



Le titre de recherche: Le Cadre Européen Commun comme une référence pour l'enseignement /l'apprentissage des Langues(CECR)

Hamida Mohamed Al- Naas

قسم اللغة الفرنسية - كلية الآداب - جامعة غريان

ABSTRACT

Résumé:

Cette étude se propose d'analyser l'apport du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) en tant que référentiel méthodologique pour l'enseignement / l'apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE). Il met l'accent sur la dimension collective de l'apprentissage , visant à positionner l'apprenant comme un acteur social et actif, engagé dans la réalisation de tâches finales au sein d'un contexte collaboratif.

الملخص .

نسعى هذه الدراسة إلى تحليل إسهامات " الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات " بوصفه مرجعا منهجيا لتعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية , وينصب التركيز فيها على البعد الجماعي للتعلم بهدف تمكين المتعلم وجعله فاعلا اجتماعيا ونشطا , منخرطا في تنفيذ مهام ختامية داخل بيئة تعليمية تشاركية في فصول تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية .
الإطار الأوروبي المشترك كمرجع لتعليم اللغات الأجنبية

L'importance de la recherche:

Le CECR offre une progression cohérente qui permet à l'apprenant de passer d'un apprentissage guidé à une autonomie communicative en situation réelle.

أهمية الدراسة:

يقدم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك (CECR) تدرجا متسقا يتيح للمتعلم الانتقال من التعلم الموجه إلى الإستقلالية التواصلية في مواقف واقعية.

L'objectif de la recherche:

L'objectif de cette recherche est de réaliser des tâches finales, tout en visant le développement de compétence pratique (savoir-faire) et de capacité de travail en équipe.

الهدف من البحث:



الهدف من هذا البحث هو إنجاز مهام ختامية , مع استهداف تطوير المهارة العملية والقدرة على العمل الجماعي.

La méthodologie de la recherche:

Une étude analytique des rôles de l'enseignant et de l'apprenant selon le CECR.

دراسة تحليلية تبين دور المعلم والمتعلم حسب الإطار الأوروبي المشترك.

Received: 25-01-2026 - Accepted: 15-02-2026 - Published: 02-03-2026

Introduction:

Cet article vise à analyser les pratiques pédagogiques en didactique des langues à travers le prisme du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR).

L'étude se concentre sur l'importance du rôle de l'apprenant et la dimension collaborative dans le processus d'acquisition linguistique.

La recherche est structurée autour de trois axes fondamentaux:

1-Historique des méthodologies d'enseignement des langues : une présentation synthétique des principales approches pédagogiques qui ont influencé ce domaine.

2-Le CECR comme fondement pédagogique : une analyse de son apport comme cadre de référence avec un intérêt particulier pour la perspective actionnelle.

3-La posture de l'apprenant selon le CECR : une réflexion sur son rôle actif dans l'apprentissage centrée sur la réalisation de tâches finales en contexte collaboratif en classe de français langue étrangère (FLE).

L'objectif principal de cette étude est de réaliser des tâches finales en FLE, tout en visant le développement de compétences pratiques (savoir-faire) et de capacités de travail en équipe.

Dans cette optique, il apparaît essentiel de promouvoir des activités collectives en langue cible. La

problématique centrale de cette recherche : comment parvenir à la réalisation effective de tâches finales ?

Pour y répondre, il convient d'élaborer des stratégies d'apprentissage adaptées et de mobiliser les compétences nécessaires à l'accomplissement des missions pédagogiques proposées.

Cet article vise ainsi à éclairer ces enjeux et à proposer des pistes de réflexion pour une pratique pédagogique enrichissante et efficace dans l'enseignement des langues.



Ce travail se propose ainsi d'éclairer ce questionnement et d'offrir des perspectives réflexives pour une pratique pédagogique à la fois innovante et efficace dans l'enseignement des langues étrangères.

L'hypothèse de ce travail concentre sur l'approche actionnelle qui permet de dépasser la conception traditionnelle de l'apprentissage et qui permet de développer la compétence de la compréhension et de la production.

Les différentes méthodes d'enseignement des langues

1-La méthode traditionnelle:

Egalement appelée la méthode "grammaire –traduction", cette méthode pédagogique accorde une place prépondérante à l'enseignement explicite de la grammaire. Chaque leçon est structurée autour d'un point grammatical spécifique, et la traduction constitue l'activité centrale.

Cette méthode se base sur le postulat discutable d'une équivalence directe entre les langues.

" L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celle de la pensée". (Jean-Pierre, 2017, p. 265).

2-La méthode directe:

En réaction à la méthode traditionnelle, la méthode directe privilégie l'acquisition de la compétence orale et l'étude systématique de la prononciation. La grammaire y est abordée de manière inductive : à partir d'exemples sélectionnés, l'apprenant est amené à découvrir lui-même les régularités linguistiques. Selon le principe énoncé:

"La grammaire est présentée sous une forme inductive et implicite , à partir d'exemples choisis , on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à réduire la règle qui ne peut être explicite...L'accent est mis sur l'acquisition de l'orale et l'étude de la prononciation". (*Ibid*.p. 267).

3-La méthode audio- orale:

Développée au milieu du XXe siècle, cette méthodologie accorde la priorité à la langue orale à travers des exercices structuraux fondés sur la répétition systématique. L'apprentissage passe par l'acquisition de dialogues et la discrimination auditive, s'appuyant fréquemment sur des enregistrements de locuteurs natifs.



"Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs". (Jean- Pierre, 2017, p.268).

4-La méthode structuro- globale audiovisuelle (SGAV):

Cette approche intégrative met l'accent sur l'apprentissage oral dans des contextes globaux et structurés utilisant des supports audiovisuels pour faciliter la compréhension et la mémorisation.

" Le noyau de toute leçon audiovisuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité: d'où l'importance de la synchronisation dans la manipulation du magnétophone (enregistrement des dialogues) et du film fixe". (*Ibid*, p. 271).

5-L'approche communicative :

Apparue dans les années 1970, cette approche a pour objectif fondamental de développer la capacité à communiquer efficacement en langue étrangère. Elle dépasse la maîtrise des structures linguistiques pour se concentrer sur l'appropriation d'une compétence de communication en contexte.

"Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère...Elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication". (*Ibid*. p.274).

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Fondement théoriques et mise en œuvre

Le CECR comme cadre de référence:

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(CECR) constitue un système de référence international visant à décrire, enseigner et évaluer les compétences linguistiques. Comme le souligne la documentation officielle :

"Le Cadre se veut avant tout un outil descriptif qui permet aux acteurs de l'enseignement des langues dans des différents contextes de s'interroger sur les choix qui sont les leurs ou ceux de l'institution dans la quelle ils exercent ". (Conseil de l'Europe, 2001, p. 6).



Le CECR définit des niveaux de maîtrise linguistique selon une logique de savoir-faire dans divers domaines de compétence. Il promeut l'approche actionnelle qui considère l'apprenant comme un acteur social devant accomplir des tâches significatives. Cette perspective est clairement énoncée dans le texte officiel :

" L'usage d'une 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 des compétences à communiquer langagièrement ". (*Ibid*, p.15).

L'architecture du CECR s'organise autour de six niveaux de compétence (de A1 à C2) et de quatre activités langagières fondamentales : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite." Cette distinction facilite l'élaboration des programmes d'apprentissage et des curriculums, même si les distinctions peuvent s'avérer artificielles tant du point de vue théorique que pédagogique " (Jean- Pierre, 2017, p. 145).

-L' approche actionnelle et la typologie des tâches:

L'approche actionnelle privilégie le travail collectif pour réaliser des tâches finales authentiques (organiser un espace, commander au restaurant, etc). En répondant à l'hypothèse initiale, , nous pouvons affirmer que l'approche actionnelle , en privilégiant le travail collectif et la réalisation de tâches finales , permet effectivement de dépasser les limites des méthodes traditionnelles et de développer chez l'apprenant à la fois des compétences de compréhension et de production , mais aussi des savoirs -être et des capacités d'adaptation essentielles dans un monde plurilingue et interculturel.

Le CECR distingue des catégories des tâches telles que:

1-Les tâches pré- communicationnelles: Ces activités préparatoires visent principalement l'enrichissement du vocabulaire, l'entraînement phonétique ainsi que l'initiation grammaticale. Elles reposent sur une manipulation décontextualisée de la langue et constituent une étape essentielle pour l'acquisition des bases nécessaires à la communication

" Axés sur la manipulation décontextualisée des formes " tels que les exercices grammaticaux ou autres activités linguistiques. (Jean- Pierre, 2017, p. 280).



-Pratique de la phonétique : Il s'agit d'exercices destinés à améliorer la prononciation, la perception phonologique et la compréhension auditive.

-Introduction à la grammaire: Activités pour aider à saisir les structures grammaticales de base avant leur utilisation pratique.

Ces tâches visent à établir une base solide, renforçant la confiance des apprenants lorsqu'ils commencent à interagir dans la langue cible.

"Les tâches de pré- communication pédagogique qui sont constituées d'exercices "axés sur la manipulation décontextualisée des formes" tels que les exercices grammaticaux ou autres activités linguistiques" (*Ibid*, p.280).

2-Les tâches pédagogiques communicatives : Elles regroupent des simulations et des mises en situation proches de la réalité (jeux de rôle, discussions, projets collaboratifs). Ces tâches favorisent le développement de la fluidité et des compétences communicationnelles à travers un "faire semblant" partagé et accepté par tous les participants. Elles mettent l'accent sur l'utilisation active de la langue dans des situations authentiques ou simulées, insistant davantage sur la communication que sur la perfection formelle.

Elles comprennent notamment:

-Jeux de rôle: Les apprenants se plongent dans des scénarios où l'usage de la langue est nécessaire pour atteindre un objectif.

-Discussions en groupe: Les apprenants débattent de sujets variés, ce qui leur permet d'exprimer leurs opinions et de renforcer leurs compétences communicatives.

-Projets collaboratifs: La création de présentations ou d'affiches sur des thèmes spécifiques favorise la coopération et l'utilisation contextuelle de la langue.

Ces activités visent à renforcer la fluidité, la compétence communicative et à exposer les apprenants à la diversité linguistique et culturelle.

"Les tâches pédagogiques communicatives , très répandues depuis l'approche communicative par l'intermédiaire notamment des jeux de rôle, qui reposent sur un "faire- semblant" accepté une sorte de contrat volontaire pour jouer le jeu de l'utilisation " authentique" de la langue étrangère" . (Jean- Pierre, 2017, p. 280).



3-Les tâches cibles : Il s'agit d'activités finales à caractère authentique qui reflètent des situations réelles et permettent d'évaluer les compétences acquises. Ces tâches de "répétition" ou "proches de la vie" mobilisent des compétences linguistiques. (*ibid*, p. 280).

Elles se caractérisent par:

-L'authenticité : Les situations proposées correspondent à celles que les apprenants peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne ou professionnelle.

-La complexité: Elle est suffisamment exigeante pour faciliter l'ensemble des compétences linguistiques développées.

-L'évaluation constructive: elle permet aux apprenants d'analyser leurs performances, de repérer leurs progrès et d'identifier les axes d'amélioration.

Les tâches cibles jouent un rôle central dans la démonstration des acquis, dans le renforcement de la confiance des apprenants et dans leur capacité à utiliser la langue en dehors du cadre scolaire.

"Les tâches cibles " de "répétition" ou "proche de la vie" que l'on fait pratiquer en fonction des besoins des apprenants et de leurs objectifs en dehors de la classe de langue, comme remplir un formulaire administratif ou l'entraînement à la prise de notes d'un cours magistral dans le cadre d'un apprentissage de français sur objectifs universitaires" (Christian, 2004, p. 15);

L'intégration de ces trois types de tâches favorise une progression cohérente vers le développement de compétences langagières globales.

Le système d'évaluation du CECR:

Comme le souligne sous - titre : "Apprendre, enseigner, évaluer", le CECR considère l'évaluation comme une composante majeur au même titre que l'enseignement et l'apprentissage. Il se base sur une échelle de niveaux compétences, allant d'A1 à C2, il permet de décrire et d'évaluer les compétences des apprenants dans les différentes activités langagières, à savoir la réception et la production, tant à l'oral qu'à l'écrit.

L'évaluation selon le CECR peut prendre différentes formes telles que:

1-L'évaluation sommative : elle se réalise à la fin d'un cours. Elle permet de mettre en évidence le niveau atteint, ainsi que les connaissances et les compétences visées.



"Elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle aussi les acquis d'une série de leçons ou plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus" (Charles, 1987, p. 29).

Pour évaluer de façon sommative, il faut:

- Définir les objectifs et les compétences: l'évaluation sommative mesure les compétences et les connaissances définies dans le programme d'études, elle définit les objectifs et le contenu à l'avance afin que les apprenants sachent à quoi s'attendre.
- Choisir le bon format d'évaluation tels que : les tests, les projets, les examens à choix multiples,
- Mettre en œuvre une évaluation équitable et transparente en offrant les mêmes opportunités à tous les apprenants et en assurant que les critères d'évaluation sont clairs.
- Fournir un retour d'information constructif: les résultats d'évaluation nécessitent un retour d'information précis, clair et utile en expliquant les points forts et les axes d'amélioration.

2-L'évaluation formative: elle se fonde sur la vérification de la compréhension des apprenants et elle se saisit des erreurs et des difficultés pour aider les apprenants à progresser.

"Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant". (Charles, 1987, p. 29).

Pour évaluer de façon formative, il faut:

- collecte des informations en continu sur l'apprentissage pendant la phase d'enseignement – apprentissage.
- Communication sur le niveau pour progresser vers les objectifs.
- Régulation de l'enseignement pour répondre aux besoins des apprenants.
- Action sur l'apprentissage en aidant les apprenants à réfléchir à leurs propres processus d'apprentissage..

3-L'évaluation prospective ou pronostique: elle vise à anticiper et à analyser les évolutions futures. Elle permet de comprendre les évolutions futures notamment dans les domaines éducatifs.

"L'évaluation prospective ou pronostique orientée vers le futur, elle se situe cependant, en amont de la formation. A partir d'objectif fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de



construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. Ce type de diagnostique, souvent peu évoqué mais toujours présent ". (Jean- Pierre, 2017, p. 203).

Pour évaluer de façon prospective, il convient de:

- Utiliser les descripteurs de CECR pour évaluer et décrire les compétences langagières d'un apprenant selon son niveau.
- Observer la zone proximale de développement : évaluer ce que l'apprenant réalise avec l'aide d'autrui: (travail en binôme, support...)
- Recourir aux tâches complexes: proposer des activités ciblant le niveau actuel, tout en observant les stratégies mises en œuvre, la capacité d'adaptation et la rapidité de progression.
- Intégrer l'auto- évaluation: inviter l'apprenant à situer lui- même ses forces et ses besoins.
- Formuler des feedbacks orientés vers l'avenir: à fin de transformer l'évaluation et un véritable outil de progression.

Ces trois grands types d'évaluation se retrouvent dans toute formation qu'ils soient mobilisés séparément ou combinés. Ils permettent de vérifier le passage d'un état initial à un état final, tout en fournissant des indications sur les modalités de ce passage ou sur les raisons d'un éventuel échec.

Il existe d'autres types d'évaluation tels que: l'évaluation du savoir, l'évaluation interne, l'évaluation directe, l'évaluation de la performance, l'évaluation holistique...

L'apprenant peut choisir parmi ces différents types d'évaluation celui ou ceux qui sont les plus appropriés aux ses besoins et aux objectifs fixés tout en tenant compte de la culture pédagogique du système qui propose la formation.

Le rôle de l'apprenant selon le CECR:

Le CECR met l'accent sur le rôle central de l'apprenant dans son parcours éducatif. Cette recherche examine les diverses facettes de ce rôle, en mettant en lumière comment le CECR favorise une approche qui place l'apprenant comme acteur du processus éducatif, tout en considérant les implications pédagogiques qui en découlent.

- 1L'apprenant entant qu'acteur engagé:



-Autonomie et responsabilité personnelle: le CECR définit l'apprenant comme acteur clé de son apprentissage soulignant ainsi l'importance de l'autonomie. Cette responsabilité individuelle incite les apprenants à prendre des initiatives et à se fixer leurs propres objectifs. En cultivant cette autonomie, on favorise une motivation intrinsèque qui enrichit l'expérience d'apprentissage.

"Elle pose l'individu ainsi dénommé comme un acteur de la classe; elle est symétrique de celle d'enseignant, ce qui insiste bien sur la conception interactive de l'appropriation du savoir en classe de langue; elle pose cet acteur comme un concept didactique, différent du rôle social qui est traditionnellement évoqué par le terme d'élève". (Jean- Pierre, 2017, p. 126).

-Participation active dans le processus éducatif: l'approche centrée sur l'apprenant encourage une participation active. Les apprenants sont invités à s'engager dans des activités interactives telles que des débats, des projets de groupe ou des jeux de rôle. Ces expériences dynamiques sont essentielles pour développer des compétences linguistiques tout en renforçant les compétences sociales.

"L'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement où les élèves travaillent ensemble en petits groupes pour atteindre un objectif commun. Les méta-analyses montrent qu'il produit des gains significatifs dans les résultats académiques, les relations intergroupes et l'estime de soi". (Philippe, 2009, p. 154).

2-La motivation comme moteur de l'apprentissage :

-Alignement avec les intérêts personnels: Le CECR met en avant l'importance de la motivation intrinsèque. Les apprenants s'engagent davantage lorsqu'ils poursuivent des intérêts personnels. Des contenus pertinents et des activités sur mesure peuvent stimuler cette motivation et rendre l'apprentissage plus significatif.

" La motivation intrinsèque émerge lorsque trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits: l'autonomie (sentiment de choix) , la compétence(sentiment d'efficacité) et l'appartenance sociale (connexion aux autres)". (Jean- Pierre, 2017, p. 130).

- Etablissement d'objectifs claires: La définition d'objectifs précis est cruciale pour maintenir l'engagement. Le CECR encourage les apprenants à formuler des objectifs spécifiques et réalisables, facilitant ainsi l'auto-évaluation et l'adaptation des stratégies d'apprentissage.





"La définition des objectifs apparaît donc comme un objet à construire à l'intérieur du contrat didactique.

Atteindre ces objectifs suppose aussi de la part de l'apprenant une attitude positive et active vis-à-vis de l'objet d'apprentissage". (*Ibid*, p. 130).

3-L'apprentissage collaboratif et interculturel:

-Interaction entre pairs: Le CECR promeut l'apprentissage collaboratif, où les apprenants travaillent ensemble pour atteindre des buts communs. Cette dynamique non seulement favorise l'acquisition de compétences, mais renforce également les compétences sociales et interculturelles. Les interactions enrichissent l'expérience d'apprentissage et permettent une meilleure compréhension des différentes cultures.

"L'acquisition d'une langue est facilitée lorsque les apprenants sont engagés dans une interaction significative et qu'ils doivent négocier le sens pour résoudre un problème de communication". (Conseil de l'Europe, 2001, p.111).

-Sensibilisation à la diversité culturelle: L'apprentissage des langues va au-delà de la maîtrise des règles grammaticales. Le CECR souligne l'importance de la sensibilisation culturelle. En interagissant avec des matériaux authentiques et des locuteurs natifs, les apprenants acquièrent une compréhension plus profonde des contextes culturels, renforçant ainsi leur capacité à communiquer efficacement.

" La compétence interculturelle implique la capacité de mettre en relation la culture d'origine et la culture étrangère; elle suppose une conscience culturelle qui permet le décentrage". (Conseil de l'Europe, 2001, p. 83).

4-L'auto-évaluation et la réflexion critique:

-Pratique d'auto-évaluation: Le CECR encourage les apprenants à adopter des pratiques d'auto-évaluation. Ce processus leur permet de prendre conscience de leurs progrès et d'identifier les domaines à améliorer. L'auto-évaluation favorise une réflexion critique sur leur apprentissage, leur permettant d'ajuster leurs stratégies en fonction de leurs besoins.

-Réflexion sur les méthodes d'apprentissage: La réflexion sur les processus d'apprentissage est également essentielle. En analysant leurs expériences, les apprenants peuvent mieux comprendre leurs styles d'apprentissage et les stratégies qui leur conviennent le mieux. Cela contribue à une approche plus personnalisée et efficace de l'apprentissage des langues.





"Il permet de prendre en compte les catégories définies par Benjamin Bloom dans sa taxonomie (mémorisation, compréhension, application, analyse, synthèse, esprit, critique) et celles proposées par Landsheere (maîtrise, transfert, expression). (Christine,, 2005, p. 87).

" L'auto-évaluation est au cœur de l'évaluation formative. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de son apprentissage n d'identifier ses forces et ses faiblesses et de participer activement à la régulation de ses progrès". (*Ibid*, p. 87).

En bref, le CECR joue un rôle déterminant en mettant l'accent sur l'engagement actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage des langues. En favorisant l'autonomie, la motivation, l'apprentissage collaboratif et la réflexion critique, il contribue à former des individus compétences et confiants. Cette approche centrée sur l'apprenant, ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques, mais prépare également les individus à évoluer dans un monde interconnecté et multiculturel. Sous l'égide du CECR, l'éducation linguistique se transforme en un processus dynamique et enrichissant, où chaque apprenant est invité à s'épanouir et à s'engager pleinement dans son parcours d'apprentissage.

Pour réaliser les tâches finales, il faut suivre les stratégies d'apprentissage tels que:

-Les stratégies cognitives: elles visent le traitement de l'information comme la mémorisation, l'élaboration et l'organisation. Elles permettent d'utiliser les techniques comme la répétition pour retenir les informations, créer de liens entre de nouvelles informations et les connaissances déjà acquises, et faciliter la compréhension de l'apprenant.

"Pour un large courant de la didactique moderne, quand certaines stratégies, certaines façons d'apprendre, sont régulièrement préférées par un individu, on peut alors parler de style d'apprentissage. Les styles d'apprentissage sont régulièrement liés aux styles cognitifs". (Jean- Pierre, 2017, p. 107).

-Les Stratégies métacognitives: elles concernent l'auto-évaluation l'autorégulation et la planification. Elles vérifient la compréhension, identifient les concepts mal maîtrisés, ajustent les méthodes de travail en fonction des difficultés rencontrées par les apprenants et organisent le temps d'étude pour arriver aux tâches données.

"L'apprenant est un locuteur pourvu de "stratégies" qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère". (Véronique, 2000, p. 408).





-**Les stratégies affectives:** elles portent sur la motivation et concentration et gestion de stress, elles concernent les émotions et utilisent des techniques comme le sport ou la méditation pour réduire l'anxiété liée à l'apprentissage.

"La personne de style convergent, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou la solution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels". (Jean- Pierre, 2017, p. 107).

Les stratégies d'apprentissage peuvent être adaptées aux styles d'apprentissage de l'individu : visuel, auditif, kinesthésique.

Les stratégies d'apprentissage contribuent à un ensemble de compétences que les apprenants utilisent pour atteindre aux tâches finales.

Conclusion

En définitive, cette étude a permis de mettre en lumière le rôle fondamental du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues(CECR) comme outil de référence incontournable pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, en particulier du français langue étrangère (FLE).

A travers l'analyse des différentes méthodologies d'enseignement- de la méthode traditionnelle à l'approche communicative, nous avons constaté une évolution progressive vers une conception davantage centrée sur l'apprenant et sur l'usage concret de la langue en situation de communication.

L'apport majeur du CECR réside dans l'adoption de l'approche actionnelle, qui considère l'apprenant non plus comme un simple récepteur passif de connaissances, mais comme un acteur social engagé dans la réalisation de tâches authentiques et significatives.

Cette perspective transforme profondément la dynamique de la classe de langue: l'accent n'est plus seulement mis sur la maîtrise des structures linguistiques, mais sur la capacité à agir et interagir efficacement dans des contextes variés.

La problématique centrale de cette recherche — comment parvenir à la réalisation effective de tâches finales?

On trouve des éléments de réponse dans la typologie des tâches proposées par le CECR ; En distinguant les tâches pré-communicationnelles, les tâches pédagogiques communicatives et les tâches cibles, le cadre européen



offre une progression cohérente qui permet à l'apprenant de passer d'un apprentissage guidé et décontextualisé à une autonomie communicative en situation réelle. Par ailleurs, le système d'évaluation formative, sommative et prospective accompagne cette progression en fournissant des outils pour réguler l'apprentissage, valider les acquis et anticiper les développements futurs.

Le rôle de l'apprenant apparaît ainsi comme une pierre angulaire du dispositif : acteur engagé, autonomie, motivé, collaboratif et réflexif, il est appelé à prendre en charge son propre parcours d'apprentissage grâce à des stratégies cognitives, métacognitives et effectives adaptées. L'enseignant devient un médiateur et un facilitateur, dont la mission est de créer les conditions propices à l'émergence de ces compétences.

En répondant à l'hypothèse initiale, nous pouvons affirmer que l'approche actionnelle, en privilégiant le travail collectif et la réalisation de tâches finales, permet effectivement de dépasser les limites des méthodes traditionnelles et de développer chez l'apprenant à la fois des compétences de compréhension et de production, mais aussi des savoirs-être et des capacités d'adaptation essentiels dans un monde plurilingue et interculturel.

Ainsi, le CECR ne se limite pas à un simple référentiel de niveaux ; il constitue une véritable philosophie éducative qui remplace l'humain et l'action au centre du processus d'apprentissage des langues. Pour les enseignants et les formateurs, il offre des pistes concrètes et une cohérence d'ensemble, tout en lissant une place essentielle à l'innovation pédagogique et à l'adaptation aux contextes locaux.

Les perspectives ouvertes par ce travail invitent à poursuivre la réflexion sur l'intégration des outils numériques, l'évaluation par compétences et la formation continue des enseignants afin de rendre l'apprentissage des langues toujours plus efficace, motivant et porteur de sens.

Les références:

1-CASTELLOTTI, Véronique. Recherche sur l'apprentissage des langues étrangères. Friches et chantiers en didactique des langues étrangères, didactique de langue étrangère et recherche sur l'acquisition, étude de linguistique appliquée, n. 120, 2000.

2-Conseil de L'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.



3-CUQ, Jean- Pierre. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble , 2017.

4-CHEVIER, Jacques et al. Le LSQ: une version française abrégée de l'instrument de mesure de style d'apprentissage de Honey et Mumford, éducation et francophonie, Canada, Association canadienne d'éducation de langue française, 1995.

5-DELORME, Charles. L'évaluation en question, ESF éditeur, 1987.

6-MEIRIEU, Philippe. Apprendre...Oui, mais comment, Paris, ESF éditeur, 2009.

7-PUREN, Christine. L'approche actionnelle : de l'acteur sociale à l'utilisateur de la langue, Paris, Edition Mousson des langues, 2004.

8-TAGLIANTE, Christine. L'évaluation et le cadre européen commun, CLE international, Paris, 2005.