



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*
- Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*
- Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil*
- Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré*
- Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*
- Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria*
- Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones. L'exemple des « Lettres de francophonie »*
- Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*
- Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des écrivains « venus d'ailleurs »*
- Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*
- Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives, obstacles, dérives et perspectives*
- William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de formation entre la France et le Viêt-Nam*
- Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

LA MORT ANNONCÉE DES « QUATRE COMPÉTENCES » – POUR UNE PRISE EN COMPTE DU REPERTOIRE COMMUNICATIF DES APPRENANTS EN CLASSE DE FLE

Evelyne Rosen

Université Charles-de-Gaulle Lille 3 – Equipe THEODILE E.A. 1764

Développer les « quatre compétences » des apprenants¹ en français est souvent l'objectif affiché et revendiqué par les enseignants de Français Langue Etrangère (désormais FLE). Par « quatre compétences », il faut comprendre compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Dans cette perspective, associée et concomitante à l'émergence de l'approche communicative dans les pays francophones (mais surtout en France), les « quatre compétences » sont développées dans un même temps, de manière harmonieuse : plus l'apprenant progresse, plus ses (quatre) compétences se développent (sont censées se développer) de manière homogène, se rapprochant des compétences d'un natif, l'idéal à atteindre. Langues premières et secondes (L1 et L2)² de l'apprenant ne sont guère prises en compte dans la construction de la compétence langagière et culturelle en L2 ; les positions concernant l'utilisation de la L1 dans l'enseignement de la L2 sont à cet égard révélatrices : bannie par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle développée à partir de la fin des années 50, la L1 est tolérée dans l'approche communicative à partir des années 80, « à faible dose », en particulier quand elle peut permettre d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage (Castellotti, 2001 : 18-19).

L'hypothèse que nous développons dans cet article est que l'appellation *quatre compétences*, usuelle entre enseignants, représente un obstacle à la prise en compte du déjà-là des apprenants en langue. Pour cerner puis dépasser cet obstacle, nous prendrons en compte trois angles d'attaque : 1) un angle terminologique visant à montrer que l'appellation *quatre compétences* provient d'un problème de traduction de l'anglais ; 2) un angle notionnel où nous prendrons largement appui sur les propositions du *Cadre européen commun de référence*

¹ Nous retiendrons, à l'instar du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), selon les contextes d'emploi de la langue, les termes d'*apprenant*, d'*utilisateur*, et d'*usager*, dans l'optique suivante : “ En conformité avec l'approche actionnelle retenue, on part du principe que l'**apprenant** de langue est en train de devenir un **usager** de la langue [...] ” (CECRL, 2000 : 40).

² Nous adoptons ici les choix et les définitions posés par Porquier & Py (2004 : 19) : “ Nous allons donner ici notre préférence à langue seconde (symbolisé le cas échéant par L2), terme dont l'usage actuel suggère que la langue dont il est question fait déjà partie du répertoire verbal de l'apprenant, considéré dès lors comme usager plus ou moins expérimenté. Au terme de langue seconde correspond celui de langue première (symbolisé par L1), plus adéquat à notre avis que celui de langue maternelle. [...] Nous admettons [...] qu'une langue seconde peut être en fait la troisième ou la Nième langue d'un apprenant ”.

pour les langues pour dépasser ce problème terminologique et mettre en évidence une approche cohérente articulée autour de la notion de répertoire communicatif ; 3) un angle didactique où nous identifierons trois conséquences de cette clarification terminologique et notionnelle sur (et pour) le terrain de la classe de FLE.

1. De la compétence de communication aux « quatre compétences » : un problème de traduction

Deux propositions consensuelles se dessinent lorsque l'on s'intéresse à (l'histoire de) la notion de compétence (Hymes, 1991 ; Collès *et al.*, 2001 ; Castellotti & Py, 2002 ; Riley, 2003) : l'on s'accorde, d'une part, à reconnaître que la notion a été (re)placée par Chomsky au centre des débats ; l'on en vient à constater, d'autre part, qu'elle a connu de nombreux éclatements, à force de définitions, de remaniements et d'extension, au point d'être désormais entourée d'un flou sémantique et notionnel. Après un rapide historique, nous mettrons en lumière l'origine de l'appellation *quatre compétences*, née de ce flou terminologique et notionnel.

1.1. Bref historique : la notion de compétence de communication et ses composantes

Nous ne reviendrons pas ici sur l'histoire de la notion de compétence (voir, par exemple, Rosen, 2004a) ; notons seulement que Hymes, mettant en cause la division du monde du langage opérée par Chomsky entre la « performance » – dépréciée – et la « compétence » – limitée au savoir grammatical –, choisit comme objet d'étude « *les variétés et les styles dans les "façons de parler" (les manières de parole) de communautés linguistiques réelles (posées non seulement comme différentes les unes des autres, mais aussi comme chacune constitutivement hétérogène) [...]* » (Coste, note liminaire, dans Hymes, *op. cit.* : 8) et en vient à forger la notion de *compétence de communication* pour cerner précisément la « *gamme de capacités plus étendue que celles tenant au savoir grammatical [...]* » (Hymes, *ibid.* : 123). A l'origine utilisée en ethnographie de la communication, cette notion de compétence de communication a vite connu un grand succès auprès des didacticiens des langues, en particulier des partisans de l'approche communicative. Widdowson (1978/1991 : 80) la place ainsi au cœur d'une réflexion mettant en question les objectifs d'un enseignement/apprentissage communicatif des langues :

« Tout d'abord, il est généralement admis que l'objectif final en matière d'apprentissage des langues est l'acquisition d'une compétence de communication, de la faculté d'interpréter, que celle-ci soit explicite (converser, correspondre) ou qu'elle reste implicite sous la forme d'une activité psychologique sous-jacente à la capacité de dire, d'écouter, d'écrire et de lire. Je pars du principe que le problème n'est pas de savoir si c'est là l'objectif de l'enseignement des langues mais comment cet objectif est atteint. [...] Le problème est le suivant : comment peut-on mettre en place les aptitudes linguistiques, non pas comme une fin en soi, mais en tant qu'elles représentent un aspect de la compétence de communication ? Comment peut-on lier les aptitudes aux capacités et l'usage à l'emploi ? »

Pour répondre à cette question, nombre de distinctions ont été opérées en secteurs ou types de compétences de communication, affinant la description initiale. Canale & Swain (1980)³ proposent ainsi, selon un angle didactique, une distinction entre compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique qui sera reprise dans nombre d'ouvrages concernant l'approche communicative : dans cette perspective, la **compétence grammaticale** correspond

³ Plusieurs versions du modèle établi par Canale & Swain circulent, établies ensuite par Canale en 1983. Nous avons fait le choix d'en présenter ici la version initiale, datée de 1980.

à la compétence linguistique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue et à la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases ; la **compétence sociolinguistique** renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations ; la **compétence stratégique** implique la capacité d'adapter ses stratégies de communication (verbales et non verbales) à la diversité des relations interpersonnelles et la faculté de réagir à des événements souvent imprévus : elle s'impose ainsi comme une compétence-ressource qui peut venir combler les lacunes des deux autres compétences.

Un autre modèle est proposé en français par Moirand (1982 : 20), distinguant quatre composantes, combinées, de la compétence de communication : composantes linguistique, discursive, référentielle – « *c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations* » – et socioculturelle. Dans cette perspective, la dimension stratégique est reconnue, mais uniquement « *lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète* », et relève de « *stratégies individuelles de communication* ». Plusieurs critiques sont généralement adressées à ces modèles : entre autres, le manque d'articulation explicite entre les composantes, l'absence de définition univoque de la composante stratégique et de description de la composante socioculturelle (Bérard, 1991 : 19-22). Un point commun que l'on peut néanmoins dégager, en creux, de ces typologies, et qui éclaire notre propos, est de décliner la compétence de communication en différentes composantes, mais de ne jamais faire référence à la compréhension (orale et écrite), ni à l'expression (orale et écrite).

Quelle est alors l'origine de l'appellation *quatre compétences* ?

1.2. Origine des « quatre compétences »

En consultant les textes en langue anglaise, l'on s'aperçoit vite qu'il s'agit sans doute à l'origine d'un problème de traduction. Retraçant l'histoire de l'approche communicative, Omaggio Hadley (1993) articule ainsi les réflexions théoriques menées autour de la définition de la compétence de communication (et de ses composantes) et les travaux de *l'ACTFL Provisional Proficiency Guidelines*, décrivant les niveaux de compétences à des fins d'évaluation en expression, compréhension, lecture et écriture⁴, autrement dit dans les *four language skills*. C'est précisément ce terme de *skills* qui est complexe à traduire en français. Blamont & Blamont (1978/1991 : 11), traducteurs de Widdowson, optent pour une non-traduction du terme et justifient ainsi leur choix :

« *Le terme "skill" ou "language skill" n'est généralement pas traduit lorsqu'il désigne une des quatre catégories mentionnées [comprendre le discours oral, parler, lire et écrire], c'est-à-dire une des quatre capacités fondamentales traditionnellement reconnues par la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. [...] Le mot "skill" renvoie aux notions d'habileté (ou d'adresse) et de compétence.* »

Dès lors que l'on s'essaye à traduire le terme en français, les glissements sémantiques sont possibles ; c'est ce que confirme le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq (dir.), 2003 : 26) à l'article *aptitude* :

« *On désigne par aptitude les différentes "manières d'utiliser" la langue dans la communication, à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire). Équivalent approximatif de l'anglais linguistic*

⁴ « *The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines define and measure language ability in speaking, listening, reading, and writing* » (Omaggio Hadley, 1993 : 13). Cinq critères d'évaluation sont retenus, en particulier pour l'oral : les tâches que l'utilisateur/apprenant est à même de réaliser en L2, les contextes dans lesquels il peut intervenir, les contenus qu'il peut aborder, la précision de son message et l'organisation de son discours.

skill à l'origine, aptitude est peu à peu remplacé dans les discours didactiques par savoir-faire, capacité, habileté, voire compétence. ».

Ainsi l'appellation *quatre compétences* pour désigner la compréhension (orale et écrite) et l'expression (orale et écrite) provient-elle, à l'origine, d'un problème de traduction. Selon le modèle initial en anglais, la compétence de communication (*communicative competence*) se décline en plusieurs composantes : par exemple grammaticale (*grammatical competence*), sociolinguistique (*sociolinguistic competence*) et stratégique (*strategic competence*) ; cette compétence de communication d'un utilisateur/apprenant pouvant être mesurée selon des critères préalablement établis dans quatre aptitudes (ou savoir-faire, ou capacités, ou habiletés)/*skills* – parler/*speaking*, écouter/*listening*, lire/*reading* et écrire/*writing*. La difficulté dans le passage en français réside de fait dans la traduction de l'anglais *skill* et c'est, au fil du temps, le terme de *compétence* qui a été retenu – d'où l'appellation qui nous intéresse : *quatre compétences*.

Derrière ce problème terminologique se cache un autre problème : cette traduction malencontreuse vient en effet brouiller les cartes... et les objectifs. Comme le rappelle Porcher (2004 : 31) : « *d'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer* », passant par l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir être et d'un savoir apprendre. N'a-t-on pas sensiblement modifié les objectifs quand on vise un travail sur les « quatre compétences » et ne risque-t-on pas alors de se cantonner à la dimension linguistique, en négligeant les dimensions sociolinguistiques et stratégiques ? Ne fait-on pas, de surcroît, d'emblée table rase des expériences antérieures des apprenants (acquises en L1 ou lors de l'apprentissage d'autres L2) dans ces quatre *skills* ?

Pour éviter de tels écueils, une clarification terminologie et notionnelle s'impose. C'est ce qu'effectue le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dont nous allons maintenant détailler les propositions.

2. Propositions du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : prise en compte du répertoire des utilisateurs/apprenants

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) prend en compte les limites que l'on reconnaît maintenant à l'approche communicative, telles que la tendance à prendre la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre, à considérer la compétence comme un tout homogène ou bien encore à accorder une importance à la dimension langagière de la compétence, en négligeant les composantes culturelle et stratégique (Springer, 2002 ; Dabène, 2002 ; Coste, Moore & Zarate, 1998). Il dépasse en les intégrant les tentatives antérieures en définissant ce que pourrait être une compétence plurilingue et pluriculturelle :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. » (Coste, Moore & Zarate, op. cit. : 12).

La compétence plurilingue et pluriculturelle d'un utilisateur/apprenant se définit ainsi comme l'ensemble de ses connaissances et capacités qui lui permettent de mobiliser les ressources de son répertoire, à savoir l'ensemble des variétés linguistiques – maîtrisées à différents degrés –, selon les situations et les circonstances. Plusieurs dénominations peuvent être rencontrées pour désigner ce répertoire : « répertoire communicatif » pour Dabène (1994 : 153), « répertoire pluriel et dynamique » pour Lüdi (2000 : 181), « répertoire

plurilingue » pour Murphy-Lejeune & Zarate (2003 : 37) ou encore « répertoire linguistique » pour Coste (2002 : 117), à qui nous empruntons la définition suivante⁵ :

« Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques. »

Une dimension essentielle développée dans le CECRL pour promouvoir cette compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que le développement de ce répertoire disponible, est la présentation d'un modèle de la communication et de l'apprentissage en termes d'action : comment, en travaillant sur les quatre *skills* des apprenants (parler, écouter, lire, écrire en L1, L2, Nième langue), développe-t-on le répertoire communicatif des apprenants ? On peut retenir certains éléments nouveaux par rapport aux approches précédentes, entre autres la prise en compte des savoirs antérieurs du sujet (savoir, savoir-faire et savoir être) qui façonnent son savoir apprendre, et le choix d'accorder la primauté à la compétence sociolinguistique qui informe les compétences linguistique et pragmatique du sujet. C'est par ces deux éléments que s'ouvrira notre présentation des clarifications (terminologique et conceptuelle) effectuées dans le CECRL ; notre objectif dans cette présentation étant de cerner l'articulation réalisée entre compétence (et composantes de la compétence) d'un apprenant et *skills* (parler/*speaking*, écouter/*listening*, lire/*reading* et écrire/*writing*).

2.1. Première clarification : distinction entre compétences générales individuelles et compétence à communiquer langagièrement

Comme nous l'avons vu dans la première partie de cet article, une traduction rapide de l'anglais *skills* pouvait amener à rapprocher, voire à confondre, *savoir-faire* et *compétence*, tant d'ailleurs à un niveau terminologique que conceptuel. Le CECRL permet de voir clair dans cet imbroglio en posant une distinction marquée entre compétences générales individuelles et compétence à communiquer langagièrement.

Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles « *ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières* » (CECRL, 2000 : 15). L'on distingue ici :

- les **savoirs** (connaissance procédurale), c'est-à-dire la culture générale, la connaissance du monde, le savoir interculturel (connaître par exemple les traits distinctifs caractéristiques de la société française – heures des repas, relations entre générations, la ponctualité, etc.), ainsi que la prise de conscience (de la différence) interculturelle ;
- les **habiletés** et **savoir-faire** (maîtrise procédurale), autrement dit les aptitudes pratiques, par exemple propres aux loisirs (les passe-temps tels le jardinage et le tricot) ainsi que les aptitudes et savoir-faire interculturels (par exemple la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la L2) ;
- les **savoir être** qui sont tissés des traits de la personnalité et des manières d'être (être silencieux ou bavard, avoir confiance en soi, posséder un certain degré d'amour-propre, croire en telle ou telle religion, avoir le désir de communiquer, etc.) ;

⁵ Dans ce qui suit, nous avons choisi d'adopter la définition de Coste et la dénomination proposée par Dabène, « répertoire communicatif », plus englobante que la seule référence à un « répertoire linguistique ».

- ce sont ces savoirs, savoir-faire et savoir être qui informent le **savoir apprendre** du sujet, c'est-à-dire sa « *capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures* » (CECRL, 2000 : 85) ; le savoir-apprendre se manifeste par une certaine conscience de la langue et de la communication, par une conscience et des aptitudes phonétiques, par des aptitudes à l'étude ou à la découverte.

Ces compétences générales sont ainsi des compétences acquises au cours des expériences passées des utilisateurs et évoluent au gré des rencontres et des expériences présentes et à venir. Elles sont à distinguer de la compétence à communiquer proprement dite – même si elles l'informent et y contribuent étroitement. La compétence à communiquer langagièrement comprend, quant à elle, trois composantes : composantes linguistiques, sociolinguistique et pragmatiques. Le CECRL se place ici sensiblement dans la continuité des propositions développées par les tenants de l'approche communicative :

- les composantes linguistiques se déclinent en composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique ;
- la compétence sociolinguistique porte « *sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (CECRL, 2000 : 93). Des éléments, très différents selon les cultures d'origine des utilisateurs, en font partie : marqueurs de relations sociales (par exemple usage des salutations, des formes d'adresse et des exclamations) et règles de politesse (et d'impolitesse !) en sont de bonnes illustrations. Ce sont les dimensions culturelle et situationnelle qui sont ici sensiblement mises en valeur ;
- la compétence pragmatique cerne la connaissance que les utilisateurs ont de l'organisation et de la structuration des messages et des discours (passant notamment, pour le français, par la connaissance des principes du plan et du discours « cartésien »).

Dans ce modèle, la composante sociolinguistique est au cœur du dispositif et permet d'articuler composantes linguistique et pragmatique. C'est en cela une modification majeure effectuée depuis les travaux portant sur la définition de la compétence de communication. Une autre avancée concerne les descriptions de la composante socioculturelle, l'absence de tels travaux ayant fait défaut aux enseignants comme le note Bérard (1991 :21) :

« [...] le fait qu'il n'existe aucune description des règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée et plus précisément dans un groupe utilisant la même langue, crée un déséquilibre par rapport à la compétence linguistique qui, elle, est décrite, même s'il existe parfois des angles de description parfois opposés. Une attitude possible face à cette non-description de la compétence socioculturelle peut être de rejeter cet aspect de la compétence de communication. »

Désormais, de tels travaux existent, venant prendre le relais du Niveau-Seuil qui se donnait (déjà) l'objectif suivant (Coste *et al.*, 1976 : iii) :

« être l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de "survivre", par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des "guides", des "commerçants" ou des "fonctionnaires", mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie. »

Pour de multiples raisons, ce référentiel est resté le seul pour le français et il a fallu attendre la fin des années 90 pour que, dans la lignée dynamique du CECRL, les travaux d'inventaire reprennent. De tels inventaires seront réalisés à terme pour les six niveaux

d'apprentissage⁶ découpés par le CECRL, le premier référentiel ayant été élaboré pour le niveau B2 (Beacco, Bouquet & Porquier, 2004) : outre les inventaires attendus des notions, des fonctions et des structures grammaticales et phonétiques, une place de choix y est faite à la spécification de la « matière culturelle » et aux stratégies d'apprentissage.

Les compétences, mobilisées par un utilisateur/apprenant dans l'usage et l'apprentissage d'une langue, se déclinent ainsi en compétences générales individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre) et en compétence à communiquer langagièrement (comportant des composantes sociolinguistique, linguistique et pragmatique). Ces composantes sont mises en œuvre, dans des contextes et des conditions variées, lors de la réalisation d'activités langagières pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation. Telle est l'articulation proposée par le CECRL entre compétence et *skills* (CECRL, 2000 : 18) :

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. »

Des « quatre compétences » que l'on souhaitait travailler avec les apprenants en classe de FLE, l'on passe ainsi à un travail sur/en huit activités, dont nous allons maintenant détailler les spécificités.

2.2. Deuxième clarification: mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement dans des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation

Le CECRL distingue quatre types d'activités, ainsi que les stratégies y afférentes : la réception, l'interaction, la production et la médiation (CECRL, 2000 : 48 et suivantes)⁷.

- Les activités de réception (orale et écrite) renvoient aux activités dites généralement d'écoute et de lecture : dans les activités de réception orale, l'utilisateur de la langue, comme auditeur, reçoit et traite un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs ; dans les activités de réception de l'écrit, l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Les stratégies de réception impliquent, entre autres, l'identification du contexte, la mobilisation de la connaissance du monde qui lui est attachée ainsi que la mise en œuvre d'un schéma d'action approprié.
- Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur/scripteur et du destinataire, en relation avec un ou plusieurs interlocuteurs, dans le but de construire et de gérer conjointement un discours suivant un principe de coopération. Les activités d'interaction recouvrent les activités d'interactions orale et écrite. Outre les stratégies de production et de réception constamment utilisées au cours de l'interaction, des stratégies cognitives (appelées également stratégies de discours) et des stratégies de coopération contribuent au bon fonctionnement de la collaboration

⁶ Les six niveaux de compétences retenus, du niveau élémentaire au niveau de l'expertise dans la langue-culture sont ainsi découpés : A1 est le niveau introductif, A2 le niveau de survie, B1 le niveau seuil, B2 le niveau avancé, C1 le niveau expérimenté et C2 le niveau de maîtrise éprouvée de la langue-culture.

⁷ Autant l'articulation proposée dans le CECRL entre *compétences* et *activités* semble pertinente, autant le terme d'*activités* retenu ici nous semble matière à discussion et peu opératoire dès lors que l'on commence à envisager ces activités en relation avec les activités...de classe (jeu de rôles, simulation, etc.). Conserver le terme de *skills* pour désigner réception, production, interaction et médiation nous semble davantage approprié. Nous nous conformerons néanmoins dans la suite de cet article à la ligne terminologique du CECRL.

entre interlocuteurs, notamment en ce qui concerne la gestion des tours de parole, le cadrage de la discussion, la mise au point d'un mode d'approche commun, les propositions de solutions, de synthèse et de résumé des conclusions et l'aplanissement d'un désaccord.

- Les activités de production concernent les discours oraux et écrits. Elles sont distinguées des activités d'interaction : dans ce cas, le locuteur/scripteur est uniquement producteur et l'auditoire (ou les destinataires) ne peuvent institutionnellement ou matériellement se voir attribuer le rôle de producteur. Dans les activités de production orale, l'utilisateur de la langue produit un texte oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs ; dans les activités de production écrite, l'utilisateur de la langue, comme scripteur, produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs, mais auquel ces derniers ne sont pas tenus de réagir par une réponse (écrite ou orale). Les destinataires peuvent être identifiés de manière uniquement institutionnelle et non personnelle. Ils peuvent être définis sous la forme d'un lectorat, c'est-à-dire d'un ensemble potentiel de lecteurs susceptibles de recevoir le texte produit. Les stratégies de production se fondent sur la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes, afin d'ajuster le potentiel disponible à la nature de la tâche.
- Dans les activités de médiation, l'utilisateur n'exprime pas ses intentions de communication propres ou sa pensée : il joue un rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs qui ne sont pas en mesure de se comprendre. Sont distinguées la médiation orale et la médiation écrite.

L'on peut souligner que les activités de réception (écrite et orale) et de production (écrite et orale) sont des classiques des cours de langue et peuvent même servir d'objectif à l'élaboration d'un cours de FLE, comme nous l'avons mis au jour dans la première partie de cet article. L'accent est mis par ailleurs sur les activités d'interaction (orale et écrite). C'est là une des avancées du CECRL par rapport aux méthodologies communicatives : passer d'un « tout communication » de l'approche communicative à un « tout interaction ». Les raisons en sont explicitées par Coste (2002 : 275-276) : « [...] il y a lieu de se demander si l'action intéressant l'appropriation des langues ne déborde pas quelque peu l'agir communicationnel. A cet égard, le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* esquisse d'autres proximités en s'inscrivant dans une « perspective actionnelle[...] ». A la formule caractéristique de l'approche communicative « apprendre à communiquer en communiquant », l'on est dès lors tenté de substituer la formule suivante : « apprendre à interagir en assumant son rôle d'acteur social accomplissant des tâches (langagières et autres) dans un contexte donné ». Les activités d'interaction ne représentent certes pas un type d'activité novateur en soi, mais l'on s'aperçoit, à parcourir les descripteurs proposés, que l'on assimile parfois production et interaction, tant au niveau de l'oral que de l'écrit (voir Rosen, 2004c). Enfin, le dernier type d'activité proposé est la médiation (orale et écrite), que l'on ne peut réduire à la traduction et à l'interprétation⁸. Ce type d'activités ne doit pas être envisagé uniquement pour les niveaux avancés : l'on peut en effet, dès le niveau A2, interpréter, de manière non formelle, des pancartes ou des menus pour des visiteurs français dans son propre pays (médiation orale) ; ou, dès le niveau B2, résumer l'essentiel d'articles de journaux et de magazines en français (médiation écrite).

Ainsi le CECRL permet-il de clarifier l'articulation entre ce qui relève a) des compétences générales individuelles (déjà-là, dépassant le domaine uniquement linguistique et amenées à évoluer au fur et à mesure de l'apprentissage d'une (d'autres) L2), b) de la compétence à

⁸ L'introduction de ce type d'activités s'explique par la volonté d'intégrer les traditions d'enseignement/apprentissage des pays – en majorité de l'Est – ayant rejoint le mouvement européen de réflexion sur l'acquisition des langues.

communiquer langagièrement, aux composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique, qu'un apprenant construit lors de l'acquisition d'une langue et c) des activités de réception, de production, d'interaction et de médiation dans lesquelles ces compétences sont mises en œuvre – cet ensemble cohérent et articulé s'intégrant de manière plus large dans un répertoire communicatif individualisé mettant en relation et en réseau l'ensemble des langues apprises, étant de plus en phase de reconfiguration permanente au gré des apprentissages, et dont l'utilisateur/apprenant peut jouer selon les contextes, en mobilisant telle ou telle de ses variétés.

Quel impact cette clarification, impliquant une perspective renouvelée de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment dans le traitement du répertoire des apprenants et des relations entre le français (L2) et les autres langues des apprenants (L1 et/ou autres L2), va-t-elle avoir sur le terrain de la classe de FLE ? C'est ce que nous essaierons de cerner dans la troisième et dernière partie de cet article, où nous mettrons en évidence quatre conséquences de ces propositions pour les pratiques de classe.

3. Prise en compte du répertoire communicatif des apprenants et pratiques de classe⁹

Trois conséquences de cette clarification terminologique et notionnelle pour les pratiques de classe vont être présentées, impliquant notamment une approche renouvelée des activités favorisant le développement du répertoire communicatif des apprenants : 1) la mise en place d'un portfolio, 2) le développement d'un dispositif didactique souple et modulable, 3) une attention renouvelée accordée à la notion de contexte.

3.1. Mise en place d'un portfolio des langues

Un premier outil qui peut être distribué à chaque apprenant d'un centre de langue est le Portfolio européen des langues (Conseil de l'Europe, 2001 – version pour jeunes et adultes), destiné à enregistrer et à mettre en valeur l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Ce Portfolio comporte trois parties complémentaires : un passeport de langues, une biographie langagière et un dossier¹⁰.

Le passeport de langues permet tout d'abord d'effectuer un bilan individualisé sous la forme d'un profil linguistique dans les différentes activités¹¹ (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire) grâce à une grille d'auto-évaluation synthétique ; bilan également des expériences vécues dans différentes langues, ainsi que des certifications ou des diplômes obtenus : c'est la détermination du niveau (A1 à C2) de l'apprenant dans chaque langue qui est ici effectuée.

La partie Biographie langagière permet ensuite d'établir un aperçu du répertoire communicatif de l'apprenant, en recensant, pour chaque langue, les enseignements suivis, les expériences extra-scolaires et professionnelles, et propose un bilan de compétences pour chaque activité et pour chaque langue. Porcher (2004 : 85) juge « malheureux » ce terme de

⁹ Nous nous intéressons ici plus particulièrement au contexte d'enseignement/apprentissage du FLE à des étudiants adultes dans des centres universitaires, en France. Les propositions qui suivent ont été mises en place au Département des Étudiants Étrangers de l'Université Lille 3.

¹⁰ Une quatrième partie, informant sur les expériences interculturelles vécues par l'apprenant en milieu scolaire ou extra-scolaire, est parfois intégrée aux Portfolios (voir Little (2003 : 110) pour un bref historique de la constitution du Portfolio et des conseils d'utilisation pour favoriser l'autonomie de l'apprenant).

¹¹ Il est de nouveau instructif de se pencher sur les traductions réalisées de l'anglais *skills*, cette version du Passeport étant rédigée en français et en anglais : en anglais, l'on trouve *Profile of Language Skills*, en français un synthétique *Profil linguistique*. Les “ glissements ” de traduction ont été évités, mais il semble encore difficile de trouver une terminologie consensuelle, même dans un document se plaçant dans la droite ligne du CECRL.

biographie langagière (il en est pourtant à l'origine avec René Richterich), et lui préfère l'appellation anglaise de « map », l'apprenant établissant ici une véritable « carte » des chemins et moyens empruntés pour atteindre les compétences mesurées dans différentes langues¹². Il note par ailleurs que, dans cette partie, « *figurent évidemment les compétences en langue maternelle, écrite et orale, comme il est strictement normal et, de surcroît, indispensable. Les disparités sont aussi grandes ici qu'en langues étrangères, et, en outre, la langue maternelle fait pleinement partie du capital culturel (et langagier) d'un individu donné* ». C'est une précision importante qu'il convient de garder en mémoire lorsqu'on travaille avec des apprenants sur le Portfolio, dans la mesure où ce bilan en langue maternelle n'est pas un passage clairement marqué dans le livret (aucune page ne lui étant, par exemple, réservée).

La partie Dossier est enfin celle dans laquelle l'apprenant pourra choisir et rassembler tous les documents venant à l'appui des informations recensées dans son Portfolio (diplômes, attestations, enregistrements etc.). C'est la partie la moins définie : elle constitue un lieu dans lequel l'utilisateur/apprenant peut, à sa guise, montrer ce qu'il peut faire dans les différentes langues qu'il connaît.

Le Portfolio européen des langues est ainsi un instrument que l'on peut utiliser en classe, qui permet non seulement aux apprenants de faire le point sur leurs initiatives dans les apprentissages linguistiques, sur les objectifs qu'ils souhaitent atteindre et sur les progrès réalisés, mais qui incite de surcroît à une prise de conscience de l'existence d'un répertoire individualisé, recensant les variétés plus ou moins maîtrisées et développées de plusieurs systèmes linguistiques. A condition de ne pas négliger d'effectuer un bilan en langue maternelle, cet instrument peut ainsi être un premier pas dans la prise en compte de la L1 et des autres L2 dans le parcours d'apprentissage et un instrument précieux pour l'enseignant pouvant d'emblée cerner les profils variés de ces apprenants. C'est un instrument qui cadre parfaitement avec une conception renouvelée de l'organisation des cours.

3.2. Vers une approche renouvelée de l'organisation des cours

Comment prendre en compte et valoriser l'existence d'un répertoire communicatif individualisé de chaque apprenant ? Trois éléments de réponse vont être apportés à cette question dans ce qui va suivre.

Premier élément de réponse : en modifiant sensiblement l'organisation des cours au sein des Départements de langue. Cette réorganisation passe par une offre variée permettant de dépasser une traditionnelle progression homogène par niveau (selon laquelle l'apprenant doit développer des compétences égales dans les huit types d'activités) et permettant de surcroît à chacun de se tracer un itinéraire d'apprentissage correspondant à ses besoins et à ses acquis (Rosen, 2004c).

Une telle démarche s'inscrit à plein dans les recommandations du CECRL et vise à faciliter le développement d'un répertoire communicatif individualisé – par exemple un apprenant allemand de niveau C1, futur interprète, pourra choisir de développer (exclusivement) ses compétences dans des activités de médiation orale en français (de l'allemand vers le français). Elle n'est cependant pas sans poser des questions de fond qui dépassent le cadre de la classe et sont sans réponse à l'heure actuelle, dans la mesure où elle nécessite une évolution radicale des mentalités (Pekarek Doehler & Martinez, 2000 : 200) :

« Plus généralement – et plus fondamentalement – dans quelle mesure l'objectif d'un répertoire plurilingue et de compétences partielles présuppose-t-il un travail important sur un système de valeurs intériorisé non seulement par les acteurs du système

¹² Souhaitant également voir évoluer l'intitulé de cette rubrique, Murphy-Lejeune & Zarate (2003 : 40) proposent de la baptiser *biographie interculturelle*, « puisqu'elle coiffe les apprentissages linguistiques et s'ouvre à la diversité identitaire ».

scolaire, mais aussi, par exemple, par les tenants du marché professionnel – un système de valeurs centré toujours sur l'idéal d'une compétence uniforme et qui s'approcherait continuellement de la perfection (le "locuteur idéal", le locuteur natif), conception en décalage, sans doute au moins partiel, par rapport à notre conception fonctionnelle du plurilinguisme. »

Une autre réponse à la question de départ est de généraliser au niveau national et européen un découpage des niveaux de compétence en six niveaux – non sans mener dans le même temps un travail d'élaboration d'une progression globale cohérente et explicitée, sur des bases communes (Rosen, *id.*). C'est une condition nécessaire pour favoriser la mobilité d'un Centre (de FLE et/ou de langues) à un autre, tant au niveau national et européen qu'international.

Une autre proposition concerne l'harmonisation des évaluations et des certifications en fonction du CECRL pour également favoriser la mobilité des apprenants (Rosen, 2004b) ; des travaux en ce sens sont en cours d'élaboration au sein de l'ADCUEFE et du CIEP¹³.

Ainsi, en proposant à chacun de se tracer un itinéraire d'apprentissage correspondant à ses besoins et à ses acquis, en permettant une transparence des niveaux acquis dans chaque langue – rejoignant en cela les orientations développées dans le Portfolio des langues –, et en harmonisant évaluations et certifications en fonction du CECRL, peut-on favoriser la prise en compte du répertoire communicatif des apprenants, lors du travail mené sur les activités de réception, production, interaction et médiation.

Ces propositions concernent le quotidien des Centres (de FLE et/ou de langues), mais n'écartent pas les acquis réalisés en dehors de la classe : leur application passe même par une articulation étroite entre vécu de la classe et réalité extérieure. Comme le suggère Lüdi (2000 : 184), cette perspective amène à modifier les objectifs à atteindre en classe : « [...] la réussite de l'acquisition dans l'interaction à l'extérieur de la classe sera considérée comme un des objectifs à atteindre en classe de langue », et l'on pourra ainsi (re-)travailler les opérations de « *bricolage acquisitionnel* » (*ibid.*) expérimentées en situation.

Relevant de cette même volonté d'articuler étroitement scolaire et extra-scolaire, l'on pourra repenser les pratiques de jeux de rôle et de simulation, ces activités phare des approches communicatives auxquelles on peut reprocher de copier le réel sans réellement jamais sans s'en approcher ou encore de réduire la communication à du pseudo-endolingue (Porquier, 1984), que ce soit pour travailler davantage les compétences pragmatiques des apprenants (Rosen & Reinhardt, 2002) ou pour développer un « *authentique projet de communication* » (Pekarek Doehler & Martinez, 2000 : 201)¹⁴.

La réalisation d'une telle articulation du scolaire et de l'extra-scolaire ne s'effectuera pas à l'identique selon le contexte dans lequel se situe l'enseignement/apprentissage – un facteur qui va avoir une influence déterminante sur les modalités du développement du répertoire communicatif d'un apprenant.

3.3. Impact du contexte (hétéroglotte vs homoglotte) sur le développement du répertoire communicatif

Nous adoptons ici la terminologie et la perspective développées par Porquier & Py (2004 : 60) : « *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.* » Pour prendre l'exemple d'un Chinois apprenant le français dans des contextes typiques, extrêmes : s'il l'apprend en Chine, il est en contexte hétéroglotte ; s'il l'apprend en France, il est en milieu homoglotte. La construction de son

¹³ Propositions d'évaluation, du niveau A1 au niveau C2, de l'ADCUEFE parues aux PUG (2004) ; pour le travail de réflexion en cours au CIEP, voir la communication de Patrick Riba en 2004 (site fle.fr).

¹⁴ On trouvera un exemple d'un tel projet en contexte d'enseignement/apprentissage de la médecine dans Rosen & Reinhardt, 2003.

répertoire communicatif s'effectuera selon différentes modalités, en fonction précisément du contexte hétéroglotte ou homoglotte dans lequel prend place l'apprentissage. Nous allons relever dans ce qui suit deux impacts contextuels majeurs sur les pratiques de classe.

En contexte hétéroglotte, c'est tout d'abord la possibilité de jouer de ce répertoire communicatif (au sein de la classe), qui est offerte : apprenants et enseignants partagent, dans la majorité des cas, (au moins) deux langues – la L1 et la L2 en cours d'acquisition – et peuvent recourir à différentes techniques acquisitionnelles : formulation transcodique, demande de confirmation d'une hypothèse lexicale, recherche d'un mot – autant de formats interactifs qui peuvent être utilisés en classe, à condition de didactiser l'emploi de la L1 (Lüdi 2000 : 187). Dans le cas où l'enseignant n'est pas natif – *i.e.* ne possède qu'une compétence partielle dans la L1 des apprenants –, la pratique d'un tel "parler bilingue" en classe peut avoir comme effet induit de réduire l'asymétrie entre enseignant et apprenants, en mettant au jour les limites du répertoire communicatif de celui qui occupe traditionnellement la position d'expert (Gajo, 2000 :115).

En contexte homoglotte, c'est le lien direct qui peut s'établir entre le vécu de la classe et le vécu de l'apprenant à l'extérieur de la classe (vécu universitaire, professionnel et/ou familial, etc.) qui vient alimenter et enrichir l'apprentissage. La mission et le positionnement des Centres (de FLE et/ou de langues) doivent alors être repensés, pour mettre en évidence, à côté de la fonction enseignante, une fonction d'accompagnement et d'animation passant notamment par la création de liens interculturels (Rosen, 2004b).

Ainsi, la prise en compte du répertoire communicatif des apprenants dans les pratiques de classe passe-t-elle par différentes approches selon le contexte, hétéroglotte ou homoglotte, dans lequel l'apprentissage prend place. Un point de départ pour cerner les contours du répertoire d'un apprenant est le Portfolio européen des langues qui permet de faire un état des lieux individualisé de ce répertoire et de déterminer les objectifs qu'un utilisateur/apprenant souhaite (encore) atteindre en L2...ou dans sa L1. L'on peut ensuite distinguer plus nettement les propositions selon les contextes. Pour l'enseignement/apprentissage en contexte homoglotte auquel nous nous intéressons plus particulièrement dans cet article, nous avons recensé quelques propositions pour renouveler l'organisation des cours, passant par une harmonisation des/en six niveaux de compétences, par une harmonisation des certifications et des évaluations et par une organisation souple et modulable des itinéraires individuels ; un point clé de cette (ré-)organisation étant l'articulation à réaliser entre activités scolaires et extra-scolaires, entre vécu de la classe et vécu de l'apprenant à l'extérieur de la classe.

Conclusion

L'expression *quatre compétences*, utilisée tantôt pour parler des activités de compréhension (orale et écrite) et d'expression (orale et écrite), tantôt pour évoquer les objectifs des cours de FLE, représente ainsi une aberration terminologique, provenant à l'origine d'un problème de traduction du mot *skills*. Elle peut de surcroît constituer un danger – celui de négliger certaines dimensions de la classe que la lecture du CECRL nous rappelle : dimensions des compétences individuelles (savoir, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre), dimensions sociolinguistiques et pragmatiques au moins aussi importantes que la compétence linguistique, dimension des activités d'interaction et de médiation, dimension du répertoire communicatif des apprenants à prendre en compte pour considérer que l'apprenant peut jouer de/sur ses expériences d'acquisition de L1 et de L2.

Apprendre le FLE dans cette perspective, c'est la possibilité pour un apprenant de reformater et d'enrichir son répertoire communicatif, de ne plus aspirer à « parler comme un Français », mais plutôt de devenir un acteur social, plurilingue, à part entière.

Bibliographie

- BEACCO J.-C., BOUQUET S., PORQUIER R. (dir.), 2004, *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Didier, Paris,.
- BERARD E., 1991, *L'approche communicative*, CLE international, Paris.
- BLAMONT K., BLAMONT G., 1978/1991, « Note Des Traducteurs », dans *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, H. G. Widdowson, Didier, Paris, p. 11.
- CANALE M., SWAIN M., 1980, « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », dans *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE international, Paris.
- CASTELLOTTI V., PY B (dirs.), 2002, *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, Lyon.
- COLLES L., DUFAYS J.-L., FABRY G., MAEDER C. (dirs.), 2001, *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, De Boeck/Duculot, Bruxelles.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Portfolio européen des langues* [version pour jeunes et adultes], Didier, Paris.
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon, pp. 115-123.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E., 1976, *Un niveau-seuil*, Hatier, Paris.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1998, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Hachette, Paris, pp. 8-69.
- CUQ J.-P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DABENE L., 2002, « Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension », dans *Babylonia*, n° 2, pp. 14-16.
- GAJO L., 2000, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Hatier/Didier, Paris.
- HYMES D. H., 1991, *Vers la compétence de communication*, Hatier/Didier, Paris.
- LITTLE D., 2003, « Le plurilinguisme dans le Portefeuille des langues européennes », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Didier, Paris, pp. 107-117.
- LÜDI G., 2000, « Synthèse : construction des répertoires pluriels dans l'interaction », dans *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Paris-Lyon, pp. 179-189.
- MARTINEZ P., PEKAREK DOEHLER S. (dirs.), 2000, « La notion de contact de langues en didactique », *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Paris et Lyon.
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- MURPHY-LEJEUNE E., ZARATE G., 2003, « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, Didier, Paris, pp. 32-46.
- OMAGGIO HADLEY A., 1993, *Teaching Language in Context*, Heinle & Heinle, Boston.

- PEKAREK DOEHLER S., MARTINEZ P., 2000, « Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état des lieux », *Notions en Questions*, 4, ENS Editions, Lyon, pp. 191-207.
- PORCHER L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.
- PORQUIER R., 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans PY B., *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, Université de Neuchâtel, pp. 39-52.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris.
- RIB A., 2004, « L'harmonisation du DELF et du DALF par rapport au CECRL. Présentation du projet mené par le CIEP », <http://www.fle.fr/pro/besancon/forum.html>.
- RILEY P., 2003, « Le "linguisme" – multi- poly- pluri ? Points de repères terminologiques et sociolinguistiques », dans *Le français dans le monde*, n° spécial, pp. 8-17.
- ROSEN E., 2004a, « La notion de compétence dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », <http://www.fle.fr/pro/besancon/forum.html>
- ROSEN E., 2004 b, « Le joker d'une nouvelle donne dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », Grenoble, PUG, pp. 75-85. (<http://www.u-grenoble3.fr/adcuefe/>)
- ROSEN E., 2004c, « De la théorie aux pratiques : le *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans le quotidien d'un Centre universitaire de Français Langue Étrangère », *Le français dans le monde*, n° 336 (novembre/décembre 2004), pp. 35-37.
- ROSEN E., REINHARDT C., 2002, « Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2 », dans CICUREL F., VERONIQUE D., *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 163-178.
- ROSEN E., REINHARDT C., 2003, « Les risques (limités) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue », dans *LINX*, 49, Paris, pp. 91-108.
- SPRINGER C., 2002, « Recherches sur l'évaluation en L2 : quelques avatars de la notion de "compétence" », dans *Notions en Questions*, 6, ENS Editions, Lyon, pp. 61-74.
- WIDDOWSON H. G., 1978/1991, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier-CREDIF, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli