

« Vous dites « compétence pragmatique en français langue étrangère ? », quel poids faut-il donner à l'influence du contexte socioculturel de l'apprenant ? »

NABILA BENHOUBOU

Docteur en didactique du FLE, ENS/LSH- Bouzaréah- ALGER, Algérie

Lorsque dans un pays comme l'Algérie, le français a officiellement le statut de « français langue étrangère » et que parallèlement il fait partie du paysage sociolinguistique du pays à côté d'autres langues comme l'arabe et l'amazighe, cette dénomination est alors ressentie comme inadéquate pour caractériser le français à enseigner dans le contexte socio-éducatif algérien. En effet, le français fait partie du répertoire verbal des apprenants, par conséquent, le système éducatif doit relever le défi de former en langue(s) des enfants de langues maternelles diverses, ayant un répertoire verbal plurilingue et des modes d'apprentissage variés.

L'école algérienne s'inscrit dans un contexte *multilingue*¹ puisqu'elle offre la possibilité d'apprendre plusieurs langues : en plus de l'arabe, langue d'enseignement, le français, l'amazighe, l'anglais, l'allemand et l'espagnol sont enseignés sans pour autant tenir compte du fait que les apprenants et les enseignants de langues interagissent langagièrement au niveau de l'Institution d'une manière plurilingue². En effet, des enquêtes menées auprès d'établissements scolaires de différentes régions en Algérie ont montré que le français constituait une « langue source » pour l'apprentissage de la « langue cible », notamment pour l'anglais, l'allemand et l'espagnol. Les apprenants acquièrent de nouvelles ressources (en anglais, en allemand, en espagnol) à partir de leurs expériences antérieures basées sur les acquis du français ; acquis qui renforcent leur « *sécurité linguistique* » (L. Dabène, 1990). Le français représente ainsi un auxiliaire dans l'accès à la nouvelle langue, il contribue à la construction du plurilinguisme. Il existe donc des relations entre les langues, non seulement entre la (ou les) langue(s) maternelle et la (ou les) langue(s) étrangère(s), mais également entre langues étrangères. De vives tensions apparaissent alors entre normes, objectifs institutionnels et besoins de communication, du fait que comme le souligne N. Muller : « *le contexte scolaire est un contexte social, institutionnel spécifique mettant en scène des situations exolingues particulières, marquées notamment par l'asymétrie des rôles des partenaires, par les objectifs d'acquisition déterminés institutionnellement.* » [in V. Castelloti et B. Py, 2002 : 80]. La situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie favorise des modalités d'appropriation des langues dans une conception plurilingue des apprentissages.

Cet état de fait, très palpable sur le terrain nous conduit à prendre en compte cette dimension pour développer chez l'apprenant un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place, aussi bien en contexte scolaire qu'extrascolaire. Ainsi, la capacité à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire, est-elle primordiale. En effet, se limiter à des compétences purement académiques demeure réducteur pour poser comme objectif général, la mise en place d'une compétence de communication. Si l'apprentissage d'une (ou des) langue(s) étrangère(s), ne permet pas à l'apprenant de développer une compétence plurilingue, la maîtrise de cette langue ne lui sera que très peu utile hors du milieu

¹ Le CECRL (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) définit le *multilinguisme* comme étant « *la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère.* » [2001 : 11].

² S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (éds.) (2007), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Editions Modulaires Européennes (E.M.E.), Belgique.

scolaire. Une langue est un objet d'enseignement mais c'est aussi une pratique sociale extérieure à l'Institution. L. Porcher dit à ce propos que « (...) *l'enseignement/apprentissage des langues se définit aujourd'hui par une double finalité contre laquelle aucune discussion ne tient : la discipline doit être utile pour la vie immédiate des élèves et surtout pour leur existence future d'adultes ; elle doit viser à doter l'apprenant d'une capacité à communiquer.* » [2004 : 9].

Au fur et à mesure que l'expérience langagière de l'apprenant s'étend de la langue familiale à celle de l'école puis à celle d'autres groupes (par apprentissage scolaire ou sur le tas), il construit une compétence communicative à laquelle contribuent les langues qui interagissent. Ainsi, il fait appel aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Il passe d'une langue à une autre, exploitant ainsi la capacité de l'un et de l'autre (les interlocuteurs) pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre ; « *culture et langue sont une construction sociale permanente, un processus, et non un produit fini définitif* » comme l'affirme Ph. Blanchet [1998 : 52].

C'est pourquoi, poser comme objectif principal de l'acquisition de la langue étrangère, le « *savoir-être* » paraît aujourd'hui, à notre sens, dépassé pour évaluer la compétence pragmatique de l'utilisateur de la langue. En effet, cet utilisateur « *est* » déjà, mais pour communiquer dans la langue cible, il « *se risque* » (J. Montredon, 1997) dans cette langue en s'appuyant sur des stratégies de « *compensation* » (CECRL, 2001) pour agir et/ou réagir dans une situation d'interaction langagière ; il développe alors un « *savoir se comporter* » (L. Porcher, 2004).

Lorsqu'un apprenant en situation d'apprentissage du français langue étrangère utilise des énoncés tels que « *les arbres de vinaigre* » et « *une maison en toub* » dans un texte figurant dans un dépliant touristique qu'il est chargé de confectionner pour une agence touristique (tâche communicative/interactive), se pose le problème de la construction du sens. Les enjeux de l'évaluation dépendent étroitement de la mesure et de l'appréciation de la performance langagière et de l'efficacité communicative de cette interaction. En effet, pour un évaluateur natif, la production du sens est à son niveau le plus opaque ; pour un évaluateur qui partage le même univers linguistique et socioculturel de cet apprenant, il appréciera la pertinence pragmatique établissant un lien entre la volonté de l'apprenant de vouloir dire, de vouloir *agir* et l'élaboration de ces structures linguistiques dans la langue cible. Se pose alors le problème des liens qu'il faut établir entre le contexte socioculturel dans lequel l'enseignement de la langue étrangère prend place et le contexte situationnel d'évaluation, notamment dans les certifications telles que le *DALF*³ ou le *TCF*⁴. Quels critères faut-il poser pour évaluer la compétence pragmatique ? Faut-il les poser par rapport au contexte socioculturel dans lequel l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère prend place, ou bien par rapport aux instances évaluatives internationales ? En effet, nombre de candidats, de par le monde où le français est enseigné, concourent aux certifications sus-citées. Les sujets de ces examens et les évaluations qui les accompagnent sont proposés par le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) de Sèvres (France). Cependant, ces fiches évaluatives ne retiennent aucun paramètre qui permet de situer le candidat dans un contexte socioculturel spécifique. Ainsi, peut-on évaluer de la même manière (même en respectant les paramètres et les critères de la fiche), l'efficacité communicative en français d'un candidat polonais, chilien, vietnamien, sénégalais, ou autres... sans tenir compte de la dimension socioculturelle qui influe très fortement l'apprentissage de la langue ? Nos connaissances et nos interprétations du monde ainsi que nos capacités d'action, souvent accomplies dans l'intersubjectivité, sont ancrées dans des contextes socioculturels spécifiques. Par conséquent, si les contextes socioculturels dans lesquels l'apprenant est appelé à interagir ne sont pas pris en compte comme paramètres très importants, de par leur influence sur l'appropriation des langues, pour évaluer l'efficacité (ou non) de l'interaction langagière, cette évaluation sera caractérisée d'« *évaluation de surface* », évaluation qui reste, à notre sens, très formelle, se limitant, somme toute, à la composante linguistique de la compétence de communication.

Uniformiser les évaluations sans tenir compte des contextes socioculturels des candidats est, à notre sens, un leurre parce qu'on apprend une langue en devenant conscient qu'on est un sujet social accomplissant un acte social dans une situation socioculturelle définie donc spécifique, apprendre une langue dans l'instance de la classe suppose l'intégration de multiples fonctionnements socioculturels. Le langage ne sera pas représenté seulement en termes d'encodages et de décodages situés en milieu étanche, ni d'acquisition de quelques techniques, mais bien comme un ensemble de fonctions plus ou moins solidaires selon les situations de

³ Diplôme Approfondie de Langue Française

⁴ Test de Connaissances du Français

communication et dont la découverte se fait à travers des enjeux identifiables : « (...) *il semble « évident » que le langage verbal a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne, et qu'on ne saurait donc espérer comprendre la véritable nature de ce langage sans porter une attention minutieuse et exigeante aux moyens qu'il met en œuvre pour parvenir à ses fins communicatives.* » [C. Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 9].

Nous estimons impératif de resituer la problématique de l'évaluation en langue dans celle de l'action (agir pour échanger), elle développe des arguments permettant de repenser la notion de compétence dans la perspective *actionnelle* et socioculturelle des pratiques sociales langagières parce que le sens se construit par dialogisme, à travers des initiatives, des interactions et des interprétations répétées, à travers des reformulations et des médiations discursives. La prise en compte du contexte socioculturel est un paramètre important dans l'acquisition de la signification linguistique. L'intelligibilité d'un énoncé est certes la condition fondamentale de la réussite de la communication, mais elle peut varier en fonction de la formation qu'a reçue la conscience métalinguistique du destinataire (ou de l'évaluateur) dans le décodage correct des interférences et de l'expérience qu'il a éventuellement du comportement langagier de locuteurs étrangers. La démarche consiste donc à refuser une vision normative de la langue. Ph. Blanchet propose l'approche plurinormaliste (à distinguer du plurinormatif⁵), qu'il explicite ainsi : « (...) *l'attitude plurinormaliste s'appuie sur les théories pragmatiques et sociolinguistiques de la communication. Elle vise la signification contextuelle⁶ du discours ou du texte. Elle intègre les enjeux sociaux, les interactions de la situation d'énonciation y compris les représentations que les locuteurs en ont, dans les paramètres, et s'inscrit de la sorte mieux dans la réalité des pratiques langagières. (...). Elle pose comme finalité la maîtrise métalinguistique de la variation langagière au plan contextuelle. Elle donne des méthodes de gestion des situations et non des codes préfabriqués* » [1998 : 131].

Deux composantes paraissent alors primordiales à intégrer dans le système d'évaluation pour développer chez l'apprenant une aisance langagière, la composante « pragmatique » et la composante « stratégique » avec des objectifs ayant trait à l'*action langagière*. Ces deux composantes permettent de mieux saisir l'activité langagière de l'apprenant (ou du candidat).

I. La composante pragmatique

Les fonctions pragmatiques du « texte » ou plutôt du « discours » à produire s'effectuent par la saisie des spécificités énonciatives. Dans un acte de communication, il faut tenir compte de l'interlocuteur, en effet le locuteur malhabile en langue étrangère n'est pas seulement celui qui fait des « fautes » mais celui qui ne sait pas entrer en relation avec son interlocuteur, c'est-à-dire celui qui ne sait pas aider son interlocuteur à construire le sens parce que « *l'approche pragmatique, comme le souligne E. Bérard, considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir s'il s'agit d'une information, d'une promesse, d'un ordre.* » [1991 : 23]. C'est une approche qui considère que le destinataire ou l'interlocuteur n'est pas passif, il doit définir lui-même le contexte pour tirer les informations dont il a besoin pour interpréter l'énoncé. Comme il n'y a pas une seule interprétation possible, la démarche consiste à mettre en place des contenus qui amènent l'apprenant à apprendre à utiliser en tant que locuteur des procédures pragmatiques qui traitent le contexte pour aider son interlocuteur à parvenir à l'interprétation qui est la plus probable, celle que le locuteur aurait souhaité qu'elle soit comprise. L'objectif est de donner une place importante au sens, à la construction du sens par l'apprenant mais surtout à développer chez lui la capacité d'identifier les caractéristiques de l'aisance langagière.

Dans certaines productions, des formes grammaticalement correctes apparaissent contextuellement et situationnellement erronées. Pour C. Cornaire et P.M. Raymond, « *Les connaissances pragmatiques se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre. De façon plus précise, quand et pourquoi doit-on les utiliser ? A quel moment serait-il utile, par exemple, de rédiger un court message pour inviter quelqu'un à vous accompagner au restaurant.* » [1994 : 22-23]. Ces auteures font remarquer que les connaissances de ce type sont désignées par la psychologie cognitive, comme étant des « *connaissances conditionnelles* ». Selon A. Gohard-Radenkovic, lorsque l'apprenant

⁵ Qui propose d'enseigner les codes, alors que l'attitude plurinormaliste propose d'enseigner *l'usage des codes* [Ph. Blanchet, 1998 : 131]

⁶ Souligné par l'auteur.

s'approprié ces connaissances, il adopte des stratégies pour communiquer : « *les compétences pragmatiques (...) peuvent développer des compétences stratégiques d'ajustement qui compensent en quelque sorte des lacunes linguistiques, des erreurs d'interprétation d'un énoncé ou la méconnaissance des codes socioculturels sous-tendant une situation de communication, afin d'atteindre le but de son discours ou de maintenir l'échange langagier.* » [1999 : 95]. Il s'agit en fait d'insister sur le fait qu'il faut envisager d'enseigner / apprendre des règles d'adaptation communicatives aux contextes pour éviter que le message ou l'échange soit à son niveau le plus opaque.

II. La composante stratégique

La composante stratégique est définie par N. Muller comme, « (...) l'interface entre un noyau linguistique et les réalités des situations réelles ; moteur essentiel permettant de faire fonctionner les autres composantes de la compétence de communication. » [in V. Castelloti et B. Py, 2002 : 78], c'est-à-dire que le locuteur développe des stratégies selon l'interprétation qu'il fait des situations de communication qui se présentent à lui.

Aujourd'hui les chercheurs semblent se tourner plus volontiers vers les stratégies qui seraient mises en œuvre par les locuteurs même inexpérimentés. Nous pouvons citer l'exemple de « stratégies de compensation » d'expressions de la langue (que les auteurs du CECRL appellent « francisation »), utilisées par des apprenants, il s'agit de la formation d'un mot construite sur un savoir antérieur, par exemple, les termes « dégoutage » et « profitage », utilisés par nombre de locuteurs algériens, témoignent du savoir antérieur sur le suffixe « age » qui sert à former les noms ; ou alors le nom « taxieur » par le préfixe « -eur » sur la base des noms de métier (« instituteur », « ramoneur », « éleveur », etc.). Il en est de même pour l'expression « *Salut, je vous invite...* » qui ne relève nullement d'un manque de « savoir être », mais d'une défaillance de performance sur le plan du « savoir se comporter » en langue étrangère. Quant à l'expression « *arbres de vinaigre* » qui désigne « les palmiers », elle a été élaborée par le lien phonétique que l'apprenant a établi entre [nkhal] (« les palmiers », en arabe) et [elkhal] qui désigne « le vinaigre » auquel il a ajouté « les arbres » pour le distinguer du condiment (en arabe, il suffit de supprimer la première consonne [n] pour distinguer les palmiers du vinaigre).

Les stratégies de communication sont donc employées par les locuteurs lorsqu'ils font face à un problème d'ordre linguistique, notamment sur le plan lexical, lorsqu'un mot leur fait défaut. La citation suivante de C. Cornaire et P.M. Raymond, montre bien que cet apprenant utilise une des stratégies qu'il possède pour résoudre une difficulté de communication ; stratégie à évaluer positivement puisqu'elle lui a permis d'accomplir la tâche qui lui était demandée, à savoir rédiger un dépliant touristique dans lequel il décrit une oasis : « *Une stratégie est un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. (...) Une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action. C'est en quelque sorte la combinaison d'un savoir-faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière.* » [1994 : 53-54].

Le contexte de production langagière (« Une agence touristique vous charge de confectionner un dépliant (avec photos et textes) présentant une région du sud de l'Algérie de votre choix ») a permis à cet apprenant d'utiliser une variété de ressources linguistiques jugées pertinentes pour la situation, parce qu'il n'a pas voulu céder au blocage linguistique (défaillance de mot ou d'expression), il s'est basé sur ses acquis antérieurs pour agir⁷ en combinant des ressources linguistiques en arabe et en français (même s'il n'y a pas de proximité linguistique entre les deux) avec ses compétences socioculturelles visant le transfert de celles-ci dans la langue en construction (le français). Lorsque les formulations langagières s'inscrivent dans le cadre d'une tâche, la mobilisation est pluridimensionnelle, elle va de l'ordre du linguistique, du sociolinguistique, du stratégique, du pragmatique ; le tout devant s'inscrire dans un cadre où toutes ces compétences interagissent l'une sur l'autre, influent l'une sur l'autre et dépendent l'une de l'autre parce que la communication et l'intention de communication influent sur le choix et la sélection du matériau langagier.

Il serait intéressant de voir quelles stratégies utilisent les apprenants pour communiquer en langue étrangère, que celles-ci relèvent du domaine individuel, qu'elles soient liées au fonctionnement social d'un groupe ou qu'elles soient le résultat d'un transfert de compétences

⁷ Les oasis sont partie intégrantes du sud de l'Algérie, ne pas parler des palmiers est jugé par le candidat comme un manquement à la tâche qui consiste à sélectionner les ressources linguistiques et le matériau langagier indispensables pour attirer les touristes (dépliant touristique/texte publicitaire).

maîtrisées par l'individu dans sa culture d'origine, il n'en demeure pas moins que le locuteur ne désarme pas en langue étrangère. En tout cas, les stratégies permettent d'actualiser la communication. Comme le souligne S. Pekarek-Doehler « *la compétence est contingente à d'autres compétences relevant des processus de socialisation de l'acteur dans des contextes culturels spécifiques ; les compétences langagières et communicatives interagissent par exemple de manière complexe avec des capacités socioculturelles plus larges.* » (S. Pekarek-Doehler, 2005).

Les apprenants en situation d'apprentissage d'une langue étrangère possèdent un répertoire de stratégies qu'il faudra exploiter, il s'agit de « *stratégies de réalisation* » qui témoignent de la capacité à trouver les moyens de se débrouiller, compétences stratégiques à gérer et à traiter les ruptures de communication dans la production interactive, ce sont « *des prises de risques communicationnels* » (D. Coste, 2000). La démarche consiste à accorder beaucoup d'attention aux exemples et aux situations favorisant le transfert des connaissances et débouchant sur des savoir-faire qui aboutissent à l'évaluation de la mise en œuvre de la compétence en langue.

Comment évaluer donc ces formes de stratégies ? Sous quels paramètres les intégrer dans la fiche évaluative ? Comment interpréter les performances ?

III. L'évaluation

Le choix du mode d'évaluation dépend d'un certain nombre de facteurs et se fait à la lumière des réponses aux questions posées et des objectifs à atteindre. Les critères énoncés en fonction des différents types d'évaluation devraient permettre de mettre en place une harmonisation dans les certifications et une corrélation entre les systèmes d'évaluation. Il s'agit de laisser coexister différentes formes de validation à travers lesquelles on reconnaît que l'apprenant ou le candidat a acquis un certain seuil de compétences, les certifications institutionnelles doivent prendre en compte toutes les expériences langagières, des épreuves spécifiques sont de ce fait élaborées permettant d'évaluer les compétences transversales constitutives des répertoires plurilingues ainsi que celles qui sont constitutives d'une compétence interculturelle, il serait souhaitable pour la diffusion du principe du plurilinguisme que cette compétence soit validée en tant que telle et qu'elle ne soit pas réduite à la somme des compétences acquises dans chaque variété.

Les descripteurs de la fiche évaluative doivent permettre de vérifier si les évalués (ou les candidats) sont parvenus à communiquer efficacement, de « mesurer » et d'apprécier la compétence langagière dans le contexte de la tâche proposée et la valeur pragmatique du « texte » produit. Les résultats apparaissent en termes de niveau de compétence, en effet pour rendre compte de la compétence, l'évaluation ne doit pas se focaliser sur une performance particulière mais tendre plutôt à juger les compétences généralisables mises en évidence par cette performance. La compétence, selon S. Pekarek-Doehler, « *n'est pas seulement déposée dans nos cerveaux, mobilisable à tout moment, mais elle est contextuelle : les productions de l'apprenant ne sont pas le fidèle reflet de ce que l'apprenant saurait faire ; elles sont médiatisées par les contraintes situationnelles tout en contribuant à configurer ces situations* » (S. Pekarek-Doehler, 2006). Les fiches évaluatives peuvent avoir nombre de fonctions différentes (ce qui convient à l'une ne peut pas convenir à l'autre), mais celle qui est conçue pour évaluer la performance se concentre sur des aspects qualitatifs d'utilisation de la langue. Les paramètres d'évaluation retenus tiennent compte des procédés qui permettent de faire avancer le discours, ainsi les techniques d'évaluation doivent-elles refléter ce qu'est la capacité langagière et mettre l'accent sur l'évaluation de la capacité à interagir langagièrement. Il s'agit de combiner le savoir linguistique à la capacité de le mettre en œuvre de manière appropriée dans telle ou telle situation. La fiche prend en compte la capacité de l'apprenant à mobiliser les ressources pour interagir langagièrement dans la situation dans laquelle il est placé.

Les fiches évaluatives proposées par le CIEP pour les *niveaux de référence* (A1, A2, B1, B2, etc.) relatives aux *activités de communication langagière et stratégies* en productions orale et écrite, comportent une rubrique intitulée « *stratégies pour la production* » avec trois paramètres : « *planification* », « *compensation* » et « *contrôle et correction* » pour un *monologue*⁸ et trois autres paramètres, « *tours de parole* », « *coopérer* » et « *faire clarifier* » pour une *interaction*⁹. Cependant aucun descripteur n'accompagne ces paramètres (« *pas de descripteur disponible* »).

⁸ Cf. Annexe 1.

⁹ Cf. Annexe 2.

Nous proposons alors, à la lumière de ce qui a précédé de reconsidérer le paramètre « *planification* » parce que c'est une opération que le locuteur (ou le candidat) gère de manière plus ou moins individuelle en situation d'examen, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, opération qui n'est pas visible pour l'évaluateur qui somme toute est chargé d'évaluer un « résultat », la mise en œuvre de l'utilisation effective de la langue. Nous aurions alors d'autres paramètres que l'évaluateur peut prendre en considération puisque visibles (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, par conséquent il s'agit de stratégies verbales et non-verbales) ; paramètres que nous présentons dans le tableau suivant avec leurs descripteurs respectifs :

Stratégies de communication langagière orale ou écrite			
Monologue		Interaction	
Paramètres	Descripteurs	Paramètres	Descripteurs
Gestion du monologue	-l'utilisateur prend la parole d'une manière plus ou moins aisée (ou non) -il introduit (ou non) son discours -il prend en charge son discours en le construisant pas à pas (organisation et de degré de complexité du discours)	Gestion de l'interaction	-l'utilisateur sait (ou non) entrer en contact avec son interlocuteur -il emploie les marqueurs de relation sociale - il sollicite son interlocuteur -il emploie un registre adéquat (ou non) -il organise son interaction en fonction du niveau de complexité de l'échange
Compensation	-La prise d'initiatives : l'utilisateur mobilise les ressources linguistiques, socioculturelles pour les inscrire dans un discours globalisé (restructuration, périphrase, substitution, modification, adaptation)	Coopérer	-La prise d'initiatives : il peut aider (ou non) son interlocuteur à saisir le sens voulu : processus de construction -il change de registre -il adapte son discours en fonction des réactions de l'interlocuteur
Contrôle et correction	-il met en avant : ° les lectures et les gestuelles (systèmes sociaux et culturels propres à la communauté à	Faire clarifier	- il repère et identifie le dysfonctionnement (stéréotypes et préjugés langagiers) - il introduit ses propres référents

	laquelle appartient le candidat) ° les marqueurs de relation sociale (par rapport aux Statuts des interlocuteurs) - il identifie l'inadéquation de la communication et essaie de trouver une solution en reformulant		culturels
--	--	--	-----------

Il s'agit de « *stratégies de réalisation* » qui témoignent de la capacité du locuteur (candidat) à trouver les moyens pour se débrouiller, des structures langagières acquises ou en cours d'élaboration/construction pour gérer et traiter les ruptures de communication dans une production orale ou écrite.

C'est une démarche qui favorise le transfert des connaissances et des compétences acquises dans d'autres langues. Ces stratégies adoptées par l'apprenant ou le candidat témoignent d'une attitude positive par rapport aux ressources dont il dispose, qu'il met en œuvre en cas de difficulté. Il adopte une ligne de conduite particulière au moyen de ressources dans son discours (ou sa prise de parole) qui permet l'efficacité maximum. La compétence de communication n'est pas homogène mais variable, l'efficacité langagière est difficilement découplable. L'essentiel est de mettre l'accent sur la façon dont le candidat a mobilisé ses ressources. Ph. Perrenoud dit que « *la formation de compétences exige une « petite révolution culturelle », pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique d'entraînement (coaching) sur la base d'un postulat assez simple : les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes.* » [1997 : 71]. Il serait donc inopportun de ne pas prendre en compte dans l'évaluation de L2, L3 ..., ces stratégies mises en œuvre efficacement par un locuteur pour interagir. Les certifications devraient donner le profil de capacités de gestion d'un répertoire verbal plurilingue, les enjeux se déplacent désormais, se complexifient à condition évidemment de définir les niveaux des contenus et des progressions. Nous assistons bien aujourd'hui dans le monde économique à une tendance qui vise à décliner certains produits dans la langue de l'acheteur et non pas uniquement dans celle du concepteur ou du vendeur, indices qui spécifient le consommateur visé, sa langue et ses référents culturels (J-C. Beacco & M. Byram, 2003).

Bibliographie :

- Abdallah-Preteille, M., *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos, 2003.
- Anderson, L.W., *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO, 2004.
- Asselah-Rahal, S., Blanchet, Ph (éds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Editions Modulaires Européennes, (E.M.E.), Belgique, 2007.
- Bautier, E., *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137, 2001.
- Beacco, J-C., Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.
- Berard, E., *L'approche communicative*, Clé International, 1991.
- Blanchet, Ph., *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters, 1998.
- Bronckart, J-P., *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.
- Byram, M. et Zarate, G., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », in Byram M., Zarate G. et Neuner G. (dir.) : *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, 1997.
- Byram, M. et M. Tost Planet, *Identité sociale et dimension européenne, la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, les éditions du Conseil de l'Europe, 2000.

- Cadre commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, 2001.
- Castelloti, V. et PY, B. (Ed.), *La notion de compétence en langue*, n° spécial de *Notions en questions*, n° 6, 2002.
- Castelloti, V. & Moore, D., *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.
- Castelloti, V. & Moore, D., « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive », in *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2006, p. 54-68.
- Castelloti, V. et Chalabi, H., *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, 2006.
- Chaudenson, R. (dir), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, Paris, Didier, Cirelfa-act, 1996.
- Cornaire, C. et Raymond, P-M., *Le point sur la production écrite en didactique des langues*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1994.
- Coste, D., « Le proche et le propre. Remarques sur la notion de progression », in *Notions en questions*, n° 3, mars 2000, p. 9-20.
- Debysier, F., *Grammaires et approches communicatives*, CIEP-BELC, 1999.
- Dolz, J. et Bronckart, J-P., « La notion de compétence », in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), 2000, p. 27-44.
- Gaonac'h, D., « Quelles compétences dans les activités de langage en langue étrangère », in *Le français dans le monde*, août-septembre, 1993, p. 43-50.
- Germain, C., *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Paris, Clé International, coll. DLE, 1998.
- Gohard-Radenkovic, A., *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang, 1999.
- Goullier, F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier, 2005.
- Heyworth, F., *L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues. Etudes de cas*, Strasbourg, Les éditions du conseil de l'Europe, 2004.
- Jorro, A., *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Lahire, B. et Joshua, S., « Pour une didactique sociologique », in *Education et sociétés*, n° 4, 1999.
- Lazar, I., *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, Strasbourg, Les éditions du conseil de l'Europe, 2005.
- Levy-Leboyer, C., *La gestion des compétences*, Paris, Editions d'organisation, 1996.
- Martinez, P., Pekarek-Doehler, S. (coord.), *La notion de contacts de langue en didactique*, in *Notions en questions*, n° 4, 2000, p. 9-20.
- Matthey, M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang, Berne, 1996.
- « Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'Institution éducative », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 120, 2000, p. 487-496.
- Moore, D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier, 2001.
- Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.
- Pekarek-Doehler, S., « De la nature située des compétences », in J-P. Bronckart, E. Bulea, M. Puoliot (éds) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 41-68.
- Compétence et langage en action*. Bulletin VALS/ALSA, n° 84, n° spécial, *La notion de compétence*, coordonné par L. Mondada, S. Pekarek-Doehler, 2006 p. 9- 45.
- Perrenoud, Ph., *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éd, 1997.
- L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck Université, 1998.
- Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999a.
- L'école saisie par les compétences*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999b.
- « D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives), 2000, p. 45-60.
- Porcher, L., « Pour une culture de l'évaluation », in *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 19, 1996.
- L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004.
- Poulet, C., « Une échelle de compétences en langues étrangères : le modèle d'Eurocentres », dans « Certifications linguistiques en Europe », *Les Cahiers de l'Asdifle*, 5, 1994, p. 95-101.
- Reuter, Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- Rivenc, P., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

- Schleicher, A., Tamassia, C., *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : l'évaluation PISA 2000*, Paris, OCDE, 2000.
- Schneider, G., « Réfléchir sur les expériences d'apprentissage : en évaluer les résultats », in *Babylonia*, n°1, 2000.
- Vial, M., *Se former pour évaluer*, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a, 2001.