Le CECR questionné par les contextes hétéroglottes

Mansour Chemkhi

▶ **To cite this version:**

Mansour Chemkhi. Le CECR questionné par les contextes hétéroglottes. Action Didactique, 2019. hal-02540611v1

HAL Id: hal-02540611

https://uca.hal.science/hal-02540611v1

Submitted on 11 Apr 2020 (v1), last revised 7 Mar 2021 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Action Didactique

Revue internationale de didactique du français
http://univ-bejaia.dz/action-didactique

Mansour CHEMKHI
Université virtuelle de Tunis, ECOTIDI

Le CECR questionné par les contextes hétéroglottes

Article reçu le 07.12.2019 / Modifié le 30.12. 2019 / Accepté le 31.12.2019

Résumé

Fondé sur des idées principalement originaires des pays d'Europe, le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (désormais CECR ou le Cadre), imprègne aujourd'hui la réflexion didactique dans le monde entier. Les spécialistes rappellent qu'il ne peut exister d'utilisation pertinente de cet instrument sans contextualisation. L'exploitation du CECR à des fins d'évaluation et d'ingénierie curriculaire, devrait prendre en compte, outre les catégories immédiatement visibles (échelles de niveaux et descripteurs de compétences), celles qui seraient en mesure d'en faire un outil au service de la diversification des usages. Le profil d'un locuteur se définit moins par le recours à des niveaux tels que A1, A2, etc. que par la référence aux genres de textes qu'il maîtrise, aux fonctions langagières qu'il sait réaliser et aux contextes dans lesquels sa compétence s'avère opératoire. Nous tenterons de montrer que cet instrument de référence international propose des ressources (linguistiques et didactiques) d'une telle utilité qu'elles seraient à même de faciliter son adaptation à des contextes autres que ceux pour lesquels il était conçu.

Mots-clés : CECR, compétence, descripteur, activités langagières, genres discursifs

The CEFR questioned by heteroglot contexts

Abstract

Based on ideas mainly from European countries, the Common European Framework of Reference for Languages (now the CEFR or the Framework), today permeates didactic thinking all over the world. Experts remind that there can be no relevant use of this instrument without contextualization. The exploitation of the CEFR for evaluation and curriculum engineering purposes should take into account, in addition to the immediately visible categories, those that would be able to make it a tool for the diversification of uses. The profile of a speaker is defined less by the use of levels such as A1, A2, etc. than by reference to the texts genres he masters, to the linguistic functions that he can perform and to the contexts in which his competence is operative. We will try to show that this international reference instrument offers resources (linguistic and didactic) of such utility that they would be able to facilitate its adaptation to contexts other than those for which it was conceived.

Key words: competence, descriptor, language activity, speech genre

Pour citer cet article :

CHEMKHI Mansour (2019). Le CECR questionné par les contextes hétéroglottes *Action Didactique*, [En ligne], 4, 112-128. http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4/Chemkhi.pdf

Pour citer le numéro :

CORTIER, Claude KADI-KSOURI Latifa et MABROUR Abdelouahed (dirs), (2019). Cultures d'enseignement/apprentissage des langues, cultures éducatives, didactiques et professionnelles [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 4, décembre 2019. http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4.

Introduction

Si on peut penser que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est actuellement à l'œuvre dans la conception des programmes d'enseignement dans la majorité des pays européens, son applicabilité apparaît plus problématique quand il s'agit de contextes autres que celui de la zone européenne. Les difficultés d'adaptation de cet outil sont tout autant liées à l'analyse des ressources notionnelles et conceptuelles qu'il véhicule qu'aux spécificités des contextes d'accueil concernés par son implantation. En effet, quoique ces ressources (niveaux, activité langagière orale / écrite, domaine, genre textuel, etc.) constituent la richesse du Cadre, elles ne sont exploitables dans d'autres contextes qu'après l'analyse fine des besoins spécifiques de ces contextes. Plusieurs chercheurs (Castellotti 2011, Coste 2006, Goullier 2008, Miled 2011, etc.) ne cessent de rappeler que toute tentative de contextualisation du Cadre se limitant à ses dimensions immédiatement visibles (niveaux, descripteurs), ne pourrait qu'altérer l'esprit même de cet outil. Ainsi, une lecture horizontale privilégiant les niveaux et non les profils de compétences (niveau de développement des compétences langagières en réception et en production, à l'écrit et à l'oral) présente deux grands inconvénients, celui de ne pas tenir compte du caractère asymétrique de la compétence communicative (on peut avoir des niveaux de compétence en interaction inférieurs à ceux qu'on pourrait avoir en interprétation) et celui de négliger les besoins particuliers de chaque système éducatif. Par exemple, dans le contexte tunisien où le français fonctionne comme une langue d'enseignement et non de communication ordinaire, l'accès aux genres de l'écrit scientifique constitue un besoin social attesté.

La référence au CECR, outre le fait qu'elle favorise une conception plus intégrée de la didactique des langues enseignées dans un système éducatif donné, répond à un besoin de transparence liée à la comparabilité des diplômes et des certifications en langues. Désormais, les concepteurs des programmes y font référence pour pouvoir élaborer, à partir d'une analyse fine des spécificités du système éducatif concerné, des curricula en termes de niveaux, de domaines, d'activités langagières (réception, production, interaction), de genres de texte, de tâches, de compétences, de fonctions et de notions linguistiques. Le Cadre n'est pas un programme mais un instrument de référence pour la conception des programmes d'enseignement. La diffusion de cet instrument à des fins d'évaluation et d'ingénierie de formation pourrait aller au-delà de la zone européenne à condition que la question de son adaptation aux contextes-cibles soit mûrement réfléchie.

Par utilisation réfléchie du Cadre européen nous entendons, précisément, la prise en compte des ressources notionnelles et conceptuelles qu'il propose aux concepteurs des programmes. Il ne peut exister d'utilisation pertinente du Cadre qui ne prenne pas en compte l'apport des catégories de niveaux, de domaines, de genres discursifs, d'activités langagières, etc. que cet instrument de référence fournit à l'ingénierie curriculaire.

1. Le CECR : un outil au service de l'ingénierie didactique

La notion de compétence, convoquée comme catégorie organisatrice des contenus d'enseignement, suscite un grand débat en didactique des langues. Quand on parle de compétence du point de vue de cette discipline, deux formes d'organisation curriculaire viennent immédiatement à l'esprit. La première, adoptée par la plupart des systèmes éducatifs à travers le monde, structure désormais l'organisation des programmes d'enseignement dans tous les domaines d'apprentissage (Roegiers, 2000). La seconde, inspirée par le CECR, sous-tend actuellement les développements curriculaires en didactique des langues uniquement (Miled, 2011, p.71). Notons d'emblée que ces deux approches, centrées sur la notion de compétence, sont loin d'être exclusives. Si, comme le note Castellotti (2002), les orientations préconisées par le CECR tendent à devenir majoritaires dans les démarches d'enseignement-apprentissage des langues, c'est parce que la notion de compétence y est nettement plus ancrée dans l'héritage linguistique légué par la grammaire générative et l'ethnographie de la communication. Pour peu qu'on ne tienne pas compte du débat concernant les origines de la notion de compétence en sciences de l'éducation, le CECR peut être lu comme une contextualisation de cette entrée pédagogique (l'entrée par les compétences) dans le domaine de l'enseignement des langues. C'est-à-dire qu'il nous permet de passer de la notion de compétence comme entrée pédagogique transdisciplinaire à l'une de ses manifestations dans un domaine particulier, celui de la didactique des langues.

Il faudrait préciser que dans les pays du Maghreb, la notion de compétence est plutôt liée à la signification qu'elle suscite comme entrée pédagogique commune aux différentes disciplines scolaires. Elle est définie, indépendamment des spécificités disciplinaires, comme un ensemble de ressources à mobiliser par les élèves en vue de résoudre une tâche complexe (Roegiers, 2000). Le Cadre, en s'appuyant sur l'apport de la linguistique du discours, permet de rendre la catégorie de tâche plus opératoire : «la tâche du CECR peut être en grande partie assimilée à la production /réception d'un /des genre(s) de discours tels la carte postale, la lettre familière, le blog, le

CV, l'entretien d'embauche, des tâches qui pourront être précisées dans leurs contenus langagiers par les différents niveaux de la textualité que ces genres de discours affectent » (Richer, 2012, p.147)

1.1. De la compétence communicative à la capacité à communiquer par le langage

Le CECR propose une description de la capacité à communiquer langagièrement, indépendamment des langues particulières à enseigner. Trois niveaux de spécification de la compétence communicative sont particulièrement mis en évidence par les auteurs de ce document de référence :

- **Spécification par niveaux de référence :** le CECR décline la capacité à communiquer par le langage en six niveaux de compétences « A1, A2, B1, B2, C1, C2 ». Les niveaux de cette échelle de compétences (commune à toutes les langues) sont regroupés en trois niveaux généraux : utilisateur élémentaire « A1 et A2 »; utilisateur indépendant «B1et B2»; utilisateur expérimenté « C1 et C2 ». Il importe de préciser le caractère virtuel de ces utilisateurs de la langue. Ainsi, le niveau B2 renvoie théoriquement à un utilisateur ayant des niveaux de maîtrise équivalents dans l'ensemble des activités langagières, dont est constituée la compétence de communication « réception, production, interaction, médiation », à l'oral et à l'écrit. L'apport majeur du Cadre est d'avoir introduit la notion de compétences partielles à travers le recours à la catégorie d'« activité langagière » pour caractériser des profils de capacités inégalement développées. « L'utilisateur apprenant de type B2 du français n'existe probablement pas en ce que par B2 on définit un degré de maîtrise identique pour toutes les compétences langagières et culturelles concernées, qu'un même utilisateur ne possède pas nécessairement. » (Beacco, Bouquet et Porquier, 2004, p.27). L'équivalence des niveaux de maîtrise de l'ensemble des activités de langage qui constituent la compétence de communication n'existe que chez peu de locuteurs.

- **Spécification par types de composantes** : la capacité à communiquer par le langage mobilise deux types de compétences. Le premier, de nature langagière, correspond à la capacité du locuteur à interpréter et à produire des phrases correctes (compétence linguistique), à son aptitude à se servir des différents registres de discours à l'œuvre dans une communauté linguistique (compétence sociolinguistique) et à sa capacité à mobiliser les ressources de la langue de manière adaptée aux

objectifs de l'acte communicatif (compétence pragmatique). Quant à la seconde catégorie de compétences, de nature psycho cognitive, elle renvoie à la capacité du locuteur à orchestrer l'ensemble de ces ressources et à les mobiliser de façon adéquate. La compétence stratégique est dans ce sens une compétence cognitive générale dans la mesure où elle intervient en permanence dans la réalisation des autres compétences. Il s'agit d'une compétence de nature non langagière qui assure la mobilisation intégrée et interactive de l'ensemble des ressources nécessaires à la réalisation d'une tâche langagière. « La compétence stratégique constitue ainsi le moteur essentiel permettant de faire fonctionner les autres composantes de la compétence de communication. Elle fait intervenir les aspects cognitifs et métacognitifs » (Springer, 2002, p. 64).

- **Spécification par activité langagière** : les niveaux de référence sont intimement liés, dans le Cadre, à la notion d'activité langagière. Le profil d'un locuteur ne peut être défini uniquement en termes de niveaux. La maîtrise parfaite et équivalente de l'ensemble des activités langagières que propose le Cadre n'a d'existence que dans les programmes. Tous ceux qui sont impliqués dans la réflexion sur l'enseignement des langues savent que notre compétence de communication est par définition asymétrique en ce sens qu'on peut avoir des niveaux de compétences plus développés en réception qu'en production. C'est une donnée de base chez tout locuteur : on peut interpréter beaucoup plus de formes que l'on n'en produit.

La capacité à communiquer par le langage est définie dans le Cadre indépendamment des langues particulières. La publication par le Conseil de l'Europe de référentiels destinés à servir à la constitution de programmes de langues présente le premier pas vers la contextualisation du CECR. Ces instruments s'emploient à transposer les descripteurs de compétences du Cadre, indépendants des langues, en formes particulières des langues à apprendre. On passe, pour ainsi dire, d'une grille de description générale commune à différentes langues à des référentiels spécifiques déclinant les compétences langagières par langue.

1.2. De la compétence communicative à la capacité à communiquer par le langage

Le CECR constitue un référentiel général commun à toutes les langues. Les documents destinés à la transposition des descriptions de la capacité à

communiquer par le langage dans des signes linguistiques spécifiques, sont appelés « Référentiels pour les Langues ».

On passe donc d'un référentiel général commun à différentes langues à un référentiel spécifique au français, mais surtout d'un objet d'enseignement (communication) à un objet d'enseignement (langue) plus immédiatement opérationnel pour les utilisateurs, en ce qu'il est constitué d'inventaires de formes linguistiques (Beacco, Bouquet et Porquier, 2004, p.9).

Les référentiels publiés par le Conseil de l'Europe, regroupés sous la dénomination de « Description des Niveaux de Référence du CECR par langue » « DNR », sont destinés à fonctionner comme des instruments de référence pour la constitution des programmes de langues. Ils s'emploient à transposer les descripteurs de compétences du Cadre en formes particulières des langues à apprendre. Pour le français, cette génération de référentiels « Niveaux pour le français » spécifie la capacité à communiquer par le langage, à travers le recours à une série de catégorisations (domaine, genre de discours, fonctions langagières et notions linguistiques).

1.2.1. Des inventaires par domaines

Les référentiels pour le français, conformément aux orientations du Cadre, étalonnent la maîtrise d'une compétence de communication dans cette langue en six niveaux de compétences, articulés à quatre domaines de la vie sociale (éducationnelle, personnelle, publique et professionnelle). Pour chaque domaine, les auteurs des référentiels proposent des descriptions relatives aux compétences à atteindre (descripteurs de compétences), aux textes et aux discours privilégiés dans chacun des domaines retenus. On peut remarquer, conformément à la conception actionnelle de la maîtrise linguistique, que cette description construit un système autour de trois pôles qui articulent la compétence linguistique, le contexte, les formes textuelles et discursives. Ainsi, pour chaque domaine, le Cadre définit et exemplifie les différentes composantes du contexte de communication en termes de lieux, d'institutions, de personnes, d'événements, d'actes et de formes discursives.

La spécification de la matière verbale par domaine de pratique langagière est très cohérente avec la perspective actionnelle privilégiée par le Cadre. Si l'objectif de l'enseignement des langues est la préparation d'un acteur social à part entière, cet acteur n'aura pas à agir dans le vide mais dans des secteurs précis de la vie sociale. Les élèves, comme le pense Puren (2009,

p.123), apprennent une langue en accomplissant en classe des tâches présentant une homologie maximale avec les actions sociales auxquelles on les prépare pour plus tard. Dans ce sens, une continuité évidente s'établit entre les tâches langagières dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant dans la mesure où celles-ci font partie du processus d'apprentissage et les actions qu'il est amené à réaliser en tant qu'acteur social ayant à utiliser la langue dans différents domaines de l'activité sociale (Conseil de l'Europe, 2001)

1.2.2. Des inventaires par genres discursifs

Les auteurs des référentiels pour le français utilisent la catégorie de genre de discours (la forme discursive que prend l'activité langagière dans une situation de communication donnée) comme niveau intermédiaire pour passer des domaines et des contextes d'emploi de la langue aux formes linguistiques que les locuteurs mettent en œuvre dans ces contextes. Chaque situation de communication implique la maîtrise d'un certain usage des formes de la langue. En ayant retenu la notion de genre de discours comme catégorie organisatrice des contenus d'enseignement (dans la mesure où les autres composantes ayant trait au lexique, à la morphosyntaxe et contenus culturels peuvent y être articulées), les auteurs des référentiels pour le français se conforment à l'une des plus grandes exigences de la communication : on communique par des textes et non par des phrases et encore moins par des mots isolés (Bakhtine, 1984, p. 285)

2. Pour une exploitation du CECR en dehors de la zone européenne

Dans divers pays du monde, on explore, à l'heure actuelle, le potentiel pédagogique du Cadre à titre d'outil de référence dans la mesure où cet instrument propose une description cohérente de la capacité à communiquer par les langues. Plusieurs auteurs formulent l'hypothèse que le CECR pourrait servir de document de référence à divers intervenants et permettrait l'élaboration de programmes de langues adaptés aux besoins spécifiques de différents contextes. Une utilisation réussie de ce document de référence implique à notre sens :

- Une compréhension de l'outil lui-même ;
- Une analyse très fine des besoins du contexte où cet outil sera mis en œuvre ;

- Une élaboration de référentiels locaux (sur la base d'une analyse des besoins spécifiques des utilisateurs) cohérents avec les orientations du Cadre.

« Le CECR se veut la pierre angulaire de nombreux instruments qui ont été publiés depuis sa parution » (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Référentiels*). « Ces documents, relatifs au Cadre, ont pour objectif d'expliciter les orientations de cet outil de référence, de l'adapter au rythme de l'évolution des besoins des utilisateurs et des développements » en cours et surtout de le présenter comme un outil opératoire d'ingénierie didactique. (Conseil des Ministres de l'Éducation, 2010). Les spécialistes du curriculum font la distinction entre deux niveaux dans le processus d'ingénierie de formation : celui de la planification et celui de la conception pédagogique. Barbier (1985), sans utiliser le terme d'ingénierie, distingue nettement le champ de la pédagogie du champ de la formation. Il classe dans les activités de formation ce qui a trait à la planification de celle-ci (la construction de plans, de projets, les dispositifs et les systèmes de formation). En revanche, dans le champ de la pédagogie, il parle d'objectifs pédagogiques, de progression, de séquences, de méthodes pédagogiques. Les documents publiés depuis la parution du Cadre peuvent être répartis, du point de vue de l'ingénierie de formation, comme suit :

- Le niveau macro : le CECR et les documents qui l'accompagnent sont des instruments qui relèvent du niveau macro de l'ingénierie de formation. Ils constituent des outils de référence à partir desquels peuvent être conçus des dispositifs de formation et ne peuvent, de ce fait, être exploités tels quels dans des situations de face à face pédagogique.

- Le niveau méso : Le niveau méso de l'ingénierie de formation est destiné à la conception des dispositifs de formation. Dans le cas du Cadre, il s'agit du niveau qui assure le lien entre le texte de référence (le CECR) d'un côté, et les différentes formes de contextualisation de cet outil, d'un autre côté. Pour le FLE, cela passe par la référence aux niveaux pour le français (Beacco et al, 2004). Les spécialistes en ingénierie font la distinction entre deux sous catégories, deux démarches, deux pratiques à l'intérieur du niveau méso du processus d'ingénierie : la conception des référentiels et celle des séquences pédagogiques. « En revanche, il nous semble indispensable de considérer que ce niveau est trop grossier et qu'il comporte à son tour deux sous niveaux : la conception des dispositifs de formation en est le premier, la conception des séquences pédagogiques le second. » (Nlart et Mmornata, 2006, p.19). Les référentiels de niveaux pour le français

sont à envisager, d'une part, comme l'objectif en aval du document de référence (CECR) et comme les objectifs en amont du niveau en dessous (celui de la conception des manuels scolaires et des séquences didactiques).

Dans la mesure où tous ces instruments ne sont pas exploitables dans des situations de face à face pédagogique, leur contextualisation demeure quelque chose d'incontournable. En clair, ni le Cadre ni les documents qui l'accompagnent ne couvrent la phase émergée du processus d'ingénierie. Cette phase, relevant du niveau micro de l'ingénierie de formation, est laissée à l'initiative des auteurs des manuels à qui il appartient de tenir compte de la spécificité du contexte pour lequel les dispositifs à élaborer sont pensés. Ceci étant, on peut soutenir l'idée qu'il ne peut y avoir d'utilisation pertinente du Cadre sans contextualisation.

2.1. Des suggestions pour l'exploitation du Cadre dans le contexte tunisien

2.1.1. Du contexte homoglotte au contexte hétéroglotte

On distingue, compte tenu du milieu sociolinguistique dans lequel intervient l'apprentissage, deux types de contextes en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. Prenons l'exemple d'un Tunisien apprenant le français : on parle de contexte hétéroglotte s'il l'apprend en Tunisie et de contexte homoglotte s'il l'apprend en France: « La distinction hétéroglotte/ homoglotte, qui n'est ici pertinente que dans une problématique de l'appropriation, prend en compte la relation entre la langue cible et le contexte linguistique d'appropriation » (Porquier et Py, 2004, p. 60). Cette distinction nous semble pertinente dans la mesure où elle nous permet d'évaluer la distance entre les tâches langagières qu'on fait fonctionner à l'école et celles qui leur servent de références dans les pratiques sociales de la communication. L'appropriation d'une langue en tant que langue étrangère (non usitée dans l'environnement immédiat de l'apprenant) rend la mise en œuvre de la perspective actionnelle préconisée par le CECR (fondée sur le principe d'homologie maximale entre le contexte d'apprentissage et le contexte d'usage) très difficile. Quant au deuxième cas de figure, la langue apprise est à la fois la langue de la classe et la langue du milieu environnant. L'immersion de l'apprenant dans un contexte sociolinguistique homoglotte, (marqué par la richesse des échanges authentiques) accélère l'acquisition de l'outil linguistique cible et facilite l'émergence de capacités communicatives réelles chez l'apprenant.

Si en contexte hétéroglotte, l'apprenant s'engage dans un processus d'acquisition dans l'espoir de vérifier en différé ses performances (c'est le schéma traditionnel dans lequel s'inscrit le projet de l'apprenant évoluant en contexte autre que celui de la langue à apprendre), la vérification différée cède la place (en contexte homoglotte) à l'expérience immédiate de la communication. Travail en classe et pratique sociale quotidienne contribuent à atteindre l'objectif de référence de l'enseignement des langues du point de vue du Cadre : former un acteur social à part entière. Les méthodologies d'enseignement-apprentissage d'une langue diffèrent, donc, selon la distance séparant la langue-culture cible de son contexte linguistique d'appropriation.

Le CECR, document destiné à faciliter la mobilité à l'intérieur des pays de la zone européenne, prend en compte essentiellement le cas de figure des apprentissages en contexte homoglotte. Les situations d'usage de la langue privilégiées par les descripteurs de compétences sont quasi exclusivement des situations ancrées dans la vie quotidienne. Les seuls contextes qui permettent une exploitation significative de ces descripteurs sont ceux où la langue-cible fonctionne comme un moyen d'expression dans le contexte sociolinguistique où l'apprentissage prend place. Ces situations d'usage devraient-elles être écartées de nos programmes étant donné le contexte hétéroglotte où l'apprentissage a lieu ? Certes non, mais prétendre que les apprentissages en contexte hétéroglotte peuvent s'inscrire dans une perspective actionnelle au sens où l'entendent certaines interprétations du CECR, cela ne nous semble pas évident dans la mesure où le contexte sociolinguistique d'appropriation de la langue-cible (vécu universitaire, professionnel et/ou familial, etc.) ne favorise pas les compléments d'apprentissage par immersion, que les descripteurs de compétence (fournis par le CECR) prennent largement en compte. Les pistes d'exploitation de ces descripteurs demeurent pourtant ouvertes dans la mesure où les auteurs du Cadre tiennent à souligner l'ouverture de cet instrument à l'apport de toutes les méthodologies d'enseignement.

> « Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110).

Ce n'est que dans une perspective de continuité avec la tradition méthodologique héritée de l'approche communicative (ayant comme activité

de référence la communication simulée) que l'on peut envisager de telles situations de communication et de tels descripteurs de compétence.

2.1.2. Des ressources à exploiter

Le CECR présente plusieurs ressources susceptibles de favoriser son adaptation à des contextes autres que celui de la zone Européenne. Indépendamment de la situation éducative où cet instrument est mis en œuvre, les ressources qu'il propose demeurent opératoires pour permettre l'élaboration de programmes d'enseignement adaptés aux besoins spécifiques de différents contextes. Ces ressources sont principalement :

- **Les niveaux de référence** : la description que propose le CECR de la capacité à communiquer par le langage est déclinée en six niveaux de compétences. L'échelle de niveaux, fournie par le document européen, prend appui sur des compétences et sous-compétences analysées au moyen de descripteurs. Les contenus d'enseignement sont décrits à chaque niveau de maîtrise de la capacité à communiquer par le langage en termes de compétences et non de formes à maîtriser. La notion de niveau prend appui sur une catégorie fondamentale dans le Cadre à savoir les activités langagières.

- **Les activités langagières** : la catégorie de niveau est trop large pour être opératoire pour l'action pédagogique. Les niveaux de référence sont intimement liés à des activités de langage. Le profil d'un locuteur est à définir non seulement en termes de niveaux mais aussi en termes d'activités langagières (notion de compétences déséquilibrées : on peut avoir un locuteur ayant le niveau B2 en réception orale mais le niveau B1 en réception écrite…)

- **Les descripteurs** : les compétences sont analysées au moyen de descripteurs. Ainsi la compétence « demander par écrit des renseignements personnels » est étalonnée en six niveaux de maîtrise (du plus élémentaire A1 au plus expert C2).

- **Les domaines** : « Par domaine on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux.» (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). La maîtrise du langage se présente de manière particulière dans chaque sphère de l'activité sociale.

- **Les situations de communication** : chaque sphère de l'activité humaine est caractérisée par un ensemble de situations de communication qui permettent de la structurer en domaine de pratique langagière.

- **Les genres de discours** : à chaque situation de communication correspondent des pratiques spécifiques du langage. Celles-ci se concrétisent sous forme de genres de discours. La conception du genre est souvent rattachée au domaine de la littérature. Or, depuis les travaux de Hymes, Bakhtine et les courants pragmatiques de manière générale, la catégorie du genre de discours s'est étendue à l'ensemble des énoncés circulant dans les circonstances de l'échange ordinaire : *Fait divers, éditorial, exposé, etc.* (Maingueneau, 2009).

- **Les fonctions langagières** : chaque pratique langagière mobilise des fonctions discursives spécifiques. Ainsi, « saluer, s'enquérir de la santé du destinataire, expliquer l'objet du message, remercier, s'excuser, faire un projet, prendre congé » (Claudel et Laurence, 2016, p.9) sont autant de fonctions discursives mobilisées dans le genre message électronique amical.

- **Les notions linguistiques et lexicales** : les notions linguistiques et lexicales permettent la réalisation des fonctions langagières retenues.

Elaborer une formation en langue à visée communicative à partir du CECR et des documents qui l'accompagnent reviendrait donc à :

- Analyser les besoins langagiers en fonction des situations d'usage auxquelles on prépare le public concerné par la formation ;
- S'interroger sur le poids respectif que l'on souhaite donner à chaque activité langagière (réception, production, interaction) ;
- Décrire les formes discursives que prennent les pratiques langagières concernées par l'enseignement ;
- Définir les fonctions discursives récurrentes dans ces pratiques langagières ;
- Délimiter les notions linguistiques et lexicales qui permettent la réalisation de ces fonctions.

2.2. Pour un rôle plus stratégique de la recherche universitaire

Zarate et Liddicoat (2009) font remarquer que les idées dominantes en didactique des langues, principalement originaires des pays d'Europe ou d'Amérique du Nord, pénètrent aisément dans la plupart des systèmes

didactiques. Fondées sur l'autorité académique des pays où elles sont nées, ces idées sont, selon ces auteurs, généralement conçues et communiquées comme une vérité neutre, a-culturelle et objective. Le Cadre, conçu pour être mis en œuvre dans des contextes particuliers (les pays de la zone européenne), a tendance à être de plus en plus utilisé dans le monde entier pour décrire les compétences en langues, au-delà de la spécificité des environnements pour lesquels il a été pensé. Dans la mesure où le CECR est sous-tendu par une certaine conception de la compétence de communication (empruntée aux théories du discours) et qu'il est élaboré par des linguistes et des didacticiens travaillant pour le Conseil de l'Europe, son utilisation dans n'importe quel autre contexte présuppose une analyse raisonnée (par des spécialistes dans le domaine des sciences du langage) des ressources que cet instrument met en œuvre.

Ainsi, si nous pouvons être tous d'accord sur le rôle de l'université tunisienne comme acteur fondamental dans la politique linguistique du pays, ce rôle reste limité à la formation de futurs enseignants de langues ou exceptionnellement à la conception de référentiels de formation destinés à l'enseignement supérieur. Un exemple de référentiel (*Repères* I), publié en 2010, s'inspire déjà des orientations du Cadre. « Ce référentiel de formation est conçu selon les principes fondamentaux définis et retenus par la réforme LMD en Tunisie, mais aussi compte tenu des principes et des finalités du Cadre Européen commun de Références pour les Langues » (Sahnoun et Benaissa, 2010, p.1). Les auteurs y identifient l'objet langue par activité langagière (réception orale/écrite, production orale/écrite), par compétences spécifiques et par tâches langagières. Les spécialistes de l'enseignement en Tunisie (linguistes et didacticiens) sont en mesure de concevoir des référentiels de niveaux à l'image des référentiels publiés par le Conseil de l'Europe, adaptés aux besoins spécifiques du contexte tunisien en termes de niveaux, d'activités langagières et de genres textuels. Ces référentiels devraient, à notre sens, couvrir les différents degrés du cursus scolaire et universitaire.

Il importe, à vrai dire, que les instances universitaires créent un espace de discussion dans lequel les questions de politiques linguistiques soient débattues. C'est, en effet, l'absence de tels espaces de recherches qui augmente le risque qu'un document comme le Cadre soit envisagé comme un « prêt à enseigner/apprendre/évaluer » sans que la question de sa contextualisation ne soit discutée. Il s'agit, à l'évidence, de commencer par conceptualiser les besoins spécifiques du contexte d'implantation de cet instrument de référence pour pouvoir utiliser pertinemment les ressources qu'il véhicule. Faut-il penser la problématique de l'enseignement du français

en termes de langue de socialisation, de langue de scolarisation ou tout simplement comme une langue étrangère ? « Penser l'appropriation des langues étrangères en termes de socialisation, de développement ou d'acquisition, intégrer les contextes sociaux d'appropriation, et en tout premier lieu les situations scolaires, conduisent à des programmes de recherche différents» (Véronique, 2010, p.79). A défaut de s'appuyer sur des programmes de recherche fondés sur la prise en compte des besoins spécifiques du contexte d'appropriation de la langue à apprendre, en l'occurrence le français, on basculerait dans l'applicationnisme.

La tendance à l'application, très répandue, amène Coste (l'un des concepteurs du Cadre) à regretter les formes d'usage globalement décevantes de cet instrument. D'après lui, malgré le fait que le CECR ait été imaginé, conçu et construit de façon souple, tournée vers la contextualisation, « c'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment» (Coste, 2007, p.4).

Envisager l'adaptation du Cadre sans impliquer des spécialistes en linguistique, en analyse du discours, en sociolinguistique, en didactique, en anthropologie, en culture éducative, etc., ne pourrait conduire qu'à la situation que déplore ouvertement Coste d'autant plus que cet instrument (écrit par des linguistes et didacticiens) utilise une terminologie extrêmement contrôlée empruntée aux différentes disciplines de références qui sous-tendent aujourd'hui la réflexion en didactique des langues.

3. Remarques conclusives

Les auteurs des référentiels pour le français utilisent, conformément aux orientations du Cadre, des catégories (niveaux de référence, genre de discours, activités langagières, fonctions langagières) comme niveaux intermédiaires pour délimiter les éléments de la matière verbale. L'identification de l'objet à enseigner par l'intermédiaire de ces catégories présente plusieurs intérêts :

- Elles permettent aux élaborateurs des programmes de tenir compte des besoins des apprenants en termes de genres discursifs et d'activités langagières. Elaborer un programme de langue nécessite que l'on s'interroge au préalable sur les activités langagières et les situations d'usage de la langue qui correspondent à des besoins réels chez les

apprenants. La compétence de communication est par définition sectorisée (les niveaux de maîtrise d'une langue sont variables d'un contexte à un autre) et déséquilibrée (le rythme de progression des compétences en langues n'est pas le même en compréhension et en production, à l'oral et à l'écrit).

- Elles facilitent la délimitation de la matière verbale nécessaire au développement de la compétence générique du locuteur aux différents niveaux du cursus. Si la notion de situation de communication facilite la description des pratiques langagières dans chaque sphère de l'activité sociale, celle de genre de discours permet l'accès à la délimitation des catégories de rang inférieur dans le processus de spécification de la matière verbale (fonctions langagières et notions linguistiques). Chaque genre de discours est envisagé comme reposant sur un noyau plus au moins stable de fonctions langagières (sauf que tous les genres de discours n'ont pas été utilisés et les actes spécifiques à certains genres sont limités). Arrivés à ce niveau de spécification de l'objet à enseigner, les méthodologues se sentent en terres connues puisque la notion d'acte de parole (pour reprendre la formulation d'*Un Niveau-Seuil*, 1976) est utilisée dans les programmes inspirés par cet instrument (les Niveaux-Seuils) pour la délimitation du contenu verbal à mettre en œuvre dans les dispositifs d'enseignement (chaque acte de parole mobilise des formes linguistiques spécifiques).

- Elles facilitent la diffusion du Cadre comme outil d'ingénierie de formation en dehors des contextes d'origine pour lesquels il a été pensé. Les notions de domaine, de genres textuels, de situation de communication, de descripteurs, d'activités langagières, de tâches, etc.… sont susceptibles d'être exploitées par les acteurs des politiques linguistiques dans diverses situations éducatives pour la conception de référentiels locaux fondés sur la prise en compte des besoins spécifiques des utilisateurs du Cadre dans le monde entier.

Références bibliographiques

Adam, J.M. (1997). Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre : *Revue belge de philologie et d'histoire*, N°75-3, p.665- 681.

Bakhtine. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris. Gallimard.

Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Langues et didactique. Paris : Didier.

Beacco, J-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation, *Pratiques*, 157-158, pp. 189-100

Bronckart, J.P. (2008). Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. Dans *Texto !* vol. XIII, n°1, janvier 2008 |en ligne] www.revue-texto.net › docannexe › file › bronckart_rastier

Castellotti, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence ? Castelloti, V., Py, B., (coord.) *La notion de compétence en langues, Notion en Questions*, 6, 9-18

Castellotti, V. et Noriyuki Nishiyama J. (dir.) (2011), « Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est » *Le français dans le monde. Recherche et applications*, n° 50. Paris : CLE International — FIPF,

Claudel, Ch et Laurens, V (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016. SHS Web of Conferences 27, 07005 (2016)

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.

Conseil de l'Europe. (2004). *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Paris : Didier.

Conseil des Ministres de l'Éducation. (2010). *L'exploitation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) dans le contexte canadien*. CMEC.

Coste Daniel. (2007) Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues. Dans Goullier Francis, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilité, Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 6-8 février 2007.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. CREDIF. Hatier.

Goullier, F. (2008) « La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55-62.

Maingueneau, D. (2007-2009). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.

Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. Dans P. Martinez, M. Miled, R. Tirvassen (Dir.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*. *Le Français dans le monde*, *Recherches et Applications*, 49, p.64-75.

Puren, Ch. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Edition FLE. Maison des langues.

Richer, J-J. (2011). Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? *Linx*, pp.15-26

Richer, J-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Belgique : Éditions E.M.E. et Inter Communications.

Roegiers, X. (2000). *Des situations pour intégrer les acquis.* Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Sahnoun, M. et Benaissa, Z. (2010). *Repères. Langue française Activités de langue pour communiquer en français à l'université. Tome I,* Tunis, CPU.

Véronique, G.D (2010*)* La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel. *Le Français dans le monde*, *Recherches et Applications*, 61, pp 76-85.

AUTEUR

Mansour Chemkhi, docteur en didactique des disciplines, a soutenu une thèse en linguistique et didactique du français intitulée « *L'apport de la linguistique du discours à l'ingénierie curriculaire en langue française : le cas des programmes du secondaire en Tunisie et ceux inspirés du CECR »*. Ses axes de recherche concernent principalement l'apport de la linguistique à l'évolution de la recherche en didactique des langues. Il a publié un article *« Speech genres as an input to teach French as a foreign language »*, (*International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*) en co-production avec son directeur de thèse Mokhtar Sahnoun, professeur de linguistique et didactique du français à la faculté des Lettres, des Arts et des Humanités, Université de la Manouba.