette est toujours proposée. Ainsi, à partir de 2 bonnes réponses sur 11, le candidat est positionné en A1.1 acquis et à partir de 7 bonnes réponses sur 11, en A1.2 acquis. Le choix de ces critères est le résultat de la validation de nos épreuves auprès d'un large échantillon de non-francophones. Vu la difficulté du texte et sa longueur, le niveau d'exigence n'est pas très élevé, mais l'épreuve offre au candidat la possibilité d'affronter une situation de compréhension proche de celles qu'il pourrait vivre lors d'échanges avec des francophones.

C02 - "Mini-dialogues" - Compréhension orale niveaux A1.1 et A1.2

Transcription de l'enregistrement

Vous allez entendre de petits dialogues. Après chaque dialogue, 3 phrases vous seront proposées : A, B, et C. Une seule des trois phrases correspond au dialogue entendu. Vous mettez une croix dans la bonne case. Vous êtes prêt ?

Première série

A qui parlent les différentes personnes ?

Dialogue 1

- Vous cherchez quelqu'un ?
- Je suis la secrétaire intérimaire.
- Bon, installez-vous là, installez-vous dans le bureau derrière, là. Il faut passer par le couloir.

- Il parle*
- 1a. à une amie.
 - 1b. à une inconnue.
 - 1c. à sa secrétaire.

Dialogue 2

- Tu t'en vas ?
- Ben, j'ai cours.
- C'est pas les vacances de la Toussaint en ce moment ?
- Maman, je suis en fac de médecine. C'est fini pour moi les vacances.

- La dame parle*
- 2a. à un jeune homme qui s'en va pour aller à l'université.
 - 2b. à un jeune homme qui s'en va pour aller travailler.
 - 2c. à un jeune homme qui est en vacances.

Dialogue 3

- Vous recevez des clients le soir ?
- Ah non, jamais. Les consultations sont jusqu'à 5 heures.

- Il demande une information*
- 3a. à un policier.
 - 3b. à un employé.
 - 3c. à un médecin.

Dialogue 4

- Soyez gentille, apportez-nous deux cafés s'il vous plaît.
- Oui, Monsieur, tout de suite.

- Il parle*
- 4a. à sa secrétaire.
 - 4b. à une amie.
 - 4c. à une inconnue.

Dialogue 5

- J'ai bien aimé travailler avec vous.
- Moi aussi.
- J'espère que vous allez prendre quelques semaines de vacances.
- Quelques jours en tout cas.

- Elle parle*
- 5a. à son collègue de travail.
 - 5b. à son ami.
 - 5c. à son frère.

Dialogue 6

- Oui, mais dans la vie, on ne maîtrise pas tout.
- Tu comprendras quand tu seras plus grand.

- Il parle*
- 6a. à ses enfants.
 - 6b. à sa fille.
 - 6c. à son fils.

Deuxième série

Où se passent les petites scènes ?

Dialogue 7

- Je suis le docteur Delaunay. C'est moi qui viens d'opérer votre femme.
- Comment va-t-elle ?
- Très bien. L'intervention s'est très bien passée.
- Le docteur avait parlé de péritonite.
- Non, non, ne vous inquiétez pas, il n'y a plus aucun danger.
- Je peux la voir ?
- Bien sûr, suivez-moi.

- Ceci se passe
- 7a. dans un cabinet médical.
 - 7b. dans un hôpital.
 - 7c. à la maison.

Dialogue 8

- Bonjour, Madame.
- Bonjour, Monsieur.
- Je voudrais quelques tranches de ce jambon-là.
- La noix d'Ardenne, Monsieur.
- Il est bon ?
- Ah ! Tout est bon ici, Monsieur.

- Ceci se passe
- 8a. dans un magasin.
 - 8b. dans une maison.
 - 8c. au commissariat de police.

Dialogue 9

- Tu as passé une bonne journée ?
- Oui. Bof. Comme ça. Et toi ?
- Oh ! Epuisante !
- (...)
- Tu t'occupes des journées de maman, maintenant ?

- Ceci se passe
- 9a. dans un bureau.
 - 9b. dans une maison.
 - 9c. dans un magasin.

Dialogue 10

- Les enfants, mettez-vous en rang et suivez-moi ! Il n'y a pas classe ce matin. Les docteurs sont là pour vous examiner.

- Ceci se passe
- 10a. dans une école.
 - 10b. dans un parc.
 - 10c. chez le médecin.

Dialogue 11

- Bonjour. Je peux vous aider les enfants ?
- Bonjour. Je voudrais acheter des fleurs pour ma mère s'il vous plaît.
- C'est gentil ça. Elle en a de la chance, ta maman.

- Ceci se passe
- 11a. chez une fleuriste.
 - 11b. dans une librairie.
 - 11c. dans un bar.

Commentaires

Un texte long et complexe pour la première épreuve, des mini-dialogues au débit de parole rapide pour la deuxième.

Il s'agit cette fois de définir les paramètres de la situation de communication (Qui parle à qui ? Où se passe la scène ?) grâce au repérage de signes pertinents, différents pour chacun des textes proposés, et qui relèvent de compétences / performances variées : la discrimination auditive (capacité à distinguer phonétiquement le masculin du féminin par exemple : grand >< grande), la prise en compte de la dimension culturelle de la langue, qui règle les choix lexicaux ou intonatifs (on ne parle pas à sa secrétaire comme l'on s'adresse à une serveuse, on dit « vous » à une commerçante ou à un collègue qu'on ne connaît pas bien, mais « tu » à un ami), les connaissances lexicales (consultations, fac de médecine,...), la capacité à s'appuyer sur les éléments extralinguistiques (bruits, musique, ...) pour décoder un message, etc.

Le choix multiple proposé engage donc une sélection très rapide d'indices : comme dans la vie, il faut être capable de réagir immédiatement et d'analyser en un temps très court ce que l'on a entendu.

Lorsque nous avons présenté le test et proposé des formations à l'utilisation de celui-ci, diverses discussions ont eu lieu, à plusieurs reprises, au sujet de certaines propositions présentes dans le choix multiple.

Voici le premier extrait concerné :

Dialogue 1

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| - Vous cherchez quelqu'un ? | <i>Il parle</i> |
| - Je suis la secrétaire intérimaire. | 1a. à une amie. |
| - Bon, installez-vous là, installez-vous dans le bureau derrière, là. Il faut passer par le couloir. | 1b. à une inconnue. |
| | 1c. à sa secrétaire. |

Pour certaines personnes, elle est sa secrétaire : il s'agit d'une travailleuse intérimaire.

Pour nous, il parle à une inconnue puisqu'il lui demande si elle cherche quelqu'un et qu'en outre, la femme, secrétaire intérimaire qui arrive sur son nouveau lieu de travail, se présente.

Voici le deuxième extrait concerné :

Dialogue 4

- | | |
|-------------------------------------------------------------|----------------------|
| - Soyez gentille, apportez-nous deux cafés s'il vous plaît. | <i>Il parle</i> |
| - Oui, Monsieur, tout de suite. | 4a. à sa secrétaire. |
| | 4b. à une amie. |
| | 4c. à une inconnue. |

Pour certaines personnes, il parle à une inconnue, à une serveuse dans un café.

Pour nous, il parle à sa secrétaire. L'expression « Soyez gentille » est d'ailleurs fortement connotée.

En somme, nous pensons que ces différences d'interprétation s'expliquent assez facilement. En effet et tout d'abord, dans toute situation authentique de communication, l'implicite est présent ; de plus, au sein d'un même univers culturel, les règles qui régissent les choix linguistiques engagés lors d'un acte de compréhension, d'une prise de parole ou d'une production écrite sont légèrement différentes pour chacun ; enfin, il est impossible d'occulter totalement la place accordée à la subjectivité dans les échanges entre individus. Communiquer, c'est interpréter.

Il s'agit aussi par ces deux exemples, de souligner la nécessité, quand on évalue quelqu'un, d'être capable de nuancer son jugement. Lorsque les épreuves sont passées individuellement, la solution est simple : il suffit de demander au candidat d'explicitier son choix. Lorsque le test est proposé à un groupe de candidats, il semble pertinent d'accepter les deux réponses, tout en gardant toujours à l'esprit que les propositions ont été validées sur un large échantillonnage de candidats et qu'il est important de rester le plus objectif possible : tout accepter serait aussi une erreur.

En ce qui concerne les critères de positionnement, ce qui a été dit plus haut est valable pour cette deuxième épreuve aussi : à partir de 6 bonnes réponses sur 11, le niveau A1.1 est acquis. Atteindre ce niveau est assez aisé puisque certaines propositions s'appuient sur des indices facilement identifiables comme par exemple la musique, l'intonation et le mot « maman » qui révèlent que l'échange se passe à la maison ; l'intonation de l'institutrice, le fait qu'elle frappe dans les mains et les cris des enfants qui indiquent clairement que cela se passe dans une école ; l'enfant qui dit à la vendeuse qu'il voudrait acheter des fleurs pour sa maman montre que cela se passe chez une fleuriste, etc.

Pour être positionné au niveau A1.2, 8 bonnes réponses sont nécessaires. Ceci semble également logique puisqu'une personne de niveau A1.2 acquis est capable de comprendre des échanges brefs de la vie quotidienne si ceux-ci sont clairement contextualisés comme c'est le cas dans les dialogues proposés.

Les autres activités de compréhension orale

Nous pourrions ainsi commenter tous les supports proposés pour l'évaluation de la compréhension orale des candidats. Cela nous semble inutile puisque toutes les épreuves sont construites sur les mêmes présupposés théoriques. Cependant, en cas de besoin, des précisions relatives aux activités de compréhension orale pour les niveaux A2, B1 et B2 pourront être trouvées dans le livre *Présentation des activités et mise en perspective pédagogique*.

Nous espérons que ces commentaires apportés sur le cheminement réflexif qui fut le nôtre au moment du choix des textes et de la construction des épreuves apporteront des outils aux évaluateurs et aux accueillants qui sont amenés à utiliser le test, aux formateurs qui construisent régulièrement des activités de compréhension orale lorsqu'ils donnent cours, ou élaborent des outils d'évaluation.

Avant de terminer, nous aimerions rappeler que les fiches destinées à l'évaluateur décrivent très précisément la façon dont il faut faire passer les épreuves. Il est donc essentiel de les consulter avec attention et de respecter les procédures qui sont décrites pour ne pas fausser le diagnostic posé.

En ce qui concerne l'activité C03 « Explication d'un trajet », nous aimerions répondre à une question qui nous a été posée à plusieurs reprises. À l'écoute de l'explication du trajet, il est demandé au candidat de remettre des photos dans l'ordre. Il est évident que si la personne commet une erreur, toutes les propositions sont décalées par rapport au corrigé. Cependant, le candidat ne perd qu'un seul point puisqu'il n'a commis qu'une seule erreur.

3.3.2 La compréhension écrite



Comme nous l'avons fait pour les épreuves de compréhension orale, nous aimerions apporter des précisions concernant les présupposés théoriques qui ont sous-tendu les choix que nous avons posés au moment où nous avons sélectionné les textes sur lesquels sont construites les épreuves de CE, et au moment où nous avons conçu les épreuves proprement dites. Nous espérons que ces commentaires rendront plus facile la compréhension et l'utilisation de l'outil et permettront aux formateurs de mieux s'adapter aux réalités diverses dans lesquelles le *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)* pourrait être utilisé.

Quelques réflexions générales sur l'acte de lecture⁽⁵⁾

Lorsque nous lisons un écrit, nous prenons simultanément des informations de natures très différentes, qui nous permettent de construire du sens. Cela nécessite diverses opérations mentales complexes dont nous n'avons pas toujours conscience. Dans les pages qui suivent, nous voudrions apporter quelques précisions sur la question du fonctionnement du lecteur compétent. Nous pensons que cet éclairage, un peu plus théorique sans doute, assurera une meilleure compréhension du choix des supports et des épreuves proposés dans le test et apportera des éléments de réponses aux questions que se pose régulièrement tout formateur :

- Comment lit un lecteur compétent ?
- Comment passe-t-il du matériau écrit à sa signification ?
- Quelles sont les connaissances linguistiques et non linguistiques mobilisées au moment de la lecture d'un texte ?
- Quels documents devrait choisir le formateur, quelles activités devrait-il proposer aux participants ou aux candidats pour que les différentes compétences mobilisées par l'acte de lectures soient prises en compte et évaluées lorsque cela s'avère nécessaire ?
- Comment diagnostiquer, de manière fiable, les personnes faibles lectrices ?

Avant même d'entrer dans la lecture proprement dite d'un document, le lecteur est sensible à la forme globale de celui-ci, à la disposition particulière du texte, aux éléments qui ont été mis en relief ou ont été illustrés (rôle des caractères gras, présence de titres ou de sous-titres, présence d'images ou de photos), au découpage en paragraphes. Ces premiers indices permettent déjà d'émettre des hypothèses sur la signification du texte.

Lorsqu'il s'agit de construire des activités d'évaluation de la compréhension d'un support écrit, il est donc important de choisir des documents qui présentent ces caractéristiques et de proposer des questions relatives aux marques globales du texte. De même, lorsque le candidat travaille, il est intéressant d'observer la façon dont il procède pour entrer dans la compréhension des documents proposés. En effet, une personne scolarisée met immédiatement en place des stratégies adéquates : première lecture globale du texte si celui-ci est suivi (cf. CE2 « Le petit mot de Gigio »), lecture en diagonale lorsqu'il s'agit de trouver une information précise dans un document publicitaire par exemple (cf. CE3 « Le dépliant du parascolaire »). Par contre, le choix presque instantané du comportement de lecture adéquat est très difficile à opérer pour une personne faiblement scolarisée voire analphabète. Il est donc important que le formateur ou l'évaluateur soit attentif aux modes de fonctionnement de l'apprenant ou du candidat afin de disposer de toutes les informations nécessaires.

(5) P Pour cette partie de chapitre, nous vous renvoyons à l'article de Sprenger-Charolles, L., « Quand lire c'est comprendre », *Pratiques*, 3ème trimestre 1992, pp. 7-25, sur lequel nous nous sommes largement appuyée pour la rédaction du commentaire qui suit.

Pour approfondir les questions liées à l'activité de lecture, nous vous proposons de lire ces quelques ouvrages :

Charmeux, E., *La lecture à l'école*, Cedic-Nathan, 1975.

Charmeux, E., « Mais oui ! La méthode de lecture a de l'importance ! », *Pratiques*, 3ème trimestre 1992, pp. 71- 81.

Charmeux, E., *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan, Toulouse, 1998.

Giasson, J., *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 1990.

Leclercq, V., *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF éditeur, 1999.

Lors de la lecture d'un texte, les signes graphiques ne sont pas perçus indépendamment les uns des autres : nous percevons des formes globales et nous n'effectuons l'analyse précise de la graphie d'un mot que lorsqu'il y a ambiguïté lexicale. Il est même possible dans la majeure partie des cas, d'éviter cette analyse, l'ambiguïté étant directement levée par le contexte. En somme, le lecteur compétent possède la maîtrise pratique de la combinatoire voyelles/consonnes. L'opération se fait en quelque sorte automatiquement pour qu'il puisse y avoir compréhension.

Le rythme de lecture est donc un indice à prendre en compte en situation d'évaluation. C'est la raison pour laquelle, nous avons toujours précisé le temps à accorder aux différentes activités de lecture.

Pour lire, il est nécessaire de connaître le sens des termes utilisés mais aussi de saisir la structure syntaxique des phrases du texte : c'est cette dernière, entre autres, qui servira de guide pour construire des blocs de signification, passage obligé pour la compréhension du texte dans son ensemble.

Comme le propose L. Sprenger-Charolles, il est intéressant de tenter l'expérience suivante. Nous le citons :

« Lisez rapidement la suite de mots présentée ci-dessous, et notez ensuite ceux dont vous vous souvenez.

alligators – oncle – profonde – arbre – Tennessee – flotteurs – mouton – comptable – sauvetage – végétation – héritage – rive – ceinture – barils – aristocratique – marécage.

On peut prédire que le rappel sera approximativement de l'ordre de 7 mots.

Continuons l'expérience avec le texte suivant extrait de Moustique de Faulkner :

Le vieux Jackson était comptable ou quelque chose d'analogue, je crois... enfin, avec un faible salaire ; et il avait une nombreuse famille à nourrir. Désireux d'améliorer sa situation en travaillant le moins possible, comme il était naturel au descendant d'une bonne vieille famille du Sud, il eut l'idée d'élever des moutons dans ces marécages de la Louisiane. Il avait remarqué combien la végétation est plus luxuriante sous les arbres dans les pays marécageux et il en avait conclu que la laine des moutons élevés dans les marais devait être également plus touffue. Il renonça à son emploi de comptable, loua quelques centaines d'hectares de marais sur les rives du Tchufuncta et il mit des moutons qu'il avait achetés avec l'argent que lui avait laissé un oncle de sa femme, un type d'une vieille famille aristocratique et un peu lunatique du Tennessee. Mais ses moutons commencèrent tout de suite à se noyer et, alors, il eut l'idée de leur fabriquer des ceintures de sauvetage avec de petits barils de bois qui provenaient aussi de l'héritage de l'oncle du Tennessee ; ainsi, pensait-il, quand les moutons s'égèreraient en eau profonde, ils pourraient flotter jusqu'à ce que le courant les ramenât. Ce système fonctionna très bien ; et pourtant, ses moutons continuaient à disparaître, c'est-à-dire les brebis et les agneaux. Alors, il découvrit que c'étaient les alligators...

Ici, vous avez mémorisé un nombre beaucoup plus important d'éléments parce que les mots ont été présentés dans des phrases (donc liés par une syntaxe) incluses dans un texte ayant une signification.

Vous avez sans doute noté que tous les mots de la suite précédente (alligators, oncle, ...) étaient extraits de ce texte. Mais, alors que dans le premier cas, après la lecture, vous n'avez pu vous souvenir que de quelques éléments disparates (à peu près 7 mots), dans la deuxième expérience, le rappel est bien meilleur parce que le

texte présenté est un récit qui possède une cohérence narrative. Les mots qui composent ce passage sont liés par des liens sémantiques, traduits en langue par des liens syntaxiques. » ⁽⁶⁾

Il est donc important, dans un test, de proposer des documents de lecture variés : d'un côté un texte suivi, succession de phrases construites à la syntaxe plus ou moins complexe (tel qu'il peut apparaître sur une carte postale (document CE2)), de l'autre côté un dépliant publicitaire (document CE3) qui propose des informations éparpillées, non organisées en texte.

Il est essentiel aussi de vérifier si le contenu lexical du texte est celui considéré comme requis au niveau évalué (même s'il est évident que la compréhension du document ne requiert pas la compréhension de la totalité du lexique utilisé), et si les structures syntaxiques présentes dans le document sont compréhensibles pour le candidat.

Il faut noter que la connaissance de la syntaxe ne permet pas à elle seule de saisir le sens des phrases qu'on lit.

« Soit l'exemple suivant :

1. Pierre ne peut plus supporter son chien, il l'a encore mordu.
2. Pierre ne peut plus supporter son chien, il l'a encore battu.

Si nous raisonnons en termes de syntaxe, il n'est pas possible de préciser la référence exacte des pronoms « il » et « l' ». La double ambiguïté de ces énoncés ne peut être levée qu'à l'aide d'informations sémantiques – entre autres – qui nous permettront de calculer le rapport qui existe entre Pierre et son chien.

Dans le premier cas (phrase 1), entre les deux solutions possibles,

- Pierre a été mordu par son chien
- Pierre a mordu son chien

nous choisirons de préférence la première possibilité car le lien entre « chien » et « mordre » est plus fort que celui qui relie « homme » à « mordre ».

Pour des raisons diamétralement opposées, nous aurons tendance à émettre l'hypothèse que, dans la phrase N°2, « il » désigne « Pierre »... quoiqu'il soit toujours possible d'imaginer des mondes dans lesquels ce sont les chiens qui battent les hommes.

Mais ici, nous avons dépassé le cadre de la simple sémantique puisque nous choisissons la solution en fonction de nos connaissances du monde.

De la même façon, si nous trouvons un jour, dans la presse quotidienne, le communiqué suivant :

« Réduction du temps de travail.

Les négociations entre les syndicats ouvriers et patronaux ont abouti. »

nous n'aurons pas besoin de revenir à plusieurs reprises sur ce texte pour le comprendre. Et pourtant ! Rien ne signale vraiment qu'un rapport existe entre ces deux titres et, de plus, aucun élément linguistique ne nous permet de savoir exactement qui, à l'avenir, travaillera moins : les patrons ? Les ouvriers ? Pour répondre à cette question, il nous sera nécessaire d'utiliser nos connaissances du monde, c'est-à-dire, en l'occurrence, tout ce que nous savons, ou croyons savoir, sur les revendications possibles des ouvriers et des patrons. » ⁽⁷⁾

Et donc, lorsque l'on construit des épreuves pour un test, il est important de choisir des documents qui ne soient pas trop culturellement marqués pour qu'ils puissent être accessibles à tous. Il faut également faire attention à ne pas proposer des écrits trop spécialisés, pour la même raison mais aussi pour la raison inverse : il faut être certain que la compréhension du document s'appuie sur la découverte du contenu de celui-ci et non sur des connaissances du sujet traité. Ainsi, dans le test, nous n'avons proposé aucun document lié aux questions qui reviennent sans cesse sur le tapis, comme l'environnement par exemple.

La connaissance ou l'identification de la situation de communication dans laquelle s'inscrit le document écrit est également essentielle à la compréhension de celui-ci.

Soit ce petit mot qu'il est possible de trouver sur son GSM :

« On se retrouve donc chez moi le 19 à 11h. D'avance merci pour ton aide. »

Pour comprendre correctement ce message, et être présent au rendez-vous au moment et au lieu voulus, il faut bien sûr connaître les différents paramètres de la situation de communication dans laquelle s'inscrit l'information : qui écrit à qui ? A propos de quoi ? Quel est le problème ? Quelle est l'aide que l'interlocuteur a promis d'apporter ?, Quel est le lieu du rendez-vous ? Etc.

Quand on construit un test de niveau, il peut donc être intéressant de définir les situations de communication dans lesquelles s'inscrivent les documents de manière à faciliter l'entrée des candidats dans ceux-ci ou, au contraire, de demander aux candidats de préciser la situation dans laquelle s'inscrit un texte, à condition, bien sûr, que des indices suffisants soient présents. Il semble pertinent aussi, pour que les épreuves soient abordables pour tous les publics, de proposer des documents qui s'inscrivent dans des situations de communications variées.

La maîtrise des superstructures textuelles facilite aussi la compréhension d'un texte : celles-ci définissent la forme du texte et permettent d'identifier le type de texte dont il s'agit (conte, argumentation, récit de science-fiction, chanson, ...).

« Les superstructures fonctionnent comme un schéma abstrait dont il suffirait de remplir les cases vides avec le contenu sémantique propre à chaque texte. Par exemple, un conte comporte toujours ou presque une situation initiale présentant le temps et le lieu de l'action ainsi que les personnages principaux, une (ou des) complication (s) et une (ou des) résolution (s) rétablissant l'équilibre initial. Et c'est ce modèle des superstructures qui nous permet de comprendre facilement, et ensuite de raconter, « La Belle au bois dormant » par exemple. »⁽⁸⁾

Il nous a donc paru important de proposer dans le test des types de textes variés et bien sûr authentiques pour que les candidats puissent s'appuyer, au moment de la compréhension, sur leurs connaissances relatives aux superstructures textuelles.

Les documents choisis pour les épreuves CE2 et CE3 : comparaison

A la lumière de ce qui vient d'être exposé, nous aimerions comparer deux documents qui ont été proposés : le document CE2 « Le petit mot de Gigio » (évaluation du niveau A1.2) et CE3 « Le dépliant du parascolaire » (évaluation des niveaux A1.2 et A2).

(8) Sprenger-Charolle, op. cit., p. 16.

CE 2 « LE PETIT MOT DE GIGIO »	CE3 « LE DÉPLIANT DU PARASCOLAIRE »
Il s'agit d'une carte postale. Toutes les marques nécessaires à l'identification de ce type de texte sont présentes : format, photo, place destinée à l'adresse, au timbre.	Il s'agit d'une publicité : document type folder. Toutes les marques nécessaires à l'identification de ce type de texte sont présentes : couleur, tailles variées des polices de caractère utilisées, mise en page spécifique, etc.
L'écriture manuscrite non calligraphiée, les quelques ratures révèlent qu'il s'agit d'un écrit informel, rédigé rapidement (et donc pas toujours très facile à déchiffrer) et envoyé à quelqu'un qui est proche.	Les couleurs, les polices de caractère variées et les tailles diverses de celles-ci révèlent qu'il s'agit d'un écrit non spontané, qui est fait pour attirer l'attention des récepteurs potentiels (des parents par exemple). La présentation du texte marque une volonté de mise en évidence d'informations très précises.
Le texte s'inscrit dans un contexte de détente.	Le texte s'inscrit dans un contexte commercial.
Il s'agit de raconter des événements présents et passés.	Il s'agit ici de proposer quelque chose à différentes personnes et de les pousser à répondre positivement.
Pour le lecteur, il ne s'agit pas seulement de comprendre des éléments isolés du texte, mais de découvrir la dynamique globale de celui-ci, d'établir des relations entre les informations données.	Ce type de texte induit une lecture sélective puisqu'il s'agit de trouver l'une ou l'autre information précise contenue dans le texte, en s'appuyant sur une situation de communication proposée dans la consigne.
Les structures des phrases contenues dans le document présentent la complexité de la langue authentique. Les pronoms utilisés sont nombreux et diversifiés, leur présence demande de s'interroger sur les rapports qu'entretiennent entre eux les éléments du texte. De plus, si le vocabulaire utilisé n'est pas toujours celui d'un scripteur de niveau A1.2, les parties sur lesquelles portent les questions sont parfaitement compréhensibles pour un lecteur de ce niveau.	Peu de phrases complètes, des formulations courtes et non redondantes : il s'agit donc principalement de posséder une bonne connaissance du vocabulaire utilisé dans le texte. La tâche n'est pas trop difficile pour une personne d'un niveau A1.2 ou A2, puisqu'il s'agit d'un lexique véhiculé par les activités de la vie quotidienne.
Le choix multiple demande de prendre en compte des indices variés, parfois linguistiques (voir ci-dessus), parfois relevant de la simple observation (le mot « grottes » précède le mot « Safari »). Des stratégies d'émissions d'hypothèses variées peuvent donc être utilisées simultanément.	Le choix multiple requiert la mise en relation d'indices précis (fournis par le document, par la situation de communication et par les phrases proposées). Les stratégies de construction de sens possibles sont peu variées, ce qui rend la compréhension moins facile sans doute.
Le temps imparti pour la réalisation de l'épreuve est indiqué avec précision (10 minutes). Ce temps est à respecter puisqu'il est révélateur des capacités que possède le candidat.	Le temps imparti pour la réalisation de l'épreuve est indiqué avec précision (15 minutes). Ce temps est à respecter puisqu'il est révélateur des capacités que possède le candidat. Ainsi, une personne très faiblement scolarisée aura besoin de beaucoup de temps pour entrer dans ce document, pour mettre celui-ci en relation avec le formulaire de réponse. Si le temps imparti est dépassé, il est clair que les niveaux A1.2 ou A2 ne sont pas acquis.
Des phrases sont proposées au candidat. Il faut choisir parmi trois possibilités : vrai, faux, l'information ne se trouve pas dans le texte, qui relance l'intérêt et la difficulté de l'épreuve. En effet, la présence de cette troisième possibilité permet parfois à la subjectivité de certains lecteurs de s'exprimer. En voici un exemple : objectivement, dans son message, Gigio ne dit pas qu'elle est en vacances mais certains candidats infèrent cette information vu qu'il s'agit d'une carte postale qui propose une photo des grottes de Han. Dans ce cas, il est intéressant de demander au candidat une justification de sa réponse et de lui accorder le point si l'argument avancé est pertinent.	Le candidat doit répondre à un questionnaire rédigé sous la forme d'un vrai ou faux. La tâche demandée est complexe : elle nécessite de croiser plusieurs documents pour répondre à la demande. De plus, il s'agit de s'interroger sur le sens précis des phrases proposées et de les mettre en lien avec la situation de communication qui est décrite.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'ANALYSE MENÉE CI-DESSUS

- Comme il est possible de le constater à la lecture du tableau ci-dessus, ces deux documents sont de nature différente si bien qu'ils mobilisent des compétences différentes aussi. Nous avons proposé ces deux épreuves afin que le diagnostic posé prenne en compte davantage d'indicateurs et soit donc plus fiable même si nous sommes conscientes que dès lors, l'évaluation prend plus de temps.
- Quand il s'agit d'évaluer la compétence linguistique d'une personne à travers des tâches complexes, il est très difficile, voire impossible, que toute subjectivité soit absente. D'ailleurs, cela signifierait aussi qu'aucune place n'a été laissée à la nuance, ce qui est souvent le cas d'ailleurs quand des documents sont construits de toutes pièces, à des fins strictement pédagogiques : apparaissent dans les supports proposés les occurrences qui corroborent les faits linguistiques que l'on souhaite présenter, sont absentes les exceptions.
Au contraire, nous avons choisi, de proposer des documents authentiques qui, naturellement, délivrent des messages nuancés, parfois sujets peut-être à interprétation. Nous avons déjà souligné cette caractéristique lorsque nous avons présenté l'épreuve de compréhension orale C02 : « Mini-dialogues ».


QUELQUES PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES

Nous aimerions enrichir l'analyse comparative présentée ci-dessus par quelques considérations plus générales, d'ordre pédagogique, sur lesquelles il nous semble intéressant de s'arrêter lorsque l'on enseigne la langue française à des migrants non francophones.

- Toutes les activités de compréhension présentes dans le test, proposent des tâches qui demandent au candidat (ou à l'apprenant) d'analyser, de chercher, de nuancer, d'argumenter, de justifier et donc d'utiliser son esprit critique. Pour nous, l'essentiel est de soutenir la personne dans sa recherche d'autonomie. Certes, cette attitude pédagogique peut, dans un premier temps, insécuriser l'apprenant en quête d'un formateur « omniscient » qui lui apporte toutes les réponses à ses questions et lui donne l'impression d'avancer très rapidement dans ses apprentissages. En ce qui nous concerne, nous refusons de jouer ce rôle. Pour nous, c'est davantage la capacité à capter et à utiliser tous les indices pertinents d'une production orale ou écrite qui permettra à l'apprenant de progresser : mieux outillé et donc plus autonome, il lui semblera plus facile de comprendre ce que lui dit ou écrit son interlocuteur, il sera plus à l'aise pour s'exprimer dans les multiples situations offertes par la vie. Ces échanges authentiques seront en outre autant d'occasions d'apprendre des nouveautés.
- Aucun lecteur (ou auditeur) en langue étrangère n'opère, jusqu'à un niveau très avancé (C1 voire C2), une compréhension terme à terme de ce qu'il lit ou entend. Il prend des indices et est contraint d'induire du sens en reliant entre eux les éléments perçus, de reconstruire à partir de ce qu'il a reconnu. Pour ce faire, il émet des hypothèses, infère de l'information et parfois ... invente ! Pour nous, il était donc impératif que le test mobilise ces ingrédients de la compréhension qui ne peuvent être présents que s'il faut « aller un peu plus loin » pour répondre à toutes les questions posées. Afin que les résultats restent fiables et que les personnes soient positionnées au niveau qui convient, nous avons toujours inscrit les critères de positionnement dans une fourchette :
 - « Le petit mot de Gigio », critères de positionnement : moins de 4 bonnes réponses => A1.2 non acquis ; de 4 à 8 bonnes réponses => A1.2 acquis.
 - « Le dépliant du parascolaire », critères de positionnement : de 0 à 4 bonnes réponses => A1.2 non acquis ; de 5 à 6 bonnes réponses => A1.2 acquis ; de 7 à 8 bonnes réponses => A2 acquis.

L'épreuve CE4 « Le courriel de Stéphane »

Cette fois, il est demandé au candidat de comparer le contenu d'un courriel informel à celui d'un texte narratif : il s'agit de retrouver les erreurs de sens qui ont été introduites dans la narration. Celles-ci portent sur des aspects différents du message transmis : sentiment exprimé, moment de l'action, réalisation ou non d'un événement, etc.



Les démarches mentales mises en place pour comprendre sont différentes de celles sollicitées par les deux épreuves précédentes. L'activité de comparaison mobilise davantage de compétences chez le candidat et demande une compréhension fine des deux textes. En fait, pour répondre correctement à la question qui lui est posée, la personne testée doit entrer dans la peau de Stéphane, identifier les sentiments exprimés par Hélène, visualiser le problème dans son ensemble (où en sont les préparatifs du départ, quelles sont les personnes qui pourront ou non aider Stéphane et Hélène, en quoi consistera exactement l'aide fournie ?, etc.) : ce niveau d'exigence nous semble légitime puisqu'il s'agit de positionner un candidat au niveau A2.

Afin de ne pas complexifier la tâche du lecteur, nous avons proposé de comparer deux textes qui présentent des superstructures textuelles semblables : il s'agit de deux narrations, même si l'une d'elles est insérée dans un courriel.

En cours de langue étrangère, il pourrait être intéressant de proposer, à côté du courriel, de petites conversations téléphoniques : les formulations utilisées présenteraient alors davantage de différences, les niveaux de langue utilisés pourraient également être différents, ce qui rendrait l'activité plus intéressante et les échanges entre les participants plus riches.

L'épreuve CE5 « Les critiques de films »

Les critiques de films ont été choisies en raison du registre de langue utilisé : familier, voire argotique. La proposition de l'épreuve à des publics divers (lecteurs très scolarisés ou moins scolarisés, résidant en Belgique depuis plus ou moins longtemps) a montré que, malgré la difficulté apparente des expressions et du vocabulaire utilisés, les candidats arrivent facilement à déterminer le niveau de satisfaction exprimé dans les différentes critiques. Ceci nous a d'ailleurs surpris au moment où nous avons testé l'épreuve.

Nous aimerions profiter de l'occasion pour souligner une nouvelle fois combien il est souvent difficile de se glisser dans la peau d'un non-francophone.

L'épreuve CE6 « La journée sans voiture »

Cette épreuve pousse le candidat à s'interroger sur la façon dont le texte a été construit par l'auteur puisqu'il s'agit de réinsérer au bon endroit des phrases qui ont été retirées.

Nous avons testé cette activité sur un public d'étudiants francophones, âgés de 18 ans et plus, et sur un public d'étudiants non francophones d'âge et de niveau scolaire équivalents. La constatation fut la suivante : les étudiants non francophones étaient les plus performants.

Il semble donc que ces derniers portent davantage leur attention sur les indices textuels tels que les anaphores grammaticales ou lexicales (elle est destinée à modifier les mentalités, cette manière de faire ...), les connecteurs logiques (Mais cette journée...) et qu'ils opèrent une analyse plus systématique de la progression du texte que les étudiants francophones.

Affaire à suivre !

3.4 Les activités de production

3.4.1 La production orale



De manière générale, les activités de production orale ont été très bien accueillies par les formateurs et les personnes responsables de l'orientation des primo-arrivants. Cependant, dans ce chapitre, nous aimerions ajouter quelques commentaires sur la façon d'utiliser les grilles de positionnement.

Comme nous le disions dans le livre *Présentation des activités et mise en perspective pédagogique*, « évaluer une production orale(ou écrite) est une démarche complexe, globale, qui vise à interpréter la production d'une personne par rapport aux objectifs fixés, en utilisant un ensemble de critères choisis en fonction de ces objectifs, mais aussi en fonction du niveau (A1.1, A1.2, A2, etc.). Ces critères prennent également en compte la situation de communication proposée ainsi que la capacité à transmettre de l'information de façon adéquate.

La complexité de l'évaluation d'une production orale (ou écrite) d'un candidat justifie les multiples aspects que nous avons considérés lors de l'élaboration de nos grilles d'évaluation. Certes, cette analyse approfondie, qui prend en compte des critères multiples, alourdit le travail de l'évaluateur, mais elle garantit une observation de tous les paramètres qui entrent en jeu dans un acte de communication, et laisse le moins de place possible à la subjectivité de l'évaluateur même si celle-ci reste toujours présente. »⁽⁹⁾

Durant les journées consacrées à la formation à l'utilisation du *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)*, nous avons proposé aux formateurs d'écouter des productions de candidats et de les évaluer. Nous aimerions à présent vous présenter les résultats de ces expériences et fournir quelques précisions sur la façon d'utiliser les grilles de positionnement.

Prenons par exemple l'épreuve P03 « Au commissariat » qui permet d'évaluer la production orale - niveau A2 .

P03 "Au commissariat"

Production orale niveau A2

P03 évaluateur

Compétences évaluées

L'objectif de cette épreuve est de vérifier si le candidat peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples sur des activités et des sujets familiers. Il s'agit également d'évaluer si la personne peut situer des événements dans le temps et raconter des faits passés. Les échanges sont brefs car le candidat ne peut comprendre assez pour poursuivre une conversation.

Matériel

- Le document P03 destiné au candidat (que vous trouverez dans la partie "Documents à reproduire").
- La grille d'évaluation Cor. P03 destinée à l'évaluateur (que vous trouverez dans la partie "Documents à reproduire").

Déroulement de l'activité

Durée : 5 minutes.

- Donner à lire au candidat le document P03 avec la proposition de communication suivante :
"Vous vous êtes fait voler votre portefeuille dans la rue pendant que vous regardiez une vitrine de magasin. Vous avez senti qu'on vous prenait votre portefeuille, vous avez couru derrière le voleur mais vous n'avez pas réussi à le rattraper. Vous allez déclarer le vol au commissariat où vous êtes accueilli par un agent."
- Lui laisser quelques instants pour prendre connaissance du sujet.
- Lui demander s'il a compris. Dans le cas où le candidat ne serait pas un lecteur compétent, l'évaluateur peut lire à haute voix le sujet proposé. S'il s'agit simplement de fournir quelques explications sur la situation de communication suggérée, l'évaluateur répond aux questions posées.
- Entamer immédiatement le dialogue : il s'agit d'une improvisation.
- Quelques propositions de questions à poser
 - Quels sont vos nom, prénom, adresse, téléphone, etc ?
 - Pouvez-vous me raconter ce qui s'est passé ?
 - Quand cela s'est-il passé ? Quelle heure était-il ?
 - Où cela s'est-il passé ? A quelle adresse exactement ?
 - Pouvez-vous décrire le voleur ? Avez-vous remarqué un trait particulier qui pourrait permettre de le reconnaître ?
 - Comment était-il habillé ?
 - Y avait-il des témoins ? Avez-vous parlé avec eux ? Avez-vous pris leur identité ?
 - Pouvez-vous décrire votre portefeuille ? Qu'y avait-il dedans ?

Aide à la correction

Vous trouverez des exemples de production orale sur le CD (pistes 34 à 37) et une grille d'évaluation complétée et commentée (document cor. P03) au verso.

Pour pouvoir utiliser la grille de manière efficace (et donc analyser la production du candidat), il est vivement conseillé d'enregistrer la personne lorsqu'elle parle.

Cette épreuve permet de distinguer un positionnement A2 non acquis d'un positionnement A2 acquis

5

(9) *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES). Présentation des activités et mise en perspective pédagogique*, p. 49.

Cor. P03 "Au commissariat"

Production orale niveau A2, exemple de grille d'évaluation complétée et commentée



En écoutant les exemples de production orale qui se trouvent sur le CD (pistes 34 à 37), on constate que le **premier candidat** est capable de raconter un événement passé de manière structurée et cohérente, en utilisant les temps qui conviennent. De façon générale, les structures et les formes grammaticales utilisées sont correctes, les accords sont présents. La plupart du temps, le discours est suffisamment fluide pour pouvoir être suivi sans difficulté. Le niveau A2 est acquis. La **deuxième candidate** cherche encore ses mots, les temps sont encore trop souvent utilisés à mauvais escient (confusions entre le présent et le passé), les formes verbales et grammaticales utilisées sont encore souvent incorrectes. Le niveau A2 est en voie d'acquisition.

CRITERES	INDICATEURS	NIVEAU DE MAITRISE	PONDERATION
1. Aspect énonciatif : respect de la production attendue	Le candidat est capable de :	Oui / Non	0.5 / 0
	• raconter un événement passé ;	Oui / Non	0.5 / 0
	• décrire une personne qu'il a vue ;	Oui / Non	0.5 / 0
	• préciser le lieu et le moment de l'événement ;	Oui / Non	0.5 / 0
2. Aspects pragmatiques et expressifs	• décrire un objet de façon simple.	Oui / Non	1 0.5 0
	Le discours produit est fluide et peut être suivi sans difficulté.	De tout à fait à pas du tout	1 0.5 0
	Le registre utilisé est adapté à la situation de communication : salutations, formules de politesse.	Oui / Non	1 0.5 0
3. Aspects linguistiques	La prononciation du candidat est suffisamment claire pour que le discours soit compréhensible sans difficulté.	De tout à fait à pas du tout	2 1.5 1 0.5 / 0
	Le candidat est capable d'utiliser correctement les temps du passé. Les verbes sont conjugués et les formes sont correctes.	De tout à fait à pas du tout	2 1.5 1 0.5 / 0
	Le candidat est capable d'utiliser des structures simples (sujet + verbe + complément) correctes, les formes grammaticales utilisées sont correctes, les accords sont présents.	De tout à fait à pas du tout	2 1 0
	Le candidat est capable de relier les groupes de mots par des connecteurs simples (parce que, mais, quand).	De tout à fait à pas du tout	1 0.5 0
	Le candidat connaît et peut utiliser le répertoire de mots lié à la situation de communication proposée.	De tout à fait à pas du tout	1 0.5 0
			Total 11/12 - 7/12

Critères de positionnement : de 0 à 8/12 → A2 non acquis de 9 à 12/12 → A2 acquis

Comme nous l'avons proposé dans toutes les grilles d'évaluation de la production orale, les critères sont répartis en trois catégories :

- 1. L'aspect énonciatif :** respect de la production attendue. Il s'agit ici d'évaluer le contenu de la production orale du candidat, sa capacité à répondre aux questions du policier (ou de la policière), de fournir toutes les informations nécessaires lorsqu'il s'agit de déclarer un vol.
- 2. Les aspects pragmatiques et expressifs** permettent d'évaluer la quantité de bienveillance dont le récepteur doit faire preuve au moment où il écoute le discours produit par le candidat : doit-il fournir un effort de concentration pour ne pas perdre le fil du discours, ou celui-ci est-il suffisamment fluide pour pouvoir être suivi sans difficulté ? Les règles socioculturelles sont-elles respectées ou le récepteur doit-il fournir un effort d'adaptation ?
- 3. Les aspects linguistiques.** Il s'agit ici d'évaluer les compétences du candidat en matière de prononciation, d'utilisation des temps et des formes verbales, d'élaboration de structures simples et de coordination de phrases, de création de structures complexes causales et temporelles, de connaissance du lexique lié à la situation de communication proposée.

UN EXEMPLE DE PRODUCTION ORALE POUR LE NIVEAU A2 : TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT ⁽¹⁰⁾

Afin d'éviter toute difficulté de manipulation qui pourrait nuire à la compréhension de notre propos, nous présentons ci-dessous la transcription d'une production orale de niveau A2.

La situation d'évaluation était la suivante : le candidat a lu la consigne et, sans préparation, le dialogue a été engagé. Il s'agit donc d'une improvisation, ce qui explique les hésitations du candidat, les temps de réflexion dont il a parfois besoin et que nous avons transcrits par des points de suspension.

- *Bonjour Monsieur.*
- *Bonjour ... Madame... Je suis venu chez vous pour ... rapporter un vol. En fait, aujourd'hui, ... pendant ... 13 heures, ... 13 heures 30, ...*
- *Vers 13 heures, 13 heures 30.*
- *Vers 13 heures, 13 heures 30, ...j'étais ... devant de la vitrine du magasin, du grand magasin Celio...*
- *Où ça ? Vous pourriez me dire où exactement ?*
- *C'est, c'est, ... sur le rue de Brabant.*
- *D'accord, rue de Brabant. Quel numéro rue de Brabant ?*
- *58.*
- *58. D'accord, 13 heures 13 heures 30, oui.*
- *Et j'ai regardé des mannequins de vêtements parce que j'étais intéressé d'acheter quelque chose, ..., soudain ... j'ai senti, ... quelqu'un qui m'a touché, ... derrière de mon pantalon où j'avais mon portefeuille et quand j'ai tourné, ... quand je l'ai regardé, il s'effayer et il m'a pris le portefeuille mais il a commencé à courir. ... J'étais un peu choqué mais ... pour le moment, j'ai, j'ai, j'ai resté bloqué. Après, ... quand j'ai, j'ai attendu qu'il m'a volé mon portefeuille, j'ai commencé à courir pour l'attraper mais malheureusement, ... il était déjà très loin ..., je ne l'ai pas ... pris, je ne l'ai pas attrapé.*
- *Vous n'avez pas réussi à le rattraper. Est-ce que vous pourriez décrire le voleur ? Comment était-il ? Parce que vous l'avez vu.*
- *J'ai vu pas grand-chose parce qu'en fait, ... moi j'étais derrière lui, mais j'ai vu qu'il était ... presque la même hauteur comme moi, ... 1 mètre 80, ... il était ... il avait les cheveux blondes.*
- *D'accord.*
- *... Il était habillé avec ... un anorak.*
- *Un anorak ?*
- *Un anorak beige.*
- *D'accord. Et un pantalon, il portait un pantalon de quelle couleur ? ... Vous avez vu la couleur du pantalon ?*
- *Un pantalon bleu marine, je crois. Des chaussures ... Il avait des chaussures sport, Adidas.*
- *D'accord. Et il était gros, mince ? De corpulence moyenne ? Je ne sais pas.*
- *Non, il était maigre.*
- *Maigre. D'accord. Parfait. Et ... Est-ce que vous avez des témoins ? Est-ce qu'il y avait des personnes qui étaient autour de vous qui pourraient témoigner ?*
- *En fait ..., c'est ... l'agent de sécurité du magasin qu'il est sorti, ... mais il n'a pas réagi, il n'a pas m'aidé.*
- *D'accord.*
- *Mais c'est moi, c'est justement moi que j'ai couru...*

Commentaires

Quand il s'agissait d'évaluer le contenu de cette production orale, cela ne posait guère de problème. Les petites divergences de points de vue qui étaient parfois observables, concernaient l'item « décrire un objet de façon simple ».

La fluidité du discours a, de temps à autre, constitué un objet de discussions et d'appréciations différentes. Pour certains, les hésitations du candidat nuisaient au confort de l'écoute et donc le locuteur était pénalisé d'un demi- point ; pour d'autres, ces hésitations étaient la preuve d'une recherche menée par le candidat pour trouver le terme juste, la formulation convenable et correcte.

(10) L'enregistrement du dialogue entre la policière et le candidat se trouve sur le CD, partie audio, piste 35.

Les aspects linguistiques, et donc principalement les questions de prononciation, d'emploi des temps, de correction grammaticale ont été débattues plus largement.

Certaines évaluations se montraient trop généreuses en arguant du fait que l'essentiel est toujours que le contenu du message passe et que, dès lors, les questions de formulation sont secondaires. Nous pensons au contraire qu'il est important, dès le début de l'apprentissage, de pousser l'apprenant à réfléchir à la manière dont il pourrait exprimer son message car sinon, le risque est grand que le non-francophone se construise un sabir satisfaisant pour une communication de niveau A1.1 ou A1.2 mais totalement inopérant lorsqu'il s'agit de décrire dans le détail et de façon nuancée une expérience, de formuler une opinion par exemple.

A l'inverse, certaines évaluations ne prenaient pas en compte les nuances apportées par la grille dans les colonnes intitulées « niveau de maîtrise » et « pondération ». Il nous semble donc judicieux de préciser les termes que nous avons utilisés. « De tout à fait à pas du tout » signifie qu'il s'agit de placer les réalisations du candidat sur une échelle graduée. Prenons pour exemple l'indicateur : « Le candidat est capable d'utiliser correctement les temps du passé. Les verbes sont conjugués et les formes sont correctes » Pour nous, il est bien clair que 0 correspond à une absence de formes correctes, 0,5 correspond à 25% de formes correctes, 1 à 50%, 1,5 à 75% et 2 à quasiment 100% de formes correctes.

Il s'agit donc d'employer la grille de façon rationnelle puisque l'objectif poursuivi par l'élaboration de cet outil d'évaluation est de laisser le moins de place possible à la subjectivité.

Cependant, dans la grande majorité des cas, l'utilisation de la grille permettait au groupe d'être d'accord sur le positionnement du candidat.

3.4.2. La production écrite



Tout ce que nous avons dit pour la production orale est valable pour la production écrite.

En formation, nous avons souvent utilisé la lettre de réponse au courriel de Stéphane, ainsi que la grille d'évaluation de celle-ci.

Cor. PE3 B "Répondre au courriel de Stéphane"

Production écrite niveau A2



Exemple de production écrite

Consigne

- Vous répondez à ce courriel. Dans votre réponse, qui doit compter entre 100 et 120 mots, il vous est demandé :
- de faire attention à la relation qui existe entre les deux personnes;
 - de donner toutes les informations demandées par Stéphane;
 - de présenter correctement votre message.

Durée

Vous disposez de 20 minutes pour rédiger votre texte.

Bonjour Stéphane,
Je suis désolé concernant le téléphone, mais j'étais très malade.
Qui, je sais que notre avion décolle le 2/11 à 14h30. Je me suis déjà
organisé: mon ami peut venir nous conduire à l'aéroport vers 12h00.
Comme ça on a plein de temps. J'ai toujours une valise, et
je peux te donner. Je passerai chez toi ce soir et je la donne.
Le week-end à Paris, c'était très bien, on a bien amusé, et
Cécilia va très bien. Nous avons mangé, et visité tout Eiffel.
Nous sommes sorties ~~tous les~~ chaque soir. C'était bien, et
en plus il faisait beau. Enfin, je raconterai tout quand
je te verrai.
À bientôt.

Cor. PE3 A "Répondre au courriel de Stéphane"

Production écrite niveau A2, exemple de grille d'évaluation complétée et commentée



Commentaire de la production écrite proposée (voir l'exemple sur la fiche suivante)
Le candidat possède bien un niveau A2 : il est capable d'écrire un courriel personnel simple que tout lecteur peut comprendre, et de raconter des événements passés. En outre, il peut situer des faits dans le temps (passé, présent, futur). Les structures de phrases restent simples mais la formulation utilisée est personnelle. Des connecteurs logiques simples sont présents dans le texte (mais, et, comme ça).

CRITERES	INDICATEURS	NIVEAU DE MAITRISE	PONDERATION
1. Respect de la production attendue	Le texte produit est un courriel informel : présentation et formules de politesse adéquates, tutoiement	Oui / Non	0,5 / 0
2. Contenu du texte	La longueur minimale demandée est respectée (100 -120 mots).	Oui / Non	0,5 / 0
	Le courriel contient bien toutes les informations demandées	Oui / Non	0,5 / 0
	• Hélène a-t-elle ou non trouvé quelqu'un pour les conduire à l'aéroport ?	Oui / Non	0,5 / 0
	• Hélène peut-elle prêter une valise à Stéphane ? De quelle façon vont-ils s'organiser pour que Stéphane l'ait ?	Oui / Non	0,5 / 0
	• Hélène donne des informations sur son amie Cecilia.	Oui / Non	2 / 1 / 0
	• Hélène raconte son week-end à Paris.	Oui / Non	3 / 2 / 1 / 0
3. Aspect communicatif	Le texte produit est compréhensible par un lecteur francophone.	De 2 à 0 selon que le texte est totalement compréhensible à très difficilement compréhensible	3 / 2 / 1 / 0
4. Maîtrise de la langue	Correction grammaticale : • Les constructions de phrases sont correctes (remarque : au niveau A2, les phrases restent simples). • Les temps sont bien utilisés (le présent, l'imparfait, le passé composé et éventuellement le futur) et les formes verbales sont correctes. • L'orthographe est correcte et les accords sont respectés. • La ponctuation est bien utilisée.	Toujours correctes, souvent correctes, rarement correctes, jamais correctes Toujours corrects, souvent corrects, rarement corrects, jamais corrects De presque toujours corrects à jamais corrects De presque toujours correcte à jamais correcte	3 / 2 / 1 / 0 2 / 1,5 / 1 / 0,5 / 0 1 / 0,5 / 0
Total			11,5 / 14



Critères de positionnement : moins de 10/14 → A2 non acquis

10/14 et plus → A2 acquis

Comme nous l'avons proposé dans toutes les grilles d'évaluation du test, les critères sont ici aussi répartis en trois catégories :

1. L'aspect énonciatif : respect de la production attendue et contenu du texte.

Il est important de prendre en compte, dans l'évaluation, la présence ou l'absence de l'une ou l'autre information demandée car bien souvent, lorsqu'un candidat est embarrassé par la formulation d'un contenu, il omet d'y faire allusion tout simplement.

2. L'aspect communicatif. Il permet d'évaluer la quantité de bienveillance dont le récepteur doit faire preuve pour comprendre le texte.

3. Les aspects linguistiques. Il s'agit ici d'évaluer les compétences du candidat en matière d'utilisation des temps et de correction des formes verbales, de construction de phrases, d'orthographe et de ponctuation.

Au moment d'évaluer les productions écrites, les positions par rapport à l'orthographe (sujet très sensible pour les francophones) étaient souvent diamétralement opposées. Pour les uns, le texte présenté ci-dessus contient énormément de fautes d'orthographe si bien que le candidat obtenait 0,5 seulement pour cet indicateur alors que pour d'autres, il obtenait 1,5. En fait, si l'on compte le nombre de mots utilisés, il y a très peu de fautes d'orthographe. Nous avons d'ailleurs proposé, dans le document Cor. PE3A 1,5 pour cet indicateur.

Il s'est avéré difficile parfois aussi de ne pas pénaliser deux fois le candidat pour la même erreur. Par exemple, celui-ci a écrit le verbe conduire comme ceci : « conduire ». Si l'évaluateur considère qu'il s'agit d'une faute d'orthographe, il ne peut plus pénaliser le candidat au moment de décider si les formes verbales sont correctes et inversement. La même remarque est valable pour la forme « faisait » dans « en plus il faisait beau ». Cette erreur est très intéressante car elle est révélatrice du processus de généralisation très souvent présent chez quelqu'un qui apprend une langue et donc nous la considérerions comme une erreur de forme verbale. En effet, la personne a sans doute entendu souvent dans la langue orale « Il faut que je fasse ou que tu fasses telle ou telle chose ». Ne sachant pas qu'il s'agissait du verbe « faire » au subjonctif, irrégulier de surcroît, il a pensé qu'il s'agissait du verbe fasser qui donne à l'imparfait « faisait » sur le modèle de « chantait », « préparait », etc.

Toutes ces considérations ont pour but d'attirer l'attention sur le fait que l'activité d'évaluation demande du sérieux, de la cohérence et de la rigueur de la part de l'évaluateur. Cela prend bien sûr un certain temps voire un temps certain...

3.5 Cela prend-il trop de temps de faire passer le test ?

Il est essentiel de préciser que le test n'a pas été conçu pour être proposé au candidat dans son intégralité. Bien au contraire !

En fait, l'objectif poursuivi est le suivant : il s'agit de positionner la personne au plus haut niveau possible, en lui faisant passer le moins d'épreuves possible pour que la durée du test soit la plus courte possible, tout en posant un diagnostic précis et nuancé.

En effet, positionner un candidat, lui permettre de disposer d'une photographie de son niveau de français dans les quatre compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) à un moment donné est une chose sérieuse qui demande du temps si l'on désire que la réponse donnée soit la plus fidèle et la plus précise possible. Il faut que la personne non francophone ait la possibilité d'entrer dans le test sans être trop stressée. Elle doit disposer d'un espace suffisant pour comprendre et analyser ce qui lui est demandé, pour montrer ce qu'elle est capable de faire. De son côté, l'évaluateur doit analyser les productions du candidat de manière à choisir judicieusement le parcours qu'il va lui proposer.

Concrètement, comment faire ?

1. Une première proposition

Voici une proposition que nous pensons respectueuse de toute la complexité qui accompagne l'activité d'évaluation.

Concrètement, nous conseillons de commencer par un entretien d'accueil qui sera mené sagement par l'évaluateur qui écoute au mieux le candidat et essaie, par ses questions, de lui faire produire les actes de parole et les composantes linguistiques présents dans les différents niveaux proposés dans le test (A1.1, A1.2, A2, B1 et B2).

Ainsi, pour commencer, l'évaluateur demandera au candidat de se présenter et de présenter sa famille, de décrire son logement, de parler de ses loisirs, de son activité professionnelle s'il en a une, de préciser ce qui lui plaît ou lui déplaît moins dans sa nouvelle vie.

En somme, par cette brève conversation, l'évaluateur vérifie si les compétences relatives aux niveaux A1.1 et A1.2 sont acquises.

L'entretien portera ensuite sur la formation professionnelle du candidat, sur les activités qu'il a développées dans le passé. La personne sera invitée à raconter un moment de sa vie personnelle qui a été déterminant pour elle et de parler de ses projets.

Si le niveau A2 semble acquis, il serait intéressant de demander au candidat d'émettre un point de vue personnel sur l'une ou l'autre question qu'il a évoquée quelques instants auparavant, de parler de l'une ou l'autre différence culturelle à laquelle il a été exposé depuis son arrivée en Belgique, qui l'a étonné, intéressé, qui lui a plu ou déplu. Que connaît-il de la Belgique ? Qu'en pense-t-il ? Qu'est-ce qui l'a beaucoup surpris quand il est arrivé ?

A travers ces différentes questions, il s'agit de vérifier si le candidat est capable de développer une argumentation simple ou complexe, d'utiliser spontanément ou non des connecteurs logiques afin d'articuler un discours oral, de justifier un point de vue, bref d'identifier si la personne est d'un niveau B1 ou B2 acquis.

Une fois le niveau oral du candidat identifié, nous proposons que l'évaluateur entre dans le test proprement dit, en choisissant, sur base du résultat obtenu à l'entretien oral, l'épreuve de **compréhension écrite** qu'il proposera.

Etant donné que les personnes concernées par le présent test sont scolarisées, il nous semble préférable de poursuivre l'évaluation par une épreuve de lecture qui sera moins stressante pour le candidat qu'une épreuve de compréhension orale. En effet, celui-ci, à l'intérieur du temps qui lui est imparti, pourra choisir son rythme et son mode de travail : il peut lire et relire s'il le désire, prendre le temps de réfléchir en cas d'hésitation, etc.

Afin de faciliter la compréhension du propos qui est le nôtre, voici un exemple concret.

Supposons que l'échange oral qui vient d'avoir lieu ait permis de positionner le candidat au niveau A2. C'est donc une épreuve de compréhension écrite du niveau A2 qui sera proposée à la personne, l'épreuve CE3 « Le dépliant du parascolaire », par exemple. Ce premier travail réalisé sera corrigé par l'évaluateur. Si le niveau A2 est confirmé, l'épreuve CE4 « Le courriel de Stéphane » sera alors proposée. Si le niveau A2 n'est pas atteint, l'évaluateur se tournera vers l'épreuve CE2, « Le petit mot de Gigio ».

Il se pourrait également que le candidat réussisse très haut la main « Le courriel de Stéphane », auquel cas, il serait intéressant de lui soumettre l'épreuve CE5 « Les critiques de films » ou CE6 « La journée sans voiture », qui permettraient peut-être de le positionner au niveau B1.

En conclusion, cela signifie que le candidat présentera deux ou exceptionnellement trois épreuves de compréhension écrite.


Les épreuves de compréhension écrites terminées, l'évaluateur se tournera vers **la production écrite**. Si le niveau A2 a été confirmé, il proposera de « Répondre au courriel de Stéphane » (PE3). Si le candidat s'est révélé posséder un niveau B1 en compréhension écrite, il lui sera proposé de tenter l'épreuve PE4 « Réserver une visite ». Si au contraire, le niveau évalué est un niveau A1.2, il sera proposé au candidat de « Répondre à un correspondant francophone » (PE2).

A chaque fois, si l'épreuve est évaluée comme trop facile ou trop difficile, une épreuve de niveau supérieur ou inférieur sera proposée. Ceci signifie que le candidat présentera au maximum deux épreuves de production écrite.

La même logique (prise en compte des résultats obtenus aux épreuves précédentes) conditionnera le choix des épreuves à proposer en compréhension orale.

Ici aussi bien sûr, l'objectif est de faire en sorte que le candidat présente le moins d'épreuves possible, c'est-à-dire deux épreuves maximum.

Dans le cas où le résultat du candidat à l'épreuve de production orale (qui avait été menée sous la forme d'un entretien d'accueil) semble en contradiction avec les autres résultats obtenus lors de la passation des épreuves, nous proposons à l'évaluateur de choisir, dans le test, l'épreuve de production orale dont le niveau correspond au niveau global évalué. En effet, il est parfois difficile d'évaluer une personne lors d'un premier entretien car celle-ci peut, si elle est timide par exemple ou stressée, s'exprimer très peu, se contentant de répondre brièvement et strictement à la question posée sans qu'une communication presque naturelle ne s'installe avec l'évaluateur. A l'inverse, certains candidats très volubiles, ou excellents communicateurs peuvent faire illusion.



Il peut donc être parfois pertinent d'approfondir la question de la production orale de manière à dépasser une première impression qui pourrait être erronée. Si l'évaluateur a du flair, une seule épreuve sera proposée, sinon le candidat devra en subir une seconde.

Lorsqu'il s'agit de distinguer un niveau B1 d'un niveau B2 en production orale, parce que l'hésitation se trouve entre ces deux possibilités, nous conseillons vivement de proposer au candidat l'épreuve P05 « L'interculturel » qui permet plus facilement d'évaluer si le candidat est capable de construire une argumentation complexe, de justifier ses idées par des points secondaires, des exemples pertinents, de souligner les points importants et les détails significatifs. De plus, le sujet est plus abstrait, plus riche et plus complexe que celui proposé pour l'épreuve P04 « Et si tout le monde parlait la même langue ».


2. D'autres utilisations possibles de l'outil

Il existe bien sûr, d'autres façons d'utiliser le test en fonction de contraintes présentes sur le terrain. Certains utilisateurs le remanient, choisissent de ne faire passer que certaines épreuves en raison de choix pédagogiques personnels, d'objectifs particuliers à atteindre.

Nous pensons que cette façon de faire est tout à fait légitime, bien sûr, et c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de proposer des supports très différents les uns des autres et d'explicitier les présupposés théoriques qui ont guidé nos choix.

Pour nous, le test présente aussi des documents et des activités qui pourraient être utilisés dans le cadre d'un cours de FLES. Il ne faut pas s'en priver à condition de ne pas compromettre un moment ultérieur d'évaluation.

Dans le cadre très strict du positionnement d'une personne, il nous semble impossible d'utiliser plusieurs fois la même épreuve : le résultat obtenu ne serait plus fiable.



Enrichissement du référentiel de compétences et du tableau de synthèse

4

4.1 Introduction

Comme nous l'avions écrit dans l'introduction du *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le FLES*, le référentiel de compétences décrit ce qu'une personne est capable de faire lorsqu'elle a atteint tel ou tel niveau (A1.1 acquis, A1.2 acquis, A2 acquis, B1 et B2 acquis). En somme, il se présente comme un inventaire de compétences qui permet d'établir des jalons.

De plus, dans l'édition de 2012, nous avons enrichi le référentiel d'un tableau de synthèse qui propose, pour différents niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (A1, A2, B1 et B2) un résumé des contenus à maîtriser.

L'objectif que nous poursuivions, au moment de l'élaboration du tableau de synthèse, était d'opérer des liens entre les compétences à évaluer et les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se cachaient derrière celles-ci.

Avant d'aller plus loin, nous aimerions rappeler que « cette synthèse ne constitue ni un programme de cours, ni un inventaire d'objectifs à atteindre lors d'une formation »⁽¹¹⁾, mais qu'elle sert davantage à « souligner la richesse d'une évaluation par compétences, à expliciter ce qui se cache derrière celle-ci, à montrer que la langue est un ensemble d'éléments signifiants qui sont indissociables : il est impossible de séparer les composantes linguistiques et lexicales des actes de parole ou des règles socioculturelles qui gouvernent la réalisation de ceux-ci. »⁽¹²⁾

Le tableau de synthèse aide aussi le formateur à définir des niveaux d'apprentissage avec plus de précision, à choisir et à organiser des contenus à enseigner, à évaluer le niveau des apprenants, à pratiquer l'évaluation diagnostic⁽¹³⁾ avec le groupe d'apprentissage, à repérer les points forts et les points faibles des participants, à affiner l'analyse des compétences acquises, des actes de paroles travaillés, des contenus linguistiques maîtrisés. De plus, le tableau peut aider à construire un langage commun.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons souhaité harmoniser le référentiel de compétences qui distingue les niveaux A1.1 et A1.2, et le tableau de synthèse qui, comme le CECRL, ne parlait que d'un niveau A1. Les actes de parole et les composantes linguistiques ont donc été répartis dans les deux niveaux (A1.1 et A1.2), dans les quatre compétences langagières (compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO) et production écrite (PE)).

Dans la foulée, **nous avons décidé de répartir les actes de parole et les composantes linguistiques du niveau A2 en A2.1 et A2.2**, dans les quatre compétences langagières également. Cette subdivision nous semble tout à fait pertinente vu la densité des savoirs et des savoir-faire à acquérir pour atteindre le niveau A2, l'élargissement des domaines couverts par l'utilisation de la langue dès la fin du niveau A1.2 et la variété des supports qu'une personne de niveau A2 est capable d'utiliser.

Cette subdivision des niveaux A1 et A2, et surtout la distinction opérée entre les compétences de réception et celles de production revêt en outre un réel intérêt pédagogique : elle met clairement en lumière une notion que l'on rencontre souvent en didactique des langues et qui est appelée le « *temps de sédimentation* ». Celui-ci est présent dans tout apprentissage. Il définit le temps dont a besoin l'apprenant pour passer de la capacité de compréhension d'un contenu nouveau à celle de production de celui-ci.

En voici un rapide exemple.

Un apprenant en langue étrangère est capable de comprendre un discours qui relate un fait passé bien avant d'être capable de produire un récit au passé qui soit correctement formulé. Pour atteindre la compétence de production, il faudra que de nombreuses situations très diversifiées soient proposées par le formateur à travers de multiples tâches qui engagent l'apprenant. Nous proposons d'ailleurs, à la fin de cette partie consacrée à la présentation du travail réalisé autour du « Référentiel de compétences » et du « Tableau de synthèse », un exemple de séquence pédagogique commentée, de manière à clarifier ce propos un peu trop théorique jusqu'ici.

(11) *Référentiel de compétences et test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)*. Consulter le fascicule *Référentiel de compétences*, p. 17.

(12) *Ibidem*, p. 17.

(13) Consulter à ce sujet STERCQ, C., « De l'évaluation en alphabétisation », *Le journal de l'alpha*, septembre 2008, n° 165, pp. 5-8.

4.2 Rappel du tableau de synthèse A1 et A2

A1 : niveau introductif ou de découverte

Composante pragmatique- Actes de parole	Composante linguistique	Lexique	
Au niveau A1 acquis, l'utilisateur de la langue peut : <ul style="list-style-type: none"> - saluer quelqu'un - prendre congé - demander, comprendre et donner des informations (donner des nouvelles à quelqu'un, demander l'heure, la date, le jour, un prix) - (se) situer dans l'espace - se présenter, présenter quelqu'un d'autre - (se) situer dans le temps - épeler - comprendre et donner des instructions, des indications (ordonner) - présenter quelque chose à quelqu'un - désigner quelqu'un ou quelque chose - s'excuser - demander un service - décrire un objet, une personne, son lieu d'habitation, se décrire - exprimer l'appartenance - exprimer la quantité, dire le prix d'un objet - accepter et refuser - se débrouiller avec l'argent 	Il peut utiliser : <ul style="list-style-type: none"> - l'impératif positif (verbes en er, aller, venir) - les différentes formulations de la question (inversion, mot interrogatif, intonation, "est-ce que") - les verbes : être (état- se trouver), avoir, s'appeler, faire, parler, habiter, aller, travailler, venir (de), comprendre - le conditionnel de politesse - le présent de l'indicatif (principalement à la première et à la troisième personne du singulier et du pluriel) - les pronoms personnels sujets - les pronoms toniques (moi, toi, eux, etc.) - les pronoms interrogatifs simples (quel etc.) - les adjectifs qualificatifs simples (grand, petit, couleur, etc.) - les adjectifs interrogatifs, possessifs, démonstratifs, numéraux cardinaux - la place des adjectifs - les déterminants articles (définis, indéfinis, partitifs [«du», «de la», «des», «de l'» en réception]) - l'article zéro : être + profession (je suis dentiste) - la localisation spatiale : adverbes de lieu, prépositions de lieu (en, au, à, devant, près de, etc.) - la formule "il y a" - la forme impersonnelle simple ("il" pour la météo) - la localisation temporelle (aujourd'hui, maintenant, demain, etc.) - les adverbes de quantité (peu [de], pas [de], beaucoup [de], etc.) - les présentatifs : voici, voilà, c'est, ce n'est pas - la négation : ne...pas - les accords : masculin, féminin, singulier, pluriel - la phrase simple : Sujet + Verbe + Complément (encore quelques erreurs possibles) - les compléments du nom avec "de" : l'appartenance - quelques articulateurs du discours : et, ou, alors Il est capable : <ul style="list-style-type: none"> - de discriminer les sons de manière à comprendre un message oral - de prononcer suffisamment correctement pour être compris (à l'oral, ou en lisant un texte très bref à voix haute) 	<ul style="list-style-type: none"> - l'alphabet - les nombres - les noms et prénoms - l'âge - l'adresse - les pays et les nationalités - les professions - l'état civil - les loisirs - la famille proche - les objets personnels - la description - les dates (jours, mois, années, saisons) - l'heure - les lieux - le temps - le climat - les prix 	

	Composante sociolinguistique	Domaines d'application- Etendue des capacités	Types de supports
	<ul style="list-style-type: none"> - les formules de politesse les plus courantes («excusez-moi», «s'il vous plaît», «pardon», «merci») - les salutations pour entrer en contact avec quelqu'un, pour prendre congé - les rituels pour demander un service - les façons de dire qu'on ne comprend pas - la distinction tu / vous - la distinction je veux / je voudrais - les rituels de la lettre amicale, de la carte postale, du courriel 	<p>Il est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de donner son nom, son âge, sa nationalité, sa profession (identité) - de s'exprimer sur l'environnement quotidien : donner son adresse, son courriel, son numéro de téléphone - de s'exprimer sur la famille, les loisirs, le calendrier (la date), l'heure 	<p>Supports oraux et écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - instructions, indications brèves et simples - petits textes et dialogues de présentation d'une personne <p>Supports écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulaire simple à remplir, fiche d'hôtel - fiche de réservation simple - carte postale à lire ou à rédiger - cartes de visite - courriels - panneaux d'indication - affiches, programmes de spectacles - petites annonces : offres ou demandes d'emploi, location ou vente d'une maison ou d'un appartement, garde d'enfants, proposition de cours - publicités pour des voyages, des hôtels (prospectus, catalogues), un moyen de transport - programme d'une salle de spectacles

A2 : niveau intermédiaire ou de survie

Composante pragmatique- Actes de parole	Composante linguistique	Lexique
<p>Au niveau A2 acquis, l'utilisateur de la langue peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpellé, saluer quelqu'un, prendre congé - demander et donner des nouvelles - accueillir quelqu'un - féliciter quelqu'un - demander, suivre et donner des instructions simples (demander ou expliquer un trajet, en utilisant l'indicatif, l'impératif, l'infinitif), ordonner, interdire - demander à quelqu'un de faire quelque chose ou de ne pas le faire : commander (un repas, des aliments, etc.), réserver (un billet), décommander - effectuer des transactions simples (vendre, acheter, réaliser une opération bancaire) - demander, donner et comprendre des informations - remercier - décrire des activités passées et des expériences personnelles - décrire des occupations quotidiennes et des habitudes - parler du futur : exprimer une prévision, expliquer ses projets - raconter des événements passés (faits divers) - donner et justifier (partiellement) une opinion - exprimer (partiellement) ses goûts, ses préférences, les justifier - présenter quelqu'un - (se) situer dans le temps (exprimer le moment d'une action, la fréquence) - (se) situer dans l'espace (indiquer une direction, situer un lieu, un objet, une personne) - exprimer des sentiments - décrire une personne, son quartier, un monument, un lieu, des animaux familiers, des objets qu'on possède et les comparer, des conditions de vie - passer commande, réserver - demander de payer - demander ou proposer quelque chose à quelqu'un : de l'aide, un service, une activité et faire les arrangements nécessaires, organiser une rencontre, offrir - accepter ou refuser quelque chose (aide, service, proposition, suggestion, rendez-vous) - inviter et répondre à une invitation - s'excuser, accepter des excuses - demander de répéter, de clarifier, signifier qu'on suit ce qui se dit 	<p>Il peut utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'impératif positif et négatif - différents infinitifs : verbes du premier groupe (chanter, appeler, habiter, etc.), du deuxième groupe (partir, finir, etc.), du troisième groupe (boire, lire, etc.) verbes irréguliers (avoir, être, aller, etc.) - les temps du passé : passé composé et imparfait, passé récent (venir de) - le présent de l'indicatif (habitude et état : tous les matins, je me lève très tôt, je me sens bien, etc.) - le présent progressif : être en train de - les futurs simple et proche - le conditionnel de politesse (je voudrais, je pourrais) - Si + imparfait : proposition (si on allait au cinéma) - les verbes usuels : les actions quotidiennes, venir, aller, mettre, savoir, voir, prendre etc. - les principaux verbes de mouvement (aller, traverser, monter, descendre, etc.) - les verbes à une base, deux bases, trois bases (chanter, venir, vouloir) - quelques semi-auxiliaires + infinitif (vouloir, pouvoir, devoir manger) - il faut + infinitif - les verbes pronominaux (réfléchis et réciproques : je me lave, ils se parlent) - l'interrogation : différentes phrases interrogatives, adjectifs et pronoms interrogatifs - la phrase interro-négative et les réponses si / non, moi aussi / moi non plus - la phrase exclamative (quel, que, comme... !) - la négation : ne ... jamais, ne ... plus, ne ... rien, ne ... personne - les adjectifs indéfinis (tout / toute / tous / toutes) - les adjectifs numéraux ordinaux - les adjectifs : place et accord - les possessifs : adjectifs et pronoms - les pronoms démonstratifs - les pronoms COD (le, la, les) et COI (lui, leur) - le pronom "y" (lieu), "en" (quantité) - les pronoms relatifs simples : qui, que - la quantité déterminée : un kilo de, une bouteille de - la localisation temporelle : exprimer le moment d'une action, la fréquence (souvent, parfois, toujours, etc.), utiliser quelques prépositions ou adverbes (pendant, pour l'instant), utiliser la conjonction de subordination "quand" - la localisation spatiale : utiliser les prépositions de lieu (situation, direction, provenance) et les adverbes de lieu - les adverbes d'intensité (très, trop, etc.) - les comparatifs (suivis d'un adjectif ou d'un nom) - le complément du nom (la matière [en laine, de cuir], l'usage, la contenance [une boîte à outils, un paquet de mouchoirs]) - les trois valeurs du "on" : nous, ils, quelqu'un - quelques articulateurs du discours : et, mais, parce que 	<ul style="list-style-type: none"> - la famille - la description physique - les lieux : café, restaurant, commerces, banque, poste, hôtel, etc. - les loisirs : sports, spectacles, voyages, etc. - les moyens de transport : métro, bus, train, taxi, etc. - la vie quotidienne : le travail, les achats, les activités quotidiennes, les actions quotidiennes - le logement : les pièces de la maison, la décoration - les objets du quotidien - les aliments : repas, cuisine, recettes - les animaux familiers - les pays, les villes, les paysages - l'itinéraire - la météo - les actions de la vie quotidienne - les événements : informations TV - les paiements, l'argent

	Composante sociolinguistique	Domaines d'application- Etendue des capacités	Types de supports
	<ul style="list-style-type: none"> - les formules quotidiennes de politesse - le conditionnel présent : la politesse, la proposition (on pourrait + infinitif) - l'accueil de quelqu'un : salutations, demande de nouvelles, réactions à la réponse - la vie quotidienne en Belgique : habitudes, lieux de vie, objets, ... - les rituels du message personnel, différents rituels des messages commerciaux, administratifs - la façon d'entrer dans une conversation, de prendre la parole, d'interpeller quelqu'un, et de prendre congé - la façon d'attirer l'attention (Monsieur s'il vous plaît ≠ Hep, Eh là-bas, etc.) - la conversation informelle - les rituels de la conversation téléphonique - l'invitation - les remerciements - les excuses - la gestuelle et la gestion de l'espace 	<p>Il est capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'utiliser des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites qu'il peut adapter à la situation de communication 	<p>Supports oraux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - courts passages d'enregistrements radiophoniques - dialogues simples tirés de films - nouvelles télévisées (faits divers, météo) - extraits de documentaires simples - annonces ou messages brefs dans des lieux publics - répondeur : messages personnels ou administratifs <p>Documents écrits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lettres de remerciement, d'excuses - lettres d'invitation + acceptation ou refus de l'invitation - faire-part - journal intime ou de voyage - courriels - articles informatifs simples (faits divers) - affiches, brochures publicitaires, guides touristiques - modes d'emploi (d'appareils, de jeux de société) - règlement rédigé simplement - consignes de sécurité - signes et panneaux courants (lieux publics, lieux de travail) - plans de ville - différents types de lettres (demande d'informations, commande, confirmation, lettres personnelles ou plus formelles courtes et simples) - horaires - pages d'annuaire - menus - recettes de cuisine - programmes de spectacle, programmes télé

4.3 A1.1 et A1.2, A2.1 et A2.2 : quelles distinctions ? Enrichissement du tableau de synthèse

Les tableaux ci-dessous précisent le niveau auquel telle ou telle composante pragmatique ou linguistique est acquise, tout en précisant les compétences langagières (compréhension orale [CO], compréhension écrite [CE], production orale [PO], production écrite [PE]) dans lesquelles elle est acquise. Ces documents apportent donc des précisions importantes aux tableaux de synthèse (niveaux A1 et A2) présentés dans le chapitre précédent.

A1 : distinction A1.1 et A1.2

De manière générale,

- une personne positionnée aux niveaux A1.1 ou A1.2 acquis en production orale ou écrite, n'est pas encore capable de construire des phrases personnelles sans s'appuyer largement sur des modèles (mémorisés dans le cas d'une production orale, mémorisés ou disponibles au moment de la rédaction du texte dans le cas d'une production écrite) qu'elle est capable d'adapter, de transposer.
- nous tenons également à repréciser qu'une compétence, un savoir-faire ou un savoir sont définis comme acquis lorsqu'une personne est capable d'y recourir et de les utiliser en situation naturelle de communication, c'est-à-dire dans une situation qu'elle pourrait rencontrer dans la vie

	NIVEAU A1.1				NIVEAU A1.2			
	CO	CE	PO	PE	CO	CE	PO	PE
COMPOSANTE PRAGMATIQUE / ACTES DE PAROLE								
Saluer quelqu'un	✓	✓	✓					✓ ⁽¹⁴⁾
Prendre congé	✓	✓	✓					✓
Demander, comprendre et donner des informations (donner des nouvelles à quelqu'un, demander l'heure, la date, le jour, un prix)	✓	✓					✓	✓
(se) situer dans l'espace	✓					✓	✓	✓
Se présenter (formulaire simple)	✓	✓	✓	✓				
Se présenter (petit texte simple)						✓		✓
Présenter quelqu'un d'autre	✓	✓	✓	✓		✓		✓
Se situer dans le temps (au présent)							✓	✓
Epeler ⁽¹⁵⁾					✓	NP ⁽¹⁶⁾	✓	NP
Comprendre et donner des instructions, des indications (ordonner)					✓	✓	✓	✓
Présenter quelque chose à quelqu'un	✓	✓					✓	✓
Désigner quelqu'un ou quelque chose	✓	NP					✓	NP
S'excuser	✓	✓	✓					✓
Demander un service						✓	✓	✓
Décrire un objet, une personne, son lieu d'habitation, se décrire					✓	✓	✓	✓
Exprimer l'appartenance					✓	✓	✓	✓
Exprimer la quantité, dire le prix d'un objet		✓			✓		✓	✓
Accepter et refuser	✓		✓			✓		✓
Se débrouiller avec l'argent								NP

(14) Au niveau A1.1, en production écrite, la personne non francophone est capable de réutiliser une formule de salutation apprise, mais n'est pas capable de choisir, entre différentes formules, celle qui convient à la situation proposée. En outre, un candidat de niveau A1.1 n'est pas toujours capable de transformer une formule de salutation apprise de manière à l'adapter à une situation nouvelle. Pour ces raisons, nous considérons que cet acte de parole est acquis au niveau A1.2

(15) Dans tout type de situation

(16) NP : non pertinent

	NIVEAU A1.1				NIVEAU A1.2			
	CO	CE	PO	PE	CO	CE	PO	PE
COMPOSANTE LINGUISTIQUE								
La personne non francophone peut utiliser :								
L'impératif positif (verbes en er, aller, venir)					✓	✓	✓	✓
Les différentes formulations de la question (inversion, mot interrogatif, intonation, « est-ce que »)	✓						✓	✓
Les verbes : être (état - se trouver), avoir, s'appeler, faire, parler, habiter, aller, travailler, venir (de), comprendre	✓		✓ ⁽¹⁷⁾			✓ ⁽¹⁸⁾	✓ ⁽¹⁹⁾	✓ ⁽²⁰⁾
Le conditionnel de politesse	✓		✓ ⁽²¹⁾			✓	✓	✓
Le présent de l'indicatif (aux première, deuxième et troisième personnes du singulier et du pluriel)	✓					✓	✓	✓
Les pronoms personnels sujets	✓	✓					✓ ⁽²²⁾	✓
Les pronoms toniques (moi, toi, eux, etc.) ⁽²³⁾					✓	✓	✓	✓
Les pronoms interrogatifs simples (qui, que, quoi etc.)	✓				✓	✓	✓	✓
Les adjectifs qualificatifs simples (les plus courants : grand, petit, couleur, etc.)	✓	✓					✓	✓
Les adjectifs interrogatifs, possessifs, démonstratifs, numéraux, cardinaux					✓	✓	✓	✓
La place des adjectifs	NP							
Les déterminants articles (définis, indéfinis, partitifs : du, de la, des, de l', en « en réception »)					✓	✓	✓	✓
L'article zéro : être + profession (je suis dentiste)	✓	✓	✓	✓				
La localisation spatiale : adverbess de lieu, prépositions de lieu (en, au, à, devant, près de, etc.)	✓ ⁽²⁴⁾		✓ ⁽²⁵⁾		✓	✓	✓	✓
La formule « il y a »	✓	✓	✓	✓				
La forme impersonnelle simple (« il » pour la météo)	✓	✓					✓	✓
La localisation temporelle (aujourd'hui, maintenant, demain, etc.)	✓	✓					✓	✓
Les adverbess de quantité (peu (de), pas (de), beaucoup (de), etc.)					✓	✓	✓	✓
Les présentatifs : voici, voilà, c'est, ce n'est pas	✓	✓					✓	✓
La négation : ne...pas	✓	✓					✓	✓
Les accords : masculin, féminin, singulier, pluriel					✓	✓	✓	✓
La phrase simple : sujet + verbe + complément (encore quelques erreurs possibles)	✓	✓					✓	✓
Les compléments du nom avec « de » : l'appartenance	✓	✓					✓	✓
Quelques articulateurs du discours : et, ou, alors					✓	✓	✓	✓
La personne non francophone est capable								
De discriminer les sons de manière à comprendre un message oral émis par un locuteur bienveillant	NP Cet item est tributaire d'un travail phonétique spécifique qui demande du temps et qui diffère en fonction des langues d'origine des non francophones. CO A1.1							
De prononcer suffisamment correctement pour être compris par un locuteur bienveillant	NP Cet item est tributaire d'un travail phonétique spécifique qui demande du temps et qui diffère en fonction des langues d'origine des non francophones PO A1.1							

(17) Phrases en « je ».

(18) Différentes personnes de la conjugaison.

(19) Idem

(20) Idem

(21) La personne comprend et peut utiliser à bon escient ces deux formes du verbe vouloir : Je veux, je voudrais.

(22) La personne est capable d'utiliser à bon escient nous, vous, il, elle, on.

(23) Des erreurs subsistent encore.

(24) Dans quelques structures fermées et mémorisées.

(25) Dans quelques structures fermées et mémorisées.

Commentaires :

- Un rapide coup d'œil jeté sur le tableau corrobore ce que nous avons dit dans les commentaires consacrés aux épreuves du test et relatifs aux activités de compréhension orale et écrite : un apprenant est capable de comprendre un message oral ou écrit qu'il n'est pas à même de produire. Et donc, dans un cursus d'apprentissage, les activités de réception précèdent les activités de production puisqu'elles permettent à l'apprenant d'engranger des modèles qui serviront de base à la structuration (consciente ou inconsciente) de l'outil langagier en vue de la production de messages compréhensibles pour l'interlocuteur ou le lecteur. Les activités de production doivent être préparées par des activités de compréhension.
- Ce tableau met donc bien en évidence aussi ce que nous avons appelé le « temps de sédimentation ». Il se révèle utile pour les formateurs parfois impatients ou trop exigeants.
- De même, la production orale requiert une connaissance moins précise de l'outil langagier que la production écrite qui demande d'avoir pris conscience de la valeur de chacune des composantes du message.

A2 : distinction entre A2.1 et A2.2

- Les commentaires que nous avons formulés à propos du tableau de répartition des actes de parole et des composantes linguistiques pour les niveaux A1.1 et A1.2 sont valables pour la présente répartition.
- En outre, la richesse et la complexité des actes de parole réalisés au niveau A2 amènent souvent les animateurs à considérer que la maîtrise de ceux-ci demande du temps : elle ne sera donc exigée qu'au niveau A2.2. Cette constatation est valable aussi pour les composantes linguistiques.

	NIVEAU A2.1				NIVEAU A2.2			
	CO	CE	PO	PE	CO	CE	PO	PE
COMPOSANTE PRAGMATIQUE / ACTES DE PAROLE								
Interpeller, saluer quelqu'un, prendre congé	✓	✓	✓	✓				
Demander et donner des nouvelles	✓	✓					✓	✓
Accueillir quelqu'un	✓	✓	✓	✓				
Féliciter quelqu'un	✓	✓					✓	✓
Demander, suivre et donner des instructions simples, ordonner (ex, demander ou expliquer un trajet, en utilisant l'indicatif, l'impératif, l'infinitif), interdire	✓	✓	✓					✓
Demander à quelqu'un de faire quelque chose ou de ne pas le faire : commander (un repas, des aliments,...), réserver (un billet), décommander	✓	✓	✓					✓
Effectuer des transactions simples (vendre, acheter, réaliser une opération bancaire)	✓	✓	✓					✓
Demander, donner et comprendre des informations	✓	✓	✓					✓
Remercier	✓	✓	✓					✓
Décrire des activités passées et des expériences personnelles	✓	✓					✓	✓
Décrire des occupations quotidiennes et des habitudes	✓	✓	✓					✓
Parler du futur : exprimer une prévision, expliquer ses projets	✓	✓					✓	✓
Raconter des événements passés (faits divers)	✓	✓					✓	✓
Donner et justifier (partiellement) une opinion	✓	✓	✓					✓
Exprimer (partiellement) ses goûts, ses préférences, les justifier	✓	✓	✓					✓
Présenter quelqu'un en parlant du parcours et des projets de cette personne	✓	✓					✓	✓
(se) situer dans le temps (exprimer le moment d'une action, la fréquence)	✓	✓					✓	✓
(se) situer dans l'espace (indiquer une direction, situer un lieu, un objet, une personne)	✓	✓					✓	✓
Exprimer des sentiments	✓	✓	✓	✓				
Décrire une personne, son quartier, un monument, un lieu, des animaux familiers, des objets qu'on possède et les comparer, des conditions de vie	✓	✓					✓	✓
Passer commande, réserver		✓			✓		✓	✓
Demander de payer	✓	✓	✓					✓
Demander ou proposer quelque chose à quelqu'un : de l'aide, un service, une activité et faire les arrangements nécessaires, organiser une rencontre, offrir	✓	✓	✓					✓
Accepter ou refuser quelque chose (aide, service, proposition, suggestion, rendez-vous)	✓	✓	✓	✓				
Inviter et répondre à une invitation	✓	✓	✓	✓				
S'excuser, accepter des excuses	✓	✓	✓	✓				
Demander de répéter, de clarifier, signifier qu'on suit ce qui se dit	✓	✓	✓					✓

	NIVEAU A2.1				NIVEAU A2.2			
	CO	CE	PO	PE	CO	CE	PO	PE
COMPOSANTE LINGUISTIQUE								
L'impératif positif et négatif	✓	✓					✓	✓
Différents infinitifs : verbes du premier groupe (chanter, appeler, habiter, ...), du deuxième groupe (partir, finir,...), du troisième groupe (boire, lire, ...) verbes irréguliers (avoir, être, aller, ...)	✓	✓	✓					✓
Les temps du passé : passé composé et imparfait, passé récent (venir de)	✓	✓					✓	✓
Le présent de l'indicatif (habitude et état : tous les matins, je me lève très tôt, je me sens bien, ...)	✓	✓	✓	✓				
Le présent progressif : être en train de	✓	✓	✓	✓				
Les futurs simple et proche	✓	✓	✓	✓				
Le conditionnel de politesse (voudrais, pourrais)	✓	✓	✓	✓ ⁽²⁶⁾				✓ ⁽²⁷⁾
Si + imparfait : proposition (si on allait au cinéma)	✓	✓	✓	✓				
Les verbes usuels : les actions quotidiennes, venir, aller, mettre, savoir, voir, prendre...	✓	✓					✓	✓
Les principaux verbes de mouvement (aller, traverser, monter, descendre, ...)	✓	✓					✓	✓
Les verbes à une base, deux bases, trois bases (chanter, venir, vouloir)	✓	✓					✓	✓
Quelques semi-auxiliaires + infinitif (vouloir, pouvoir, devoir manger)	✓	✓					✓	✓
Il faut + infinitif	✓	✓	✓	✓				
Les verbes pronominaux (réfléchis et réciproques : je me lave, ils se parlent)	✓	✓					✓ ⁽²⁸⁾	✓ ⁽²⁹⁾
L'interrogation : différentes phrases interrogatives, adjectifs et pronoms interrogatifs	✓	✓	✓	✓				
La phrase interro-négative et les réponses si / non, moi aussi / moi non plus	✓	✓					✓	✓
La phrase exclamative (quel, que, comme... !)	✓	✓	✓	✓				
La négation : ne ... jamais, ne ...plus, ne ...rien, ne...personne	✓	✓					✓	✓
Les adjectifs indéfinis (tout / toute / tous / toutes)	✓	✓					✓	NP ⁽³⁰⁾
Les adjectifs numéraux ordinaux	✓	✓	✓	✓				
Les adjectifs : place et accord	✓	✓	✓	✓				
Les possessifs : adjectifs et pronoms	✓	✓					✓	✓
Les pronoms démonstratifs	✓	✓					✓	✓
Les pronoms COD (le, la, les) et COI (lui, leur)	✓	✓					✓ ⁽³¹⁾	✓ ⁽³²⁾
Le pronom « y » (lieu), « en » (quantité)	✓	✓					✓	✓
Les pronoms relatifs simples : qui, que	✓	✓					B1	B1
La quantité déterminée : un kilo de, une bouteille de	✓	✓	✓	✓				
La localisation temporelle : exprimer le moment d'une action, la fréquence (souvent, parfois, toujours,...), utiliser quelques prépositions ou adverbes (pendant, pour l'instant), utiliser la conjonction de subordination « quand »	✓	✓					✓	✓
La localisation spatiale : utiliser les prépositions de lieu (situation, direction, provenance) et les adverbes de lieu	✓	✓	✓	✓				
Les adverbes d'intensité (très, trop,...)	✓	✓	✓	✓				
Les comparatifs (suivis d'un adjectif ou d'un nom)	✓	✓	✓	✓				
Le complément du nom (la matière (en laine, de cuir)), l'usage, la contenance (une boîte à outils, un paquet de mouchoirs)	✓	✓					✓	✓
Les trois valeurs du « on » : nous, ils, quelqu'un	✓	✓					✓	✓
Quelques articulateurs du discours : et, mais, parce que	✓	✓	✓	✓				

Précisions

- Les commentaires que nous avons formulés à propos du tableau de répartition des actes de parole et des composantes linguistiques pour les niveaux A1.1 et A1.2 sont valables pour la présente répartition.
- En outre, la richesse et la complexité des actes de parole réalisés au niveau A2 amènent souvent les animateurs à considérer que la maîtrise de ceux-ci, en situation de production orale ou écrite, demande du temps : elle ne sera donc exigée qu'au niveau A2.2. Cette constatation est valable aussi pour les composantes linguistiques.

(26) Production réalisée sur base d'un modèle.

(27) Production libre.

(28) Acquisition naturelle qui dépend donc du degré d'exposition à la langue.

(29) Acquisition naturelle qui dépend donc du degré d'exposition à la langue.

(30) Non pertinent

(31) Acquisition naturelle qui dépend donc du degré d'exposition à la langue.

(32) Acquisition naturelle qui dépend donc du degré d'exposition à la langue.

4.4 Notre façon de procéder

A la suite de la publication du *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)* ainsi que de l'organisation de formations à l'utilisation de celui-ci, différentes associations ont marqué le désir de travailler avec nous de façon plus régulière et plus approfondie. Parmi celles-ci, le CIRÉ à Bruxelles et le CRIPEL à Liège.

Le but était bien sûr d'approfondir les questions liées à l'évaluation, à la constitution des groupes d'apprentissage, à la didactique du FLES.

Il s'agissait de plus, pour les formateurs, de se créer un langage commun au sein d'une même association afin de favoriser les échanges entre les membres du personnel, et d'assurer un passage plus harmonieux des apprenants d'un niveau à l'autre, d'un formateur à l'autre. C'est ce projet qui a conduit le CIRÉ à Bruxelles et plus précisément Mathilde Chevrant, la coordinatrice pédagogique des professeurs de français langue étrangère à prendre contact avec nous. Finalement, sept associations bruxelloises se sont engagées dans l'aventure : le Ciré, Formosa, le Sampa, Avenir A.S.B.L., le SIMA, la Maison de la Solidarité, le Centre Social du Béguinage. Une quinzaine de personnes se sont ainsi réunies à raison de 5 journées réparties sur une année.

A Liège, le désir était plutôt que le réseau liégeois du FLE se construise un langage commun, facteur de cohésion et facilitateur d'échanges pédagogiques, en vue d'améliorer la qualité des cours dispensés aux apprenants et de faciliter le passage de ceux-ci d'une association à une autre. En effet, les associations liégeoises proposent très rarement des cursus de cours qui recouvrent les niveaux A1, A2, B1 et B2 du CECRL. La plupart du temps, les opérateurs se sont spécialisés. Vu le nombre important d'associations qui proposent des formations, il semble effectivement nécessaire qu'un langage commun se mette en place. Ainsi, le groupe de travail liégeois s'est constitué à l'initiative de Saadia Aït hamou, responsable de projets au CRIPEL et gestionnaire du réseau FLE liégeois, qui a pris contact avec les différentes associations liégeoises, les écoles liégeoises de Promotion sociale de la Communauté française ou de la Province de Liège (Alpha citoyen – CPAS de Liège, Centre liégeois de formation, CREASOL OISP, SAS, IPEPS de Seraing, APD, La Tchicass, La Charlemagn'rie A.S.B.L., Le monde des Possibles, JEFAR, Maison blanche de Glain, Msaada Foundation, ULG-ISLV, Santé Nord/Sud, Zéphir A.S.B.L., Lire et Ecrire Liège) de manière à constituer un groupe d'une bonne quinzaine de personnes. Ce groupe de travail s'est réuni à la fréquence d'une journée par mois durant 2 ans.

Deux axes de travail principaux ont été approfondis dans les deux groupes.

- *Dans un premier temps*, les formateurs ont testé, avec leurs participants, les épreuves proposées dans le test. Leur désir était de comparer les résultats obtenus, de disposer d'un espace où exprimer librement et en toute confiance leurs appréciations, où formuler leurs questions, leurs doutes. Nous nous sommes appuyée sur ces débats, sur ceux qui ont été menés durant les journées de formations, sur nos lectures et recherches sur le terrain pour rédiger la première partie de ce travail consacrée aux commentaires sur le test.
- *Dans un deuxième temps*, nous avons davantage travaillé, avec les formateurs, sur le *Référentiel de compétences* et le *Tableau de synthèse*⁽³³⁾. Dans le groupe liégeois, nous avons prolongé la réflexion par la construction de deux séquences d'apprentissage. L'une d'elles sera présentée dans cette partie de notre travail.

Pour réaliser ce travail de répartition des actes de parole et des composantes linguistiques en niveaux A1.1, A1.2, A2.1 et A2.2, il était nécessaire que les formateurs s'approprient les contenus présentés dans le tableau de synthèse, que ceux-ci prennent vie. Pour ce faire, nous avons constitué des sous-groupes de travail qui se sont répartis les actes de parole (saluer quelqu'un, prendre congé, donner des nouvelles à quelqu'un, s'excuser, demander un service, etc.) présentés dans le tableau de synthèse du niveau A1. Nous nous sommes alors plongés dans des manuels⁽³⁴⁾ et sommes

(33) Dans la mallette du *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)*, se trouve un fascicule intitulé *Référentiel de compétences* dans lequel est présenté le référentiel accompagné d'un tableau de synthèse des savoirs, savoir-faire et savoir-être propres à chacun des niveaux du CECRL pris en compte dans l'outil (A1, A2, B1, B2).

(34) - Abry, D., Fert, C., Parpette, C., Stauber, J., *Ici 1, méthode de français*, CLE international, 2008.

- Barfèty, M., Beaujouin, P., *Compréhension orale niveau 1*, CLE international, 2004.

- Barfèty, M., Beaujouin, P., *Expression orale niveau 1*, CLE international, 2004.

- Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C., *Tempo 1. Méthode de français*, Didier / Hatier, 1996.

- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M., *Alter Ego, Méthode de français 1*, Hachette, Français langue étrangère, 2006.

- Breton, G., Cerdan, I. M., Datez, Y., Duplex, D., Riba, P., *Réussir le Delf, niveau A1*, Didier, 2005.

- Capelle, G. et Menand, R., *Le nouveau taxi ! 1*, Hachette, Français langue étrangère, 2009.

- Girardet, J. et Pécheur, J., *Echo. Méthode de FLE*, CLE International, 2013.

partis à la recherche de documents de diverses natures (dialogues, textes d'écoute, petits mots, faire-part, formulaires, cartes postales, programmes de spectacle, etc.) qui mettaient en scène ces actes de parole. De ce fait, des liens ont pu être opérés facilement entre les compétences décrites dans le *Référentiel de compétences* et les actes de parole, les composantes linguistiques, lexicales et sociolinguistiques présentées dans le *Tableau de synthèse*. Nous avons ainsi pu répartir aisément les contenus en niveaux A1.1 et A1.2. Cette recherche dans les méthodes a également permis aux formateurs d'exercer leur esprit critique et de se rendre compte que les activités présentées restaient trop souvent centrées sur la grammaire et la description de la langue, omettant de proposer aux apprenants des tâches complexes insérées dans des situations de communication naturelles. Par effet de ricochet, cela a conduit les participants du groupe de travail à réfléchir sur leurs propres pratiques.

La subdivision du niveau A2 en A2.1 et A2.2 s'est opérée d'une manière un peu différente. Nous nous sommes répartis les actes de parole présentés dans le tableau de synthèse du niveau A2, avons plongé dans les méthodes à la recherche de supports dans lesquels les actes de parole étaient réalisés.⁽³⁵⁾ Les participants ont alors construit des démarches pédagogiques qu'ils ont fait vivre aux membres du groupe de travail. Sur base de ce vécu, nous avons réparti les contenus présentés dans le tableau du niveau A2 en A2.1 et A2.2.

Les manipulations du tableau de synthèse, la recherche de documents de travail dans les manuels, la construction d'activités d'apprentissage, et l'animation de celles-ci dans les groupes de travail ont permis aux formateurs de se forger, par le vécu, une représentation précise des différents niveaux proposés par le CECRL, avec lesquels ils peuvent jongler aujourd'hui. Cela leur a aussi donné l'envie d'utiliser le *Référentiel de compétences et le tableau de synthèse* au moment de leurs préparations de cours et d'opérer davantage de liens entre situations de communication, actes de parole, contenus langagiers, tâches complexes, etc.

Le travail réalisé a également offert l'occasion, aux formateurs, de s'approprier la notion de compétence, telle qu'elle est définie dans le CECRL.

4.4 La notion de compétence

Comme l'explique Jean-Jacques Richer⁽³⁶⁾, la notion de compétence, telle qu'elle est définie dans le CECRL, est à prendre dans le sens que Chomsky donne à ce concept, c'est-à-dire « la capacité d'engendrer, à partir d'un nombre fini de ressources un nombre infini de réponses inédites adaptées à l'imprévisibilité des contextes. On sait depuis Chomsky (1969) que la compétence doit être comprise comme la connaissance qu'un sujet a de sa langue, la performance comme l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes ; la performance devient alors l'actualisation de la compétence dans l'énonciation ou dans la compréhension d'un nombre infini de phrases correctes du point de vue du système de règles de la langue, même s'il ne les a jamais émises ni entendues auparavant (...). Il ne s'agit donc pas de reproduire des conduites apprises mais de créer en permanence de nouveaux « comportements linguistiques ».

L'aspect remarquable de cette approche est précisément cette valeur adaptative de la compétence qui souligne la nécessité d'ancrer les apprentissages dans des situations de la vie quotidienne avec pour visée un faire social. Et d'ailleurs, le primo-arrivant qui décide d'apprendre la langue du pays qui l'accueille a pour objectif de s'insérer dans la société et d'appréhender à travers l'action et la réflexion, les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre dont il a besoin pour jouer son rôle d'acteur social.

(35) - Abry, D., Fert, C., Parpette, C., Stauber, J., *Ici 2, méthode de français*, CLE international, 2008.

- Lescure, R., Gadet, E., Vey, P., *DEL F A2. 200 activités*, CLE international, 2006.

- Barfèty, M., Beaujourn, P., *Compréhension orale niveau 2*, CLE international, 2005.

- Barfèty, M., Beaujourn, P., *Expression orale niveau 2*, CLE international, 2005.

- Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C., *Tempo 2. Méthode de français*, Didier / Hatier, 1997.

- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M., *Alter Ego, Méthode de français 2*, Hachette, Français langue étrangère, 2006.

- Cerdan, M., Chevalier-Wixler, D., Duplex, D., Lepage, S., Riba, P., *Réussir le Delf, niveau A2*, Didier, 2005.

- Dupuy, M. et Launay, M., *Réussir le Delf A2*, Centre international d'études pédagogiques, Didier, 2010.

- Menand, R., *Le nouveau taxi ! 2*, Hachette, Français langue étrangère, 2009.

- Parizet, M.-L., Grandet, E., Corsain, M., *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence A2*, CLE international, 2005.

(36) Richer, J.J., *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Proximités « Didactique », E.M.E., Bruxelles, 2011, pp. 18-19.

« En somme, l'usage de la langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.

Compétences générales individuelles

Compétence à communiquer langagièrement

Ces compétences générales non hiérarchisées, recouvrent des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre hétérogènes et qui sont conçus en interaction. Elles comportent :

- des savoirs déclaratifs composés de savoirs académiques et de connaissances larges du monde (une connaissance partagée du monde) incluant le domaine professionnel, les domaines de la vie quotidienne privée et publique, ainsi que les valeurs et croyances de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays, c'est-à-dire des savoirs socioculturels qui peuvent conduire à une « prise de conscience interculturelle » ;
- des savoir-faire procéduraux (« habiletés et savoir-faire »), très transversaux puisque s'appliquant aussi bien aux actions de la vie courante qu'à la vie professionnelle ou aux loisirs ;
- des savoir-être envisagés comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitude, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale, c'est-à-dire principalement des traits psychologiques influant sur l'apprentissage des langues et des cultures. Ces savoir-être ne peuvent être posés comme des attributs permanents d'une personne, ils sont, comme les savoirs et les savoir-faire, sujets à des variations et à des transformations ;
- des savoir-apprendre variables selon les objets, les projets et les moments. Il s'agit, entre autres, de stratégies d'apprentissage non propres à l'acquisition des langues, mais mobilisées lors de ce type d'apprentissage, bien sûr. Les savoir-apprendre s'affinent et se renforcent au cours de mobilisations fréquentes dans des situations diversifiées. » ⁽³⁷⁾

Et donc, le CECRL, replace l'exercice et l'apprentissage de la langue étrangère dans un contexte plus large et demande aux formateurs d'intégrer, dans leurs interventions didactiques, ces paramètres cognitifs, procéduraux, psychologiques, expérientiels qui jouent un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère. De ce fait, le schéma présenté ci-dessus se doit d'être précisé⁽³⁸⁾ :


Compétences générales individuelles

- Savoirs déclaratifs : savoirs académiques
+ connaissances du monde
- Savoir-procéduraux, transversaux
- Savoir-être liés à l'acquisition des langues-cultures
- Stratégies d'apprentissage

Compétence à communiquer langagièrement

Il s'agit donc que toutes les ressources de l'apprenant (non seulement ses connaissances, mais aussi ses richesses personnelles, ses diverses expériences de vie, ses capacités à apprendre, ...) soient mobilisées lors de l'apprentissage de la langue, qui mettra le participant en action grâce aux multiples activités qui seront proposées.





Une séquence pédagogique centrée sur le travail de l'imparfait de l'indicatif

5

Afin de poursuivre l'analyse, de se forger une représentation plus précise des différents niveaux présents dans le *Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES)*, de rechercher la façon de mobiliser toutes les compétences d'un apprenant dans une séquence d'apprentissage, les formateurs du groupe de travail liégeois ont décidé de construire deux séquences pédagogiques qui proposeraient aux apprenants des tâches complexes⁽³⁹⁾ et qui seraient appuyées sur le « Référentiel de compétences » et le « Tableau de synthèse ». Nous vous proposons ici l'une d'entre elles.

« Souvenirs, souvenirs. »

Public :

Cette séquence s'adresse à des personnes non francophones, faiblement scolarisées (niveau CEB) ou scolarisées (niveaux CESI, CESS, voire davantage) qui, en compréhension orale (CO) et en production orale (PO), possèdent un niveau A2.1 acquis.

Objectifs :

Cet ensemble s'inscrit dans les multiples activités que nous allons proposer aux participants pour les mener à acquérir le niveau A2 du CECRL. Les composantes pragmatiques et linguistiques présentes dans celui-ci sont nombreuses mais il s'agit surtout de mettre le projecteur sur la présentation et l'utilisation de l'imparfait de l'indicatif en contexte, de permettre aux participants de découvrir la conjugaison de ce temps à travers la description d'occupations quotidiennes passées, d'habitudes et de conditions de vie passées également. Comme le montre la présentation du déroulement de la séquence pédagogique, les documents utilisés sont divers, une part importante est accordée à l'audition, activité essentielle lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue.

Actes de parole, composantes pragmatiques⁽⁴⁰⁾ :

- Interpeller quelqu'un⁽⁴¹⁾.
- Demander, donner et comprendre des informations.
- Décrire des activités passées et des expériences personnelles.
- Décrire des occupations quotidiennes et des habitudes passées.
- Raconter des événements passés.
- Exprimer (partiellement) ses goûts, ses préférences (par rapport à des événements passés).
- (Se) situer dans le temps (exprimer le moment d'une action, la fréquence).
- Décrire un lieu, des conditions de vie (dans le passé).
- Demander de répéter, de clarifier, signifier qu'on suit ce qui est dit.

(39) Une tâche complexe est une tâche inédite pour l'apprenant qui est mis en face d'un problème nouveau pour lui. Cette tâche est inscrite dans un contexte (c'est-à-dire une situation de communication), elle est finalisée (elle débouche sur une réalisation concrète), elle exige de la personne la capacité à croiser différentes informations (par exemple, une situation de communication donnée, un document à lire ou à écouter, une production à réaliser : dessin, choix multiple, dialogue, etc.).

(40) Il est bien évident que les différents actes de parole et composantes linguistiques répertoriés ici ne sont pas tous travaillés au cours de cette séquence pédagogique, mais, étant donné qu'ils sont amenés naturellement par les activités mises en place, il est intéressant de les relever. Voici une des situations pédagogiques dans lesquelles disposer d'un inventaire de composantes linguistique et d'actes de parole peut s'avérer précieux : celui-ci permet à l'animateur de prendre conscience des contenus véhiculés par les activités qu'il propose et d'orienter ses choix de supports, de démarches, de manière à exposer l'apprenant à la richesse et à la redondance de l'outil langagier. Il est en outre important que les situations proposées soient riches et mobilisent de nombreux actes de parole qui sont entraînés par les interactions sociales présentes dans le groupe, par les échanges suscités par l'animateur à travers des jeux de rôle, des prises de parole spontanées, des textes proposés, etc. L'apprentissage se fait la plupart du temps de manière implicite et naturelle pour l'apprenant même si du côté du formateur l'ordre des activités proposées, leur contenu, les supports utilisés pour la réalisation de celles-ci, l'orientation donnée à la recherche, la façon d'organiser les échanges, etc. ont été mûrement réfléchis.

En somme, pour le participant, l'acquisition des contenus se fait progressivement, par essais et erreurs. Chacun avance à son rythme et à sa façon, apprend, entre autres, par l'écoute des membres du groupe, les échanges et la coopération avec ceux-ci. L'animateur quant à lui, après avoir fourni un important travail de préparation, avoir rassemblé les documents nécessaires, imaginé des jeux pour comprendre, parler, lire et écrire, perd maintenant son rôle central, et prend celui d'observateur et d'organisateur. Le parcours proposé aux apprenants est structuré et balisé de démarches pédagogiques réfléchies qui s'enchaînent dans un certain ordre pour permettre au participant de découvrir, de progresser, de s'exprimer, de structurer, ...

Il est bien évident également, que dans un cours de FLE, ceci ne constituerait pas la seule séquence pédagogique consacrée à l'utilisation de l'imparfait : des activités de lecture et de production écrite devraient aussi être proposées. L'imparfait sera également présent lorsqu'il s'agira de raconter des événements passés, moment où il est utilisé en concordance avec le passé composé (comme il faisait beau, nous sommes allés en Ardennes ; j'ai entendu un enfant qui pleurait).

(41) Interpeller quelqu'un est un acte de parole qui, raisonnablement, ne fera pas l'objet d'une séquence pédagogique. En effet, cela s'apprend au fil du temps et des rencontres même s'il est possible de proposer, en classe de langue, l'écoute de dialogues dans lesquels des interlocuteurs d'âge et de milieux sociaux variés entrent en relation pour des raisons variées également. L'interpellation sera donc en général présente parmi d'autres composantes linguistiques, si bien que les participants mémoriseront sans efforts les formules les plus habituelles. Des jeux de rôles par exemple, pourraient être organisés par la suite pour aider l'apprenant à associer les différentes formulations aux situations d'utilisation adéquates.

Composantes linguistiques :

- Les temps du passé (et plus particulièrement l'imparfait).
- Les verbes usuels : les actions quotidiennes, venir, aller, voir, prendre.
- Les principaux verbes de mouvement.
- Les verbes à une base, deux bases, trois bases.
- Quelques semi-auxiliaires + infinitif (vouloir, pouvoir, devoir).
- Les verbes pronominaux (réfléchis ou réciproques).
- L'interrogation.
- La négation.
- Les adjectifs (place et accords).
- Les pronoms relatifs simples (qui, que).
- La localisation temporelle : exprimer le moment d'une action, la fréquence (souvent, parfois, toujours), utiliser quelques prépositions ou adverbes (pendant), utiliser la conjonction de subordination « quand ».
- La localisation spatiale : prépositions de lieu, adverbes de lieu.
- Les adverbes d'intensité (très, trop, ...).
- Utilisation du « on » en lieu et place de « nous ».
- Quelques articulateurs du discours : et, mais, parce que.

Lexique :

- la famille.
- les lieux.
- les loisirs et les voyages.
- les moyens de transport.
- la vie quotidienne : les activités et les actions quotidiennes.
- le logement.
- les objets du quotidien.
- les aliments : repas, cuisine.
- les pays, les villes, les paysages.
- l'itinéraire.

Documents à rechercher :

- La chanson de Michel Jonasz, *Les vacances au bord de la mer*.
- Des images d'activités, d'objets, de situations passées et présentes (exemples : la côte belge aujourd'hui et il y a un siècle, images qui présentent l'évolution des appareils téléphoniques, Bruxelles en 1900 et en 2015, etc.).

Déroulement des activités :

→ La sensibilisation

Il s'agit, lors de cette première étape, d'offrir aux apprenants un bain linguistique implicite d'imparfait en contexte.

Une chanson de Michel Jonasz : « *Les vacances au bord de la mer* »⁽⁴²⁾

- Concentration auditive : les participants ferment les yeux. Le formateur les invite à écouter les bruits présents à l'extérieur du local, c'est-à-dire les bruits qui viennent du couloir, de la rue, etc. Vient ensuite l'écoute des bruits présents à l'intérieur du local.
- Sans rupture, sans demander d'ouvrir les yeux, sans rien préciser, le formateur propose une première écoute de la chanson.

(42) Nous avons choisi cette chanson parce qu'elle campe parfaitement une situation de communication dans laquelle l'utilisation de l'imparfait est requise : il s'agit de rapporter des faits passés, qui se sont déroulés dans l'enfance du locuteur, sans que le moment où ils ont eu lieu ne soit clairement précisé. Celui qui écoute la chanson comprend que telles étaient les vacances habituelles de Michel Jonasz quand il était enfant. Le rythme lent de la chanson permet une compréhension immédiate de ce qui est dit, la diction est très claire, l'imparfait est parfaitement audible et utilisé de manière répétitive. Il s'agit d'une romance un peu triste qui entre dans l'oreille sans que l'on ne s'en rende compte.

→ La compréhension

- Les participants sont ensuite invités à ouvrir les yeux, à former des groupes de 3 personnes avec leurs voisins directs, pour dessiner tout ce qu'ils ont vu, entendu, compris lors de cette première écoute de la chanson. Le formateur peut aussi proposer aux participants des prospectus de voyage, les inviter à composer des tableaux en dessinant, mais aussi en coupant et en collant des éléments choisis dans les prospectus. Il est important de préciser qu'il s'agit d'illustrer ce qui est dit dans la chanson, en essayant d'être le plus précis et le plus exhaustif possible⁽⁴³⁾.
- En cours de travail, une nouvelle audition de la chanson est proposée : elle permettra aux participants de confirmer ou d'infirmer des hypothèses de sens, d'aller plus loin.
- L'activité terminée, les réalisations sont accrochées au mur, assez proches les unes des autres, et les participants sont invités à circuler librement, sans autre consigne. Notre expérience nous a montré qu'en général, les participants s'expriment spontanément, commentent leurs réalisations et celles des autres sous-groupes : le rire et le désordre s'installent, l'imparfait est spontanément utilisé. Le formateur laisse faire⁽⁴⁴⁾, bien sûr, et profite de l'occasion pour écouter les productions et penser aux activités qu'il pourrait proposer pour aller plus loin et aider les participants à se corriger. L'activité orale terminée, le formateur invite les participants à réécouter la chanson de manière à vérifier si tout ce dont parle Michel Jonasz a été représenté, dit⁽⁴⁵⁾ et bien interprété. Ces trois auditions de la chanson ont permis d'offrir aux participants un premier bain linguistique d'imparfait présenté en situation.

→ La mémorisation

- Finalement, le formateur propose aux apprenants d'élaborer ensemble un texte oral de synthèse, qui raconterait les vacances de Michel Jonasz enfant. Le texte pourrait commencer comme ceci : « Quand il était enfant, Michel Jonasz ... ».⁽⁴⁶⁾
Au fur et à mesure que le texte est composé, le formateur l'écrit au tableau tout en faisant reformuler les productions incorrectes, en invitant les participants à se rappeler qu'il s'agit de l'enfance de Michel Jonasz afin de favoriser la prise de conscience de l'utilisation d'un temps autre que le présent. A ce stade, il ne s'agit nullement de se lancer dans une grande explication de l'utilisation de l'imparfait, mais de guider les participants, tout au long de leurs productions, et de leur proposer d'utiliser presque naturellement ce temps du passé qu'ils ont déjà entendu dans la chanson. Ainsi, petit à petit, l'animateur conduit les apprenants à construire un texte qui répondrait aux questions suivantes : « Quand Michel Jonasz était petit, partait-il en vacances ? Quand partait-il ? Où allait-il en vacances ? Avec qui partait-il ? Que faisait-il ? ».
- Il est intéressant que ce petit texte, de quelques lignes seulement, soit mémorisé par les participants : cela leur donnera l'occasion d'engranger des modèles d'imparfait sur base desquels des transferts seront possibles. Cette étape nous semble essentielle avant tout passage à des activités de production.⁽⁴⁷⁾
De nombreuses autres activités de mémorisation peuvent être imaginées. En voici une qui permettrait d'aller plus loin.

(43) La constitution de sous-groupes nous semble intéressante ici : les participants, possédant des niveaux de compréhension variés, s'entraideront. De plus, chacun pourra mettre ses talents au service de la communauté, personne ne se trouvera en situation d'échec.

(44) C'est en laissant agir les participants que l'autonomie s'installera dans le groupe et que les apprenants découvriront l'intérêt et le plaisir de travailler ensemble. L'animateur est présent, mais discrètement. Il renforce les productions d'imparfait, mais sans insister. Ainsi, la position en retrait de l'animateur permet à celui-ci d'écouter, de réfléchir, d'évaluer l'activité proposée, de découvrir de nouvelles pistes d'intervention.

(45) Les auditions multiples, justifiées par des tâches à accomplir, favorisent une mémorisation douce et inconsciente, réalisée sans gros effort apparent. Il est certain que tous les participants n'identifieront pas directement les avantages d'une telle pratique. Même si, et peut-être surtout si les personnes sont plus faiblement scolarisées, il est intéressant de leur expliquer ce qui se cache derrière les activités proposées.

(46) Il ne s'agit pas ici d'inventer des formes d'imparfaits puisque les participants réutilisent plutôt les verbes qui se trouvent dans la chanson. C'est en cela qu'il s'agit d'une mémorisation de formes verbales, d'une reproduction de modèles.

En outre, la construction du texte est l'occasion, pour le formateur, d'encourager les participants à utiliser des phrases complexes, des localisateurs temporels, des verbes variés, des affirmations et des négations.

(47) La mémorisation, activité certes plus scolaire, nous apparaît comme nécessaire si l'on désire éviter la fossilisation d'erreurs qu'il sera par la suite très difficile de corriger. Dans une situation naturelle d'apprentissage de la langue maternelle, l'exposition régulière à celle-ci permet la mémorisation progressive de modèles à partir desquels le cerveau structure, de manière largement inconsciente, les paradigmes corrects. Dans la situation d'apprentissage qui est celle des primo-arrivants, l'exposition au français n'est pas suffisante pour que cette imprégnation naturelle soit suffisante. Il s'agit donc de donner un coup de pouce à la mémorisation, afin de susciter la conscientisation et par là, de mettre en marche la décentration de l'apprenant qui réfléchit sur l'outil langagier qu'il est en train de construire. Il s'agit de donner aux participants les stimuli nécessaires à la construction du métalangage.

En effet, si les participants sont lecteurs, le texte pourrait être proposé sous la forme d'un puzzle, dont l'assemblage des différentes pièces entraînerait des réflexions variées. La tâche pourrait être réalisée en équipes de deux personnes : il s'agit que les participants manipulent l'outil proposé de manière à lire et à relire, à réfléchir et donc à s'approprier les contenus linguistiques sur lesquels est centré de projecteur. La question est bien sûr de mémoriser des modèles d'imparfait, mais pas seulement. Il s'agit aussi de revenir, discrètement mais avec précision, sur des contenus travaillés antérieurement pour que l'apprentissage puisse se faire en spirale (accord du verbe avec le sujet, de l'article ou de l'adjectif avec le nom, assemblage de la préposition et du complément adéquat, association de la majuscule avec un point, réflexion sur la ponctuation, etc.)

En somme, la tâche du formateur est de proposer aux participants des activités variées, mobilisatrices de compétences multiples. En effet, ceux-ci sont invités à réaliser des tâches complexes qui sollicitent différentes intelligences (logico-mathématique, verbo-linguistique, interpersonnelle, etc.)⁽⁴⁸⁾, et favorisent par là-même l'appropriation des contenus linguistiques. De cette façon, « l'étrangeté, la distance qui existaient au départ entre l'apprenant et la langue s'effacent peu à peu. Un processus de personnalisation est en route, dont les opérations demeurent en partie mystérieuses, mais dont les éléments sont connus »⁽⁴⁹⁾. Ce qui semblait difficile à approcher est petit à petit maîtrisé.

- Il s'agit à présent de quitter la reproduction de modèles de manière à enclencher la production personnelle, à rendre la parole à l'apprenant. Un petit questionnaire est distribué à chacun, rédigé comme ceci :

« Et toi, quand tu étais petit,

- Partais-tu en vacances ?
- Avec qui partais-tu ?
- Quand partais-tu en vacances ?
- Où allais-tu ?
- Que faisais-tu ? »
- Une rapide lecture de ces quelques questions permet de se rendre compte qu'il s'agit du transfert direct, sur un mode personnel, des contenus présentés dans la chanson.

Cette fois, les questions sont rédigées en « tu ». Une simple lecture du questionnaire à haute voix par l'animateur permet aux participants de se rendre compte que la forme de l'imparfait est semblable aux 2^{ème} et 3^{ème} personnes du singulier. L'utilisation de la 1^{ère} personne viendra, quant à elle, spontanément, lorsque les apprenants circuleront et poseront, aux membres du groupe, les questions proposées sur une feuille de papier qui leur a préalablement été distribuée. Il est demandé aux apprenants de mémoriser les informations qui leur seront données par les membres du groupe.

Au moment de la mise en commun, le prénom d'un participant sera tiré au sort, les membres du groupe proposeront alors les informations collectées. Au formateur de corriger, sans trop insister, les productions erronées.⁽⁵⁰⁾

- Afin de renforcer la mémorisation de formes correctes de l'imparfait, le formateur pourrait préparer, pour la séance suivante, une série de phrases qui reprendraient les informations mises en commun. A l'audition ou à la lecture de celles-ci, les membres du groupe devraient retrouver la personne dont il s'agit.

Voici quelques exemples de phrases possibles :

- « Quand il était petit, X allait souvent passer ses vacances à la campagne, chez ses grands-parents qui habitaient une ferme. Il s'amusait beaucoup avec ses cousins et les enfants du village. »
- « Quand elle était petite, Y partait en voiture, au Maroc, avec ses parents ainsi que ses frères et sœurs. Durant le voyage qui était très long, les enfants s'amusait à faire de grands signes aux automobilistes qui les doublaient. », etc.

Il s'agit d'une nouvelle occasion pour les participants d'entendre, de lire et de mémoriser des formes d'imparfait à la troisième personne du singulier et du pluriel.⁽⁵¹⁾

(48) Gardner, H., *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996, 2004, et Hourst, B., *A l'école des intelligences multiples*, Paris, Hachette, 2006.

(49) Sagot, H., *Méthode audio-visuelle de français langue étrangère « Pourquoi Pas ! »*. Un livre du maître, Pédagogi-A, Saint-Herblain, 1992.

(50) Il ne s'agit toujours pas ici de se lancer dans une explication grammaticale exhaustive de la construction de l'imparfait de l'indicatif. Les activités de structuration viendront plus tard, lorsque les participants auront engrangé suffisamment de modèles à partir de l'analyse desquels ils pourront construire une réflexion métalinguistique. Pour nous, il s'agit prioritairement de vivre la langue, dans des situations les plus naturelles possible, plutôt que de réfléchir tout de suite sur celle-ci. Il est donc préférable de proposer aux participants des activités variées, riches, mobilisatrices, qui créent chez eux le désir et le plaisir de communiquer. En outre, l'ordre dans lequel les activités sont proposées est soigneusement choisi, réfléchi, de manière à ce que chacune des propositions permette à l'apprenant de progresser, d'approcher petit à petit les contenus à apprendre.

(51) L'occasion est belle pour le formateur, lorsqu'il construit les phrases de rappel, de glisser dans celles-ci des composantes linguistiques riches et variées qui sont naturellement portées par la situation proposée (la localisation temporelle, les pronoms relatifs simples, la négation, des verbes usuels variés, des semi-auxiliaires, des verbes de mouvement, etc.). C'est ainsi que ces contenus langagiers sont petit à petit mémorisés par les apprenants et ensuite utilisés par ceux-ci.

→ Une activité de structuration⁽⁵²⁾

Une petite comptine est proposée aux participants par l'animateur qui scande les phrases en frappant le rythme sur les genoux.

- Quand j'étais p'tit(e), (I I I I)
- J'aimais l'école (I I I I)
- J'étudiais bien, (I I I I)
- C'était très chouette (I I I I)
- Maintenant, j'suis grand(e) (I I I I)
- J'n'aime plus l'école (I I I I)
- J'n'étudie plus, (I I I I)
- Et c'est bien mieux ! (I I I I)

Aux participants répartis en sous-groupes de 4 personnes d'imaginer des comptines à 5 temps, 6 temps, ou 7 temps, comportant 8 phrases différentes. Il s'agit à chaque fois d'opposer une situation passée et une situation présente. Le fait de syllaber les phrases, de les scander permet de mettre en évidence les différences rythmiques entre l'imparfait et le présent.

- J'aime (I) >< j'aimais (I I)
- Il joue (I I) >< il jouait (I I I)
- Tu cherches (I I) >< tu cherchais (I I I)
- Ils font (I I) >< ils faisaient (I I I)
- Il sort (I I) >< il sortait (I I I)
- Tu finis (I I I) >< tu finissais (I I I I)

Le nombre de battements permet de différencier le présent de l'imparfait. Ce travail d'audition et de découverte est intéressant à mener avec les participants. Un petit jeu très rapide pourrait être suggéré : quelqu'un propose une forme verbale au présent, en en frappant le rythme sur les genoux. Le groupe propose la même forme à l'imparfait, tout en en frappant aussi le rythme. Lorsque les premières et deuxièmes personnes du pluriel entreront dans la danse, il sera intéressant de faire apparaître que cette fois, la seule distinction entre les deux temps provient de la présence d'un « i » à l'imparfait (nous mangeons >< nous mangions. vous lisez >< vous lisiez)

Il s'agit d'écouter pour découvrir des différences, des caractéristiques du système langagier, et ainsi, peu à peu, structurer la langue.

→ La production

Des images de situations, d'objets, d'activités passées, comparées aux mêmes situations dans le présent, sont proposées aux participants qui sont répartis en sous-groupes de deux ou trois. Il est demandé de classer les images relatives à chacune des situations, des activités, à chacun des objets par ordre chronologique et de justifier les choix opérés en utilisant les informations présentes sur les images.

Cette activité conduira les participants à décrire les images et à utiliser des formes verbales de l'imparfait et du présent. Parfois, le passé composé pourrait surgir : c'est l'occasion de le signaler et d'introduire ainsi naturellement la prochaine séquence pédagogique.

(52) Le moment de la structuration conduit les participants à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, à découvrir les caractéristiques du système, à élaborer un ensemble de règles formulées par eux, avec leurs mots



Bibliographie

6

6.1. Livres

- Abry, D., Fert, C., Parpette, C., Stauber, J., *Ici 1, méthode de français*, CLE international, 2008.
- Abry, D., Fert, C., Parpette, C., Stauber, J., *Ici 2, méthode de français*, CLE international, 2008.
- Adami H., *La formation linguistique des migrants*, CLE international, 2009.
- Barféty, M., Beaujouin, P., *Compréhension orale niveau 1*, CLE international, 2004.
- Barféty, M., Beaujouin, P., *Expression orale niveau 1*, CLE international, 2004.
- Barféty, M., Beaujouin, P., *Compréhension orale niveau 2*, CLE international, 2005.
- Barféty, M., Beaujouin, P., *Expression orale niveau 2*, CLE international, 2005.
- Beacco J.-C., Ferrari M., et al., *Niveau A1.1 pour le français / Référentiel et certification pour les premiers acquis en français*, Didier, Paris, 2005
- Beacco J.-C., Lepage S., Porquier R., Riba P., *Niveau A2 pour le français / Un référentiel*, Didier, Paris, 2008.
- Beacco J.-C., Vivès R., Roland J.-C., et al., *Niveau A1 et niveau A2 pour le français / Textes et références*, Didier, 2008. Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C., *Tempo 1. Méthode de français*, Didier / Hatier, 1996.
- Bérard, E., Canier, Y., Lavenne, C., *Tempo 2. Méthode de français*, Didier / Hatier, 1997.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M., *Alter Ego, Méthode de français 1*, Hachette, Français langue étrangère, 2006.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B., Waendendries, M., *Alter Ego, Méthode de français 2*, Hachette, Français langue étrangère, 2006.
- Billaud S., Relad H., *Test de Connaissance du Français, 250 activités*, CLE international, 2003.
- Bolton S., *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Coll. LAL, Hatier-CREDIF, 1987.
- Boulton A.(Dir.), *Des documents authentiques oraux aux corpus ; questions d'apprentissage en didactique des langues*, Mélanges CRAPEL n° 31, Université de Nancy 2, 2009.
- Breton, G., Cerdan, M., Dayez, Y., Dupleix, D., Riba, P., *Réussir le Delf, niveau A1*, Didier, 2005.
- Capelle, G. et Menand, R., *Le nouveau taxi ! 1*, Hachette, Français langue étrangère, 2009.
- Cerdan, M., Chevalier-Wixler, D., Dupleix, D., Lepage, S., Riba, P., *Réussir le Delf, niveau A2*, Didier, 2005.
- Charmeux, E., *La lecture à l'école*, Cedic-Nathan, 1975.
- Charmeux, E., *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan, Toulouse, 1998.
- Cornaire, C., *La compréhension orale*, CLE International, 1998.
- Courtillon J., *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- Cuq J.- P., *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.
- Dupuy, M. et Launay, M., *Réussir le Delf A2*, Centre international d'études pédagogiques, Didier, 2010.
- Etienne S., *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*, Paris, Didier, 2008.
- Faljaoui A., *100 chroniques pour comprendre l'économie. Que nous réserve 2010 ?*, Editions Racine, RTBF, 2009.
- Gardner, H., *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996 et 2004.
- Giasson, J., *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 1990.
- Girardet, J. et Pécheur, J., *Echo. Méthode de FLE*, CLE International, 2013.
- Hourst, B., *A l'école des intelligences multiples*, Paris, Hachette, 2006.
- Leclercq, V., *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*. Paris, ESF éditeur, 1999.
- Lescure, R., Gadet, E., Vey, P., *DELFA2. 200 activités*, CLE international, 2006.
- Mangiante, J.-M., *L'intégration linguistique des migrants. État des lieux et perspectives*, Etudes linguistiques, didactique des langues, Artois Presses Université, , 2011.
- Menand, R., *Le nouveau taxi ! 2*, Hachette, Français langue étrangère, 2009.

- Parizet, M.-L., Grandet, E., Corsain, M., *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence A2*, CLE international, 2005.
- *Portfolio européen des langues*, Didier, 2008.
- *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*, Alliance française, CLE international, 2008.
- *Référentiel de compétences et test de positionnement pour l'alphabétisation*, Lire et Ecrire Bruxelles a.s.b.l., Bruxelles, 2007.
- *Réussir le DELF*, Centre international d'études pédagogiques, Didier, 2006.
- Richer, J.J., *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Proximités « Didactique », E.M.E., Bruxelles, 2011.
- Sagot, H., *Méthode audio-visuelle de français langue étrangère « Pourquoi Pas ! »*. Un livre du maître, Pédagogi-A, Saint-Herblain, 1992.
- Tagliante C., *L'évaluation et le cadre européen*, CLE international, 2005.
- *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Didier, Paris, 2006.
- Verdelhan-Bourgade M. (sous la direction de), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck Université, 2007.

6.2. Articles

- Abdelgaber S. et Médioni M-A, "Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen", *Cahiers Pédagogiques*, Collection hors série, N° 18.
- Barbé G., "Itinéraire pour construire des activités d'évaluation en FLE", in Courtillon J., *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- Charmeux, E., « Mais oui ! La méthode de lecture a de l'importance ! », *Pratiques*, 3ème trimestre 1992.
- Cortier, C. et Bouchard, R. (coord.), « Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 2012.
- De Vriendt S., "L'accès au sens dans les cours de langues SGAV", in De Man-De Vriendt M.-J.(Ed), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, De Boeck Université, 2000.
- Dupleix D., "Quelles compétences minimales en français?", *Cahiers pédagogiques*, N° 454, mai 2007
- Lepage S. et Marty R., "Evaluer le FLE autrement", *Le français dans le monde*, CLE international, N° 359, sept. – oct. 2008.
- Murillo Puyal J., "La quête du sens en linguistique et en linguistique appliquée. La structuration du sens en traductologie et en didactique des langues étrangères", in De Man-De Vriendt M.-J.(Ed), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, De Boeck Université, 2000.
- Sprenger-Charolles, L., « Quand lire c'est comprendre », *Pratiques*, 3ème trimestre 1992.
- Stercq, C., « De l'évaluation en alphabétisation », *Le journal de l'alpha*, n° 165, septembre 2008.

6.3. Sites

- <http://www.ciep.fr>
- <http://www.cimade.org/fichespratiques/2041-D-marche-pour-l-valuation-en-fle>
- http://www.editionsdidier.com/files/media_file_11551.pdf
- <http://www.coe.int/portfolio>



Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l.
12 rue Charles VI
1210 Bruxelles

Tél. +32(0)2 502 72 01 | Fax +32(0)2 502 85 56
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be | www.lire-et-ecrire.be