

Pour un complément au CECR

Marie Steffens
Belgique¹

Devenu aujourd'hui un support essentiel de l'enseignement des langues et de l'évaluation des apprenants, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) fait l'objet de nombreux travaux critiques.

Le but de cette contribution est d'en rappeler les principes, de mettre en lumière certaines limites de son application et de proposer une première réflexion exploratoire portant sur des paramètres d'évaluation de la compétence linguistique en langue étrangère, qui pourraient constituer la base d'un outil complémentaire.

1. Le CECR

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, après plus de vingt ans de réflexion autour de l'apprentissage linguistique par les adultes, dans les travaux de Trim, van Ek, North et Coste.

1.1. Principes

Développé pour favoriser l'essor économique et culturel de l'Europe en facilitant l'apprentissage des langues et ainsi la mobilité intra- et extraeuropéenne des Européens ainsi que leur intégration sociale et leur développement professionnel à l'étranger, le CECR est fondé sur la distinction entre des compétences générales individuelles, des compétences communicatives, des activités langagières et des domaines dans lesquelles ces compétences et activités s'inscrivent (CECR, 2001 : 15-18).

¹ Université de Liège.

Les compétences générales individuelles à acquérir par les apprenants – ou déjà acquises et sur lesquelles l'enseignement va pouvoir s'appuyer – sont décomposées en savoirs (ex. connaissances de la vie quotidienne, du monde de l'entreprise), savoir-faire (ex. conjugaison des verbes), savoir-être (ex. codes culturels de la politesse) et savoir-apprendre (ex. utilisation d'un dictionnaire).

Les compétences communicatives sont d'ordre linguistique (savoirs et savoir-faire lexicaux, phonétiques et syntaxiques), sociolinguistique (maîtrise des normes socio-culturelles de l'utilisation de la langue) et pragmatique (maîtrise du discours et de sa structure).

Les activités langagières contextualisées, qui découlent de la perspective actionnelle dans laquelle s'inscrit le CECR, comprennent des tâches de réception, de production, d'interaction et de médiation (reformulation pour un tiers) à l'écrit et à l'oral.

Ces activités peuvent s'inscrire dans quatre domaines : le domaine public des interactions sociales les plus courantes, le domaine personnel des interactions familiales, le domaine professionnel des interactions au travail et le domaine éducationnel des interactions en classe.

L'exploitation des compétences, activités et domaines ainsi distingués permet de définir trois profils d'utilisateur et six niveaux communs de référence, schématisés comme suit (CECR 2001 : 25) et auxquels est associée la description précise des tâches à accomplir pour les atteindre.

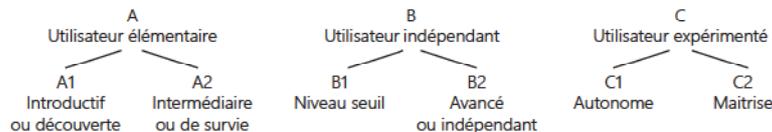


Figure 1

En substituant ces niveaux atteints selon des critères précis aux niveaux traditionnels (*débutant*, *intermédiaire* et *avancé*), intuitivement perçus, mais définis de façon floue et hétérogène, le CECR clarifie et rationalise l'enseignement et l'évaluation des compétences linguistiques à l'échelle de l'Europe. Il met en place une procédure et des critères d'évaluation externe, indépendants de l'organisme évaluateur et de la langue enseignée.

2. Applications, difficultés et adaptations

Appliqué notamment à l'enseignement du français langue étrangère, le CECR s'est progressivement imposé comme la référence en regard de laquelle sont conçus les tests de positionnement à l'entrée (formation des groupes d'apprentissage) et à la sortie (DELF, DALF notamment) des formations dispensées dans l'enseignement traditionnel (cours du jour, du soir, en alternance), mais aussi par le milieu associatif.

L'enseignement du FLE en milieu associatif qui accueille souvent des migrants précaires parfois très peu scolarisés dans leur pays d'origine met en évidence le fait que le CECR est davantage adapté aux publics hautement scolarisés.

À la suite de Hulstijn (2015 : 143-155), notamment, on peut en effet remarquer qu'à partir du niveau seuil (B1), les tâches à effectuer font davantage appel à des habiletés intellectuelles qu'à des compétences linguistiques.

À titre d'exemple, on peut citer les deux passages suivants qui indiquent quelles sont les tâches de production orale et écrite qu'un apprenant ayant atteint le niveau B2 doit pouvoir effectuer :

Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
(CECR, 2001 : 27)

Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.
(CECR, 2001 : 27)

Dans les classes de FLE qui accueillent les apprenants les moins scolarisés, on compte de nombreux apprenants incapables de réaliser les tâches caractéristiques de niveaux supérieurs à B1 tant dans la langue cible que dans leur première langue. Corollairement, une petite fraction seulement des locuteurs natifs du français atteindrait le niveau C2. Ceci s'explique par le fait que les compétences visées par le CECR sont davantage des habiletés dont l'acquisition passe par une scolarisation longue que des compétences purement linguistiques. En regard du CECR, les apprenants peu ou mal scolarisés ne pourront dès lors dépasser le niveau B1 même si leurs capacités linguistiques sont équivalentes à celles d'un natif à scolarisation égale. Ainsi, un apprenant qui n'est pas capable dans sa langue maternelle de lire, comprendre et résumer un texte abstrait et complexe, ou de construire une argumentation structurée, ne pourra jamais devenir un utilisateur indépendant ou expérimenté dans la langue étrangère qu'il apprend. Il est évident que le fait de ne pas posséder les habiletés sanctionnées par le CECR n'empêche pas les locuteurs natifs du français, ni un certain nombre de migrants, de vivre voire de travailler tout à fait normalement en français dans une des régions francophones.

À l'inverse, la question se pose de savoir si on peut atteindre un niveau supérieur au seuil sans passer par les niveaux les plus bas (Hulstijn, 2015 : 150).

Deux cas de figure peuvent être distingués :

1. il y a adéquation entre les compétences scolaires d'un apprenant dans sa langue maternelle et dans la ou les langue(s) étrangère(s) qu'il apprend (ex. un francophone incapable d'écrire un jugement de gout en français et en chinois) ;
2. il n'y a pas d'adéquation entre ces compétences (ex. un francophone incapable d'écrire un jugement de gout en chinois alors qu'il le fait très bien en français).

Il ne s'agit d'un problème réellement linguistique, à prendre en charge dans un cours de langue que dans ce second cas. Si les compétences scolaires des apprenants adultes dans leur langue maternelle ne sont pas très solides, aucun cours de langue, quelle que soit sa qualité, ne pourra pallier ce manque et permettre à ces apprenants d'acquérir ces compétences dans une langue étrangère.

La prise de conscience de la nécessité d'adapter le CECR aux publics les moins scolarisés s'est déjà manifestée par des initiatives comme la création de niveaux supplémentaires, préalables ou intermédiaires aux niveaux les plus bas (A0, A1.1., A1.2) et le développement du DILF (Diplôme Initial de Langue Française), sanctionnant ces niveaux. Par ailleurs, des initiatives locales comme celle du Réseau FLE en Belgique francophone visent à formuler des exigences tenant compte de la réalité des migrants en Belgique francophone.

Malgré ces adaptations, reste un malentendu gênant. S'ils sont pris pour ce qu'ils sont, les niveaux du CECR constituent d'excellents indicateurs de la maîtrise, y compris par des locuteurs natifs, d'habiletés intellectuelles prenant appui sur la langue. Malheureusement, en tant qu'indicateurs du niveau linguistique des apprenants en FLE(S), ils sont trompeurs parce qu'ils se fondent sur des compétences inatteignables par les publics les plus fréquents en contexte francophone.

Un cadre de référence complémentaire au CECR serait dès lors utile pour mesurer la proximité entre le niveau des apprenants en FLE(S) et celui des locuteurs natifs à scolarisation égale. Nous allons tenter d'explorer quelques pistes dans cette perspective.

3. Performance des locuteurs natifs et allophones

3.1. Niveau seuil et français élémentaire

Pour envisager une définition linguistique des niveaux d'acquisition d'une langue étrangère en regard des compétences linguistiques des natifs, partons du postulat qu'il est possible d'identifier un socle commun de compétences partagé par tous les natifs d'une langue, indépendamment de leur niveau de scolarisation.

Cette idée est défendue par Hulstijn qui distingue la « cognition linguistique de base » (*basic language cognition*, BLC) et la « cognition linguistique supérieure » (*higher language cognition*, HLC) (Hulstijn, 2015 : 46), la BLC étant ce qui est commun à tous les natifs (hors pathologies du langage). Hulstijn distingue par ailleurs entre « cœur » (compétences linguistiques en phonétique, morphologie, lexicologie, pragmatique) et « périphérie » (compétences communicatives, habiletés interactionnelles, stratégies de communication, connaissances métalinguistiques, connaissances des types de discours, etc.) (Hulstijn, 2015 : 42). La BLC comprend l'essentiel du cœur alors que la HLC comprend le reste du cœur et la périphérie.

Selon Hulstijn, la BLC correspond au niveau B1 :

I wonder whether Trim and Van Ek's notion of a common core for L2 learners, in particular the activities and language competences associated with oral verbal communication (Threshold Level, B1), although formulated with a different purpose in mind, might come close to my definition of BLC.

(Hulstijn, 2015 : 146)

À quelles compétences linguistiques correspond la BLC ? En première approche, nous pouvons citer les compétences suivantes :

- discrimination des sons ;
- découpage en mots et en morphèmes (commutation) ;
- structure phrastique simple, régularités syntaxiques ;

- vocabulaire courant (sens et conditions pragmatiques d'emploi) ;
- rapport à la norme (même ténue, via l'école dans les pays avec obligation scolaire).

La maîtrise des compétences relevant de la BLC et de la HLC peut être décrite selon une approche prototypique en termes de degrés. Ce qui distingue les natifs et les apprenants FLE entre eux, c'est l'étendue de la gamme sur laquelle ils sont capables de jouer : BLC et HLC ou seulement compétences de base, degré de maîtrise de ces compétences.

Pour mesurer cette maîtrise, trois types d'indicateurs, mobilisés par le CECR, nous semblent pouvoir être distingués : la réussite de la communication, la correction de la langue, la capacité à effectuer des tâches communicatives. En ce qui concerne la correction de la langue, l'adéquation à la norme est un paramètre essentiel. Une approche descriptive de la norme pourrait donner des indications de nature à situer le niveau des apprenants FLE par rapport à des natifs à niveau de scolarisation égale.

3.2. Norme, erreurs et fautes

Corder (1967) distingue les erreurs (*errors*), comme traces du système linguistique sous-jacent à la parole d'un locuteur, et les fautes (*mistakes*) circonstancielle, liées à la performance. Nous formulons l'hypothèse que les natifs font plus de fautes que d'erreurs alors que les apprenants allophones font plus d'erreurs que de fautes. Tout l'enjeu de l'enseignement des langues est alors d'inverser ce rapport.

Dans cette perspective, des observations rapides permettent d'identifier des erreurs qui particularisent les apprenants en FLE parce qu'elles ne sont commises par aucun locuteur natif du français :

- erreurs de genre pour des mots courants (ex. *un table*) ;
- prononciation des lettres muettes (notamment consonnes nasales et dentales en fin de mot) ;
- erreurs de structuration de la phrase simple (ordre des mots) ;
- erreurs de conjugaisons (ex. *je manger une pomme*) ;
- mauvaises réalisations de constructions syntaxiques figées (ex. *il n'est pas clair quelle est la question*) ;
- etc.

À côté des erreurs et des fautes, les observations, de plus en plus nombreuses, de l'usage du français indiquent que les pratiques des natifs, surtout à l'oral, s'écartent du standard. Plus ils sont répandus, moins ces écarts doivent être considérés comme des erreurs ou des fautes. Ils sont plutôt des symptômes de l'évolution du système linguistique :

- absence de subjonctif (ex. *il faut que je prends*) ;
- utilisation du conditionnel après *si* (ex. *Si je serais*) ;
- postposition du pronom (ex. *Arrête toi pas comme ça*) ;
- utilisation des relatifs, surtout *dont* (ex. *La ville que je parle*) ;

- négation sans *ne* (ex. *je parle pas allemand*) ;
- transformation de séquences figées (ex. *chat échaudé craint l'eau chaude*) ;
- confusion phonétique entre [ɛ] et [e] au futur/conditionnel ;
- conventions locales (ex. *Rue du Centre 30*, en Belgique) ;
- particularismes lexicaux (ex. *savoir/pouvoir*, en Belgique) ;
- etc.

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, il apparaît donc essentiel d'agir en priorité sur les erreurs particularisantes. Pour ce faire, il pourrait également être utile de présenter explicitement la norme en tant que telle et de valoriser, spécialement en contexte francophone, l'expression naturelle, conforme à celle des natifs du lieu, même si elle ne correspond pas strictement à la norme prescriptive du standard.

4. Conclusion

La présente contribution, fondée sur des premières observations en classe de FLE, visait à alimenter la réflexion sur la nécessité de se doter d'outils, complémentaires au CECR, pour l'enseignement du français auprès des publics les moins scolarisés. Nous espérons avoir montré l'intérêt de poursuivre les recherches, à partir de corpus, sur le développement linguistique en langue maternelle des adultes, sur les différents niveaux de compétence linguistique des natifs (en incluant leur rapport à la norme) ainsi que sur les niveaux de performance des apprenants FLE en comparaison avec des locuteurs natifs à scolarisation égale.

Références bibliographiques

- Conseil de l'Europe (éd.), 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Paris, Didier.
- Corder S. P., 1967, « The significance of learners' errors », *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5/4, pp.161-170.
- Ek J.A. van, 1977, *The Threshold Level for modern language learning in schools*, London, Longman.
- , 1988-1989, *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes – Volume I : Contenu et portée (1988), Volume II : Niveaux (1989)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- & J.L.M. Trim, 1991, *Threshold Level 1990*, Cambridge, CUP.
- , 1991, *Waystage 1990*, Cambridge, CUP.
- , 1997, *Vantage level*, Strasbourg, Council of Europe.
- Hulstijn J., 2015, *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*, Amsterdam, John Benjamins.
- North B., 2000, *The Development of a common reference scale of language proficiency*, New York, Peter Lang.
- Thouésny S., 2014, "How systematic and random are errors and mistakes in texts written by language learners of French ?", *FLTAL Conference proceedings*, pp. 2071-2079.
- Trim J.L.M., 1980, *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*, Oxford, Pergamon.
- , 1980, *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*, Oxford, Pergamon.
- et alii, 1980, *Systems development in adult language learning*, Oxford, Pergamon.
- et alii, 1984 (éds), *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies.* (contributions en anglais et en français), Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Atouts et enjeux didactiques du cinéma dans l'enseignement de la littérature

Daniela Ventura

Jorge Juan Vega y Vega
Las Palmas de Gran Canaria¹

1. Peut-on enseigner la littérature autrement ?

La nouvelle politique ministérielle française en termes éducatifs suggère fortement aux enseignants d'« apprendre autrement » en innovant les pratiques pédagogiques par le numérique.² En contrepartie, un certain nombre de philosophes et de didacticiens se manifeste ouvertement contre le *colonialisme numérique* (Casati, 2013). Et pour cause : sous l'influence des TIC, les enseignants seraient censés se réinventer et réapprendre à enseigner ; la pédagogie magistrale semblerait désormais mise en échec ; les tablettes tactiles et autres gadgets électroniques seraient en train de remplacer le tableau noir... À l'ère du numérique, resterait-il encore de la place pour le livre, quel qu'en soit le format ? En dépit de toute urgence, les enseignants (aussi bien les « Anciens Régimes » que les plus innovants) constatent une difficulté croissante : réveiller (et gérer) l'intérêt pour la lecture chez les jeunes. Qu'en est-il alors des études littéraires ?

Étant conscient que « la désaffection pour la littérature est un avatar de la modernité » (Revault d'Allonnes, 2015), il nous semble urgent de renouer avec ce goût pour la lecture. Nous pensons à la lecture comme « expérience complexe » qui « ne se résume pas à avoir accès à un texte » (Casati, 2013 : 65). La pratique habituelle d'une lecture en diagonale ou en survol des blogs, etc., amène les jeunes à une approche superficielle des textes (littéraires ou autres). Parcourir un texte dont le contenu est vite oublié n'apporte que très peu (voire rien du tout) au jeune lecteur qui, en général, a du mal à résumer oralement ou par écrit ce qu'il vient de « lire ». D'où l'échec scolaire, pointe d'un iceberg dans les sociétés « connectées ».

Pour récupérer donc ce goût de la lecture, rien de mieux que le septième art. En ce sens, nous préconisons un usage didactique du lien cinéma-littérature, en tirant profit du pouvoir captivant des images. Il s'agit là de deux mondes et deux langages qui,

1 Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

2 cf. Communiqué de Najat Vallaud-Belkacem du 26/02/2015.