



**HAL**  
open science

# La description des niveaux de référence du Cadre européen commun de référence pour les langues, un choix méthodologique structurant pour la didactique des langues

Patrick Riba

## ► To cite this version:

Patrick Riba. La description des niveaux de référence du Cadre européen commun de référence pour les langues, un choix méthodologique structurant pour la didactique des langues. Education aux langues, contextes et perspectives. Mélanges. , Riveneuve éditions, pp.289-304, 2013, Actes académiques, 978-2-36013-169-3. halshs-01395807

**HAL Id: halshs-01395807**

**<https://shs.hal.science/halshs-01395807>**

Submitted on 14 Nov 2016

**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.

# La description des niveaux de référence du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, un choix méthodologique structurant pour la didactique des langues

Patrick RIBA  
Université des Antilles et de la Guyane  
Maître de conférences

## 1. Introduction<sup>1</sup>

À la sortie du Cadre européen commun de référence pour les langues, (Conseil de l'Europe, 2001), désormais le Cadre, en 2001, Jean-Claude Beacco émit un certain nombre de doutes sur la connotation normative qu'un tel ouvrage risquait de prendre malgré les appels à la prudence de ses propres auteurs. L'histoire lui donna très vite raison, et l'on vit apparaître rapidement une floraison d'ouvrages et de manuels « alignés » sur le Cadre.

Soucieux de ne pas laisser cet ouvrage didactique s'enfermer dans une dynamique dogmatique contraire à ses ambitions tout en honorant sa finalité référentielle, Jean-Claude Beacco a accepté en

---

1. Comme tout étudiant en formation FLE, je connaissais Jean-Claude Beacco par ses écrits depuis plusieurs années, mais nous nous sommes rencontrés pour la première fois en 2003 à Lima, au Pérou, lors du congrès des SEDIFRALE dont j'assurais la coordination. Sa simplicité, sa disponibilité et le contact direct qu'il avait avec tous les participants m'ont tout de suite séduit. J'ai eu par la suite la chance de pouvoir faire ma thèse avec lui. Jean-Claude n'est pas seulement un didacticien exceptionnel, c'est aussi un militant, profondément engagé dans la construction d'un monde plus solidaire, qui conseille avec la même facilité des autorités éducatives du plus haut niveau, des enseignants et des étudiants de français ; faut-il le rappeler, ses travaux font référence dans de nombreux domaines sur le plan international, fait relativement rare pour un chercheur français. Grand connaisseur des vins de Graves de ma région et amoureux fou de littérature, c'est aussi une personne fidèle en amitié. Deux vertus encore plus rares.

œuvre sur le plan international une description pour chaque langue des contenus possibles des six niveaux du Cadre, assez large pour faciliter toute nécessaire contextualisation, mais assez précise pour ne pas pervertir les ancrages didactiques que proposait le Cadre, dans des applications fantaisistes ou simplement commerciales. Il entreprit donc une description pour le français des points d'ancrage du niveau B2, en compagnie de Porquier et Bouquet (Beacco et *alii.*, 2004). À l'époque seule l'équipe germanophone (Allemagne, Suisse, Autriche) était plus avancée avec le projet « Profile Deutsch » (Glaboniat et *alii.*, 2005).

En reprenant le projet de DNR pour le français, Jean-Claude Beacco a eu le souci de s'appuyer sur une méthodologie descriptive structurante, en sériant ses inventaires non pas par activités langagières, comme l'ont fait par exemple les auteurs du référentiel de l'Alliance française de Paris (Chauvet et *alii.*, 2008) mais en reprenant le fondement de la perspective actionnelle telle que Coste 'avait décrite dans le Cadre (2001 : 15) :

*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 une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.*

Puisant aux sources des travaux de Vygotsky (Vygotski, 1933) et de l'interactionnisme socio discursif de ses émules (Bronkard,

qu'un locuteur actant de niveau A ou B est susceptible de rencontrer ou d'utiliser en situation d'agir. Cette approche construite la force motrice du projet et pourrait d'ailleurs dicter toute politique de conception de séquence didactique, mais elle reste relativement peu connue malgré tous les travaux qui lui ont été consacrés depuis près de trente ans. Elle constitue cependant la colonne vertébrale des référentiels pour le français.

## 2. Des précédents structurants

En 1971, le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe avait chargé un groupe d'experts de mettre au point un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe. Sous la direction de Trim, alors directeur du CILT, *Center for Information on Language Teaching and Research*, ce groupe produisit pour l'anglais *Threshold Level* (Van Ek, 1975), suivi de peu pour le français par *Un Niveau Seuil*, en 1976 (Coste et *alii.*, 1976). Comme le rappelle Van Ek (1975, p. 3), l'origine de cette initiative remontait à un symposium gouvernemental à St Wolfgang, Autriche, en 1973, durant lequel le Conseil de l'Europe avait décidé de mettre en place la spécification d'un niveau élémentaire intégré dans un système d'unités de crédit pour des individus appelés à avoir de temps en temps des contacts personnels ou professionnels dans le pays cible, énoncés en termes de catégories socio-sémantiques, avec leurs respectives réalisations grammaticales et lexicales.

Le site du Conseil de l'Europe le précise : « Ces instruments de référence ont joué et jouent encore un grand rôle dans l'enseignement des langues où ils servent souvent encore de base à l'élaboration de nouveaux programmes nationaux. Ils favorisent la réalisation de manuels plus motivants et rendent possible la mise au point de systèmes d'évaluation plus réalistes et plus transparents qu'auparavant »<sup>2</sup> (2009).

2. Disponible en ligne [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr\\_FR](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR).

relatif aux apprenants, il est indispensable de caractériser clairement divers objectifs d'apprentissage. Ce n'est que lorsque ces spécifications auront été établies que l'on pourra déterminer les interrelations entre les objectifs et assigner à chacun d'entre eux une place au sein du système ».

Trois principes fondamentaux sont à la base de cette spécification ; les objectifs d'apprentissage doivent être :

- axés sur les besoins ;
- centrés sur l'apprenant ;
- fonctionnels.

L'application de ces principes exige au moins deux procédures analytiques :

- l'analyse des besoins des apprenants ;
- l'analyse du comportement langagier dans la langue (étrangère).

En intégrant dans ses spécifications une catégorie des « actes de parole », *Un Niveau Seuil* augmenta la puissance de l'appareil analytique que préfigurait *Threshold Level* pour rendre compte de toute la richesse de l'interaction linguistique. Il en résulta l'émergence d'une grammaire de communication aux côtés d'une grammaire linguistique, qui reprendait l'idée évoquée plus haut de primeur du principe fonctionnel. Ces modifications permirent d'élargir le groupe cible initialement prévu par les travaux anglophones, et *Un Niveau Seuil* devint une source où puiser pour déterminer des objectifs d'apprentissage spécifiques à l'intention d'une multitude de groupes cibles potentiels » (Van Ek, in Coste & *alii.*, 1976). Il en découla une nomenclature des publics proposée par Coste (1976 : 45-82) : touristes et voyageurs, travailleurs migrants, professionnels ne quittant pas leur

Martins-Baltar (Coste, 1976 : 83-224) établit la liste des actes de parole, et Courtrillon (Coste, 1976 : 225-299) celle de la grammaire conçue dans une approche sémantique en trois axes, actance, détermination et logique. Reprenant les travaux de Van Ek du *Threshold Level*, Coste (1976 : 307-403) établit enfin l'inventaire lexical des objets et des notions.

À la suite des équipes anglophone et francophone, de nombreux pays entreprirent l'élaboration de niveaux-seuils dans leur langue. Des spécifications d'objectifs d'apprentissage ont été réalisées ou mises à jour pour l'allemand, l'anglais, le basque, le catalan, le danois, l'espagnol, l'estonien, le français, le galicien, le gallois, le grec, le hongrois, l'italien, le letton, le lituanien, le maltais, le néerlandais, le norvégien, le portugais, le roumain, le russe, le slovène et le tchèque, et rapidement sont apparus des travaux pour des niveaux inférieurs et supérieurs au niveau-seuil.

Un niveau inférieur, *Waystage*, (Van Ek et *alii.*, 1990) et un niveau supérieur, *Vantage Level*, (Van Ek et *alii.*, 2001) furent conçus pour l'anglais, et ces trois descriptions ont constitué une base pour l'élaboration de programmes et la réalisation de cours multimédias.

L'objectif interne sous-jacent était bien d'insuffler un vent nouveau dans l'enseignement des langues étrangères, sur le principe qu'on ne cherche pas à savoir une langue pour la savoir mais bien pour s'en servir dans une pratique communicante. À ce titre, ces ouvrages ont marqué, et continuent de marquer, la didactique des langues.

Une équipe germanophone réalisa en 2005 la première spécification des niveaux du Cadre, pour la langue allemande : *Profil Deutsch* (Glaboniat et *alii.*, 2005). Cet ouvrage a été élaboré par une équipe tri-nationale d'auteurs (Allemagne, Autriche, Suisse) et identifie les éléments linguistiques de l'allemand correspondant aux descripteurs de compétences de 4 des 6 niveaux du Cadre (A1, A2, B1 et B2, C1 et C2 étant simplement abordés). Disponible sur Cd-rom, il comporte un manuel de référence, une banque de ressources et une base de données, donnant une vue d'ensemble du sujet traité à chaque niveau, ainsi que les éléments nécessaires et pertinents pour les examens. Les auteurs ont repris et amélioré la méthodologie

informatique, ils ont créé une base de données organisée selon les différentes catégories des descriptifs antérieurs (notions générales, notions spécifiques, fonctions, etc.), consultable selon quatre axes :

- descripteurs de savoir-faire ;
- vocabulaire et grammaire (répartis selon les 6 niveaux du Cadre) ;
- stratégies d'apprentissage et de communication ;
- types de textes ;
- dictionnaire « *E-dictionary for German as a foreign language* ».

Ces axes permettent aux utilisateurs de réaliser des consultations de type descriptif et/ou fonctionnel selon les contextes d'apprentissage et les profils d'apprenants.

Ces descripteurs, toujours formulés de façon positive, sont répartis en deux groupes ; d'une part, les descripteurs globaux qui décrivent les aspects qualitatifs requis pour une performance linguistique, et ne sont pas reliés à une situation de communication particulière, et d'autre part, les descripteurs détaillés qui décrivent différentes actions de langage et constituent une aide pour l'enseignant qui prépare sa leçon ou qui crée du matériel.

Les contenus linguistiques sont spécifiés et consultables selon plusieurs modes de recherche :

- thématiques de vocabulaire (particuliers, environnement, achats, services publics et privés, le corps, la santé et l'hygiène, l'éducation, les langues, les temps libres, travail et profession, voyages, nourriture, politique et société) ;
- actions de langage incluant des aspects culturels spécifiques (échange d'information, évaluation, commentaire, expression

- termes généraux (organisés en sous thèmes : les gens, les objets, les choses, les concepts, l'existence, l'espace, le temps, la quantité, les propriétés et les relations).

La grammaire est organisée en deux modes de consultation, avec d'une part, une grammaire descriptive, organisée autour de concepts tels que la phrase, le texte, les unités syntaxiques, ou les mots, et d'autre part, une grammaire fonctionnelle, élaborée par rapport aux intentions de communication (par exemple, l'intention qui peut s'exprimer avec des verbes modaux, des connecteurs ou prépositions, certains temps verbaux, etc.).

L'étude des types de textes permet également une approche consultative fonctionnelle de type « entretien d'embauche », avec des corpus écrits et oraux pour chacun des 16 types de textes recensés et catégorisés selon 6 aspects :

- chaîne orale ou écrite ;
- interaction immédiate ou avec délai ;
- média : radio, livre, journal, etc. ;
- objectif : information générale, publicité, enseignement, etc. ;
- formes de représentation : graphiques, tableaux, images, etc. ;
- domaines : privé, public, professionnel, éducation.

Les auteurs de cet ouvrage proposent également 35 patrons textuels caractérisés en fonction de leur construction, le langage utilisé, le vocabulaire ou la grammaire de l'oral, etc. A chaque fois, l'utilisateur peut ajouter un paramètre de consultation « stratégies », de type soit communicatif (langagier, réception, production, interaction,

### 3. Les référentiels pour le français : une invitation à la réflexion

Reprenant les principes évoqués ci-dessous, le programme DNR pour le français se proposa de décrire chacun des niveaux du Cadre, et l'équipe française commença sa description par le niveau B2, immédiatement supérieur au *Niveau Seuil* considéré généralement comme équivalent du niveau B1, qui est retenu par les autorités universitaires comme un pré requis pour l'inscription d'étudiants étrangers.

L'ouvrage fut présenté lors de la conférence Expolangue à Paris en 2005. Clairement axé sur le Cadre, il proposait dans ses chapitres introductifs une analyse des descripteurs du niveau B2, puis un essai de définition des situations et domaines dans lequel on peut imaginer pertinent de définir des contenus à ce niveau. Cette approche permettrait alors de recenser les types de textes correspondant à ces situations, conférences, exposés, entretiens, conversation à bâtons rompus, recettes de cuisine ou vignettes de médicaments, etc. Sur cette base, les auteurs proposèrent alors des inventaires mis en jeux dans ces genres, reprenant les travaux de Niveau Seuil :

- fonctions ;
- notions générales ;
- catégories morphosyntaxiques et structures d'énoncés : la grammaire ;
- notions spécifiques (lexique) ;
- caractéristiques de la matière phonique ;
- caractéristiques de la matière graphique.

- compétences culturelles (connaissance des formes d'organisation de la vie collective ou capacité à justifier un jugement de valeur) ;

- stratégies d'apprentissage (où il propose des orientations pédagogiques de conduite de classe).

À l'heure où nous écrivons ces lignes, les descriptions des niveaux A et B sont publiées, mais il semble que pour les niveaux C une orientation moins inventorielle sera retenue.

Les Référentiels pour le français ont donc été conçus sur une base méthodologique applicable à toutes les situations d'enseignement apprentissage possibles : la recherche de modèles contraignants identifiables en fonction de situations données. En ce sens, les inventaires proposés comptent peut-être moins que le processus qui en a permis l'identification, et les utilisateurs sont clairement invités à s'approprier la méthode plutôt que d'y voir des listes fermées normatives. L'approche prônée est novatrice, structurante et conforme à l'esprit du Cadre. Malgré des réticences utiles, comme par exemple celles de J. Courtilon (2006) qui soulignait que la compétence à maîtriser un genre ne peut naître que de la multiplicité des expositions à différents types de textes, elle marque une spécificité française en particulier par rapport par exemple à l'approche retenue par le projet de langue anglaise.

### 4. English Profile : une description par l'usage

*English Profile* est un ambitieux projet de spécification des niveaux du *Cadre* pour la langue anglaise, afin d'actualiser les ouvrages antérieurement cités. Elaboré par un consortium constitué par l'université de Cambridge (*Departments Cambridge ESOL Examinations, Cambridge University Press (CUP)*) et *Research Centre for English and Applied Linguistics (RCEAL)*, le British Council, English UK et l'université « University of Bedfordshire »,

premier projet de spécification qui s'élabore en fonction de corpus d'étudiants apprenants d'anglais dans le monde, grâce à la base de données calibrée sur le Cadre que possède le service des examens de Cambridge ESOL (30 millions de mots). De cette façon, ce projet est le premier depuis *Basic English* (Ogden, 1934) à se baser sur des données chiffrées représentatives. « Les chercheurs peuvent analyser les habiletés des apprenants dont le niveau a déjà été mesuré. Cela leur permet d'imaginer des solutions spécifiques qui pourront concerner des apprenants, quelle que soit leur première langue »<sup>3</sup>.

La constitution et l'analyse des corpus reposent sur un certain nombre d'hypothèses présentées par Hawkins et Buttery (2009), coordinateurs de *The Cambridge Learner Corpus (CLC) Project*, qui apportent un éclairage intéressant sur la notion de progression que les travaux allemand et français n'avaient pas véritablement décrits. Sur le plan lexical, il formule, par exemple, des hypothèses du type :

- le taux d'erreur décline de A2 à C2, et plus le niveau de maîtrise est haut, moins il y a d'erreurs ;
- les types d'erreurs devront être inversement corrélés avec ceux des locuteurs natifs enregistrés dans le Corpus britannique national : plus il y a d'erreurs, moins il y a de natifs ;
- les taux d'erreurs varieront en fonction de la langue L1 : les corpus de locuteurs de langues génétiquement distantes (chinois, japonais, coréen) feront plus d'erreurs dans les choix lexicaux que ceux dont la langue L1 est proche de l'anglais, ou dont le lexique est en relation étroite avec l'anglais (allemand, français, espagnol respectivement).

Ces hypothèses sont alors reprises pour décrire par exemple des spécificités morphosyntaxiques, infinitive et compléments du verbe, absence de déterminants ou ordre des termes dans la phrase.

3. Disponible en ligne <http://www.englishprofile.org>

C1 et C2, niveaux sur lesquels l'étude se concentre d'ailleurs plus particulièrement.

Mais une étude de référentialisation qui repose sur des corpus d'examens pose naturellement la question de la validité même de ces corpus. Cambridge ESOL, comme tous ses partenaires européens réunis au sein de l'association européenne des certificateurs européens en langues étrangères, ALTE, *Association of Language Testers in Europe*, travaille à l'explicitation des modalités constitutives de ses examens et diplômes. Mais l'on constate, surtout dans les niveaux supérieurs, qu'il existe des différences d'appréciation relativement importantes selon les pays quant aux seuils de césure entre les niveaux. Il est à craindre qu'*English Profile* ne donne pour acquis le fondement des examens de Cambridge par rapport au Cadre, alors qu'ils ne font pas consensus dans la communauté européenne. C'est là un des vices de forme que l'on peut craindre dans la mesure où, comme nous l'avons dit, cette étude est sans doute appelée à avoir un grand impact. Les auteurs du projet qui l'ont bien compris rappellent que : « Le *Manuel pour relier les examens au Cadre* », publié par le Conseil de l'Europe en 2003 peut fonctionner comme point de départ partiellement valide pour relier les examens au Cadre. En systématisant le lien de la recherche d'informations avec le Cadre, nous aurons peut-être une meilleure vision de cet alignement, comme un continuum, ce qui est toujours mieux que rien » (Salamoura, 2008 : 5).

## 5. Une tendance mondiale

Le processus de référentialisation en langue étrangère du Cadre répond à plusieurs mécanismes de pressions exogènes que l'on aurait tort de situer exclusivement dans le champ de la didactique des langues et des cultures. Ce processus lancé il y a maintenant plus de trente ans ne correspond pas seulement à des objectifs de politique éducative et citoyenne tendant à faire du plurilinguisme un moteur d'union et de mobilité, facteur de développement éducatif général, il répond également à des forces systémiques propres au processus

nombreux secteurs économiques et administratifs.

On trouve ainsi un « cadre européen d'interopérabilité » (2004) des services européens de l'administration qui a en partie inspiré la modernisation de l'administration française<sup>4</sup>, un « référentiel commun européen de certifications en marketing, import export et management »<sup>5</sup> pour assurer une lisibilité des normes et références professionnelles européennes, un « référentiel européen des compétences en soins infirmiers » pour promouvoir la transparence des qualifications dans les métiers de la santé<sup>6</sup>, un « référentiel européen des villes durables »<sup>7</sup>, un « cadre européen de qualifications » (*European Qualification Framework EQF*) qui permet de comparer les cadres nationaux de qualifications entre eux<sup>8</sup>, un « référentiel commun européen des responsables de l'hébergement »<sup>9</sup>, un système européen de certification des compétences des professionnels de l'information-documentation, et beaucoup d'autres que nous ne citerons pas, sauf à vouloir proposer un inventaire à la Prévert de la construction européenne, dans et hors de son espace communautaire.

La relativité de toute base conceptuelle pour référentialiser des objets d'étude (et leur étude même) limite les formes, les regards et les langages que nous pouvons porter sur ces mêmes objets. Des concepts aussi vastes et sémantiquement diversifiés comme le savoir, la connaissance ou la compréhension semblent aujourd'hui se convertir en mythes scientifiques objectivants alors même que les exigences de l'interdisciplinarité, née de la difficulté à classer de manière univoque la réalité, renvoient à une vision nécessairement plurielle et dynamique de classifications variables. Sans doute ce processus est-il vécu comme un parapet face au potentiel anarchique qu'implique la rapidité de l'évolution de nos sociétés. Les référentiels cités s'inscrivent dans un contexte de nations en développement, attachées à la constitution de

4. Cf. <http://www.ateliers.modernisation.gouv.fr>

5. Cf. <http://www.cndp.fr>

6. Cf. <http://www.cadredesante.com>

7. Cf. <http://www.urbanistes.com>

8. Cf. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ>

9. Cf. <http://www.formation-emploi.org/formation>

(1975) pour décrire le processus selon lequel, avec l'apparition générale de la vigilance dans les sociétés, une population se convertit en sujet de discipline et de régimes bureaucratiques. En tentant de réguler les instruments de normativité de cercles professionnels définis, les référentiels participent des conditions sociales de l'exercice du pouvoir, car les normes qu'ils fixent apparaissent comme un moyen de « gouverner les conduites » (pour reprendre la formule de Foucault), et elles participent aussi de la légitimité même du pouvoir. Il n'est donc ni anodin ni surprenant qu'ils fleurissent en Europe à l'heure où justement se met en place un nouveau pouvoir politique multilatéral. Sans vouloir entrer outre mesure dans des débats sur « les voies de la souveraineté contre celles de l'utilité » (Donzelot, 2005), il nous faut cependant reconnaître avec cet auteur que le concept d'utilité l'emporte progressivement, aussi bien en Europe qu'aux États-Unis d'Amérique, sur celui de souveraineté, ce qui n'est pas sans conséquence sur la force normative des documents que publiera le Conseil de l'Europe. C'est donc bien dans le cadre de la constitution d'un nouvel état nation pluriculturel que ce processus s'est engagé.

## 6. Un apport à long terme

Si l'on considère à la suite de Jean-Claude-Beacco (Beacco et alii., 2004 : 3) que « la fonction d'un référentiel, ouvrage destiné à proposer ou à fonder des normes ou des standards partagés, implique que les choix effectués soient, au moins partiellement, sinon justifiés, du moins explicites », il ressort de cette analyse que la méthodologie retenue pour leur élaboration a permis de recueillir un consensus minimum suffisant pour que le Conseil de l'Europe confère à ces travaux un statut officiel.

Elle s'inscrit en ce sens dans une « démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes (universelles et particulières) pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif » Figari (1994 : 48), définition même de la référentialisation, et il nous semble aujourd'hui possible d'affirmer



agir, on peut établir des contenus ciblés, sur la base de descriptions sémantiques, grammaticales et fonctionnelles, mais aussi interculturelles ou relevant du savoir apprendre ou du savoir agir. Ces contenus complètent utilement les descripteurs de compétence du Cadre dont nous avons souligné le manque d'univocité malgré toutes les précautions prises par leurs rédacteurs (cf. Annexe B du Cadre), mais ils ne s'imposent pas par un argument d'autorité : ils naissent d'une analyse et d'une recherche qu'on doit souhaiter collégiale.

C'est d'ailleurs là sans aucun doute l'une des faiblesses majeures de ces référentiels pour le français, tels qu'ils ont été publiés pour l'instant. Ils se basent sur l'analyse d'un nombre limité de corpus, peu représentatifs de variétés régionales d'une importance majeure. Nous nous plairons à imaginer, comme nous l'avons fait avec ses auteurs, qu'une mise en ligne sous le couvert d'une institution internationale permettra un jour la constitution de bases de données élargies et constamment actualisables.

Cet outil devra rester fidèle au principe formateur qui le construit et qu'il porte ; ses utilisateurs ne doivent pas attendre des listes fermées à utiliser, ils doivent apprendre à les construire. C'est ce principe qui garantira, au-delà de ses contenus, l'esprit et le succès de l'initiative née du Cadre européen.

Au-delà des désirs inavoués, imaginaires ou non reconnus, et au-delà des points aveugles qui alimentent des curricula cachés que toute considération trop dichotomique risque d'ignorer, le travail proposé par Jean-Claude Beacco et ses collègues suggère que tout concepteur d'unité didactique, de méthode ou d'exercice évaluatif, mais aussi, et sans doute en priorité, tout enseignant soucieux d'inscrire son travail dans un cadre consensuel mais contextualisé aux besoins et aux attentes de ses apprenants, pourra lui-même établir son propre référentiel sur la base d'un ancrage reconnu.

Sans doute cette approche rend-elle la lecture des référentiels plus exigeante que des ensembles de listes facilement consultables. L'invitation sous-jacente à la réflexion qui structure ce travail de description n'en demeure pas moins un puissant facteur d'appropriation qui, à long terme, s'avère payant.

invitation à la réflexion et à l'appropriation. Les critiques qu'ils encourent, les travaux qui les complètent, ne font que renforcer le modèle en lui-même. C'est l'exemple même d'une réalisation didactique aboutie.

## Éléments bibliographiques

- Adam J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan-Université.
- Bakhtine M. (éd. fr., 2003). *Pour une philosophie de l'acte*. Paris : L'âge d'homme.
- Beacco J.-C., Bouquet S. & Porquier R. (2004). *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco J.-C., Bouquet S. & Porquier R. (2004). *Niveau B2 pour le français, un référentiel. Textes et références*. Paris : Didier.
- Beacco J.-C. & Porquier R. (2007). *Niveau A1 pour le français, un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco J.-C., Lepage S., Porquier R. & Riba P. (2008). *Niveau A2 pour le français, un référentiel*. Paris : Didier.
- Beacco J.-C., Blin B., Houles E., Lepage S. & Riba P. (2011). *Niveau B1 pour le français, un référentiel*. Paris : Didier.
- Bronckart J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris/Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chauvet A., Alliance française, Normand I., Erlich S., (2008). *Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun, A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Paris : CLE International.

Conseil de l'Europe (2003). *Manuel pour relier les examens au CECR européen*. Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2008). *Supplément de référence au Manuel relier les examens au CECR européen*. Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M. & Papo E. (1976). *Un niveau-seuil*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Strasbourg : Hatier/Didier.

Courtillon J. (2006). *Les conditions d'application de l'Approche communicative*. Revue japonaise de didactique du français n° 1. Études francophones.

Donzelot J. (2005). *Michel Foucault et l'intelligence du libéralisme*. Paris : Esprit.

Figari G. (1994). *Évaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université, coll. « Pédagogie en développement, méthodologie de la recherche ».

Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Glabionat M., Muller M., Rusch P., Schmitz H. & Wertenschlag L. (2005). *Profile Deutsch*. Munich: Langenschdeidt.

Hawkins J.-A. & Buttery P. (2009). "Using learner language from corpora to profile levels of proficiency: Insights from the English Profile Programme". In Taylor L., Weir C.-J., (dir.). *Language Testing Matters: Investigating the Wider Social and Educational Impact of Assessment*.

search of criterial features". In *Research Notes*. Issue 33. pp. 7-10.

Ogden C.-K. (1934). *The system of Basic English*. New-York: Harcourt Brace and Co.

Salamoura A. (2008). "Aligning English Profile research data to the CEFR". Cambridge ESOL. *Research Notes* n° 33. Cambridge. pp. 5-7.

Van Ek J.-A. (1975). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Londres: Longman.

Van Ek J.A. & Trim J.L.M. (1990). *Waystage Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Van Ek J.A. & Trim J.L.M. (2001). *Vantage Level*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Vygotski L. (1933 [1997]). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute. Éditions Sociales.

ÉDUCATION AUX LANGUES. Contextes et perspectives.  
*Mélanges Jean-Claude Beacco*

Les langues ont toujours joué un rôle central dans la structuration des sociétés. Les logiques semblent aujourd'hui converger vers de nouvelles occupations. Les frontières entre les langues étrangères et les langues nationales s'estompent dans un monde globalisé. Le premier champ d'application est l'éducation. Elles doivent être enseignées à l'extrême diversité des langues maternelles et des langues secondes. Le choix des coordonnées de l'enseignement par des enseignants bilingues ou plurilingues de l'éducation est un enjeu de grands domaines de recherche théoriques et linguistiques pluridisciplinaires. *Education aux langues étrangères* est un ouvrage dirigé par David Corson et Jean-Claude Beacco qui explore les enjeux de l'éducation aux langues étrangères.

*Sofia Stratilaki est Maître de conférences à l'Université Sorbonne Nouvelle de Paris. Elle est membre de l'Association de Langues de Travail et de la Société française de langues étrangères bilingues.*

*Raphaële Fouillet est ATER en langues étrangères à l'Université Sorbonne Nouvelle de Paris. Elle est membre de l'Association de Langues de Travail et de la Société française de langues étrangères bilingues.*

24 €

N° 978-2-344-00000-0  
Riveneuve Éditions  
rue Gayot  
914 Paris  
www.riveneuve.com

Éducation aux langues.  
Contextes et perspectives  
*Mélanges Jean-Claude Beacco*



Sous la direction de

Sofia STRATILAKI et Raphaële FOUILLET

Riveneuve  
éditions

## HOMMAGES

# Éducation aux langues. Contextes et perspectives *Mélanges Jean-Claude Beacco*

Les plus vifs remerciements vont aux contributeurs qui nous ont apporté leur concours pour la réalisation de cet ouvrage dont les contributions reflètent la grande curiosité intellectuelle et la promptitude avec lesquelles Jean-Claude Beacco imagine et lance, jour après jour, dans une perspective humaniste, de nouveaux projets de recherche et de création d'outils didactiques.

Sofia STRATILAKI et Raphaële FOUILLET

Sofia STRATILAKI et Raphaële FOUILLET

ISBN : 978-2-36013-169-3  
Riveneuve éditions, 2013  
10, rue de Gergovie  
75014 Paris

Riveneuve  
éditions