

Chapitre 27

Le CECRL, le Portfolio européen des langues et les niveaux de compétence

CERTAINS disent qu'il a un avant et un après le CECRL, sans doute... tout comme il y a eu un avant et un après le *Français fondamental* et il y a eu aussi un avant et un après le *Niveau-seuil* de 1976... En tout cas, le CECRL n'est pas sorti en quelques mois de la cuisse de Jupiter comme Bacchus... puisque sa gestation aura duré une bonne dizaine d'années. Des états intermédiaires pour discussion verront le jour (1996, 1997) avant la publication définitive en 2001. Daniel Coste qui a participé à son élaboration évoque ses propres propositions dans les débats initiaux de 1991 :

« Dans la mesure où la multiplication des niveaux distingués pour une capacité donnée induit l'idée d'une continuité graduable, faut-il considérer que des capacités diverses (par exemple, l'expression écrite et la compréhension orale) sont étagées de la même manière avec le même nombre de niveaux sur une même grille récapitulative ? » (2013, p. 143).

En lien avec la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, il envisage une évaluation plus souple, modulaire qui prendrait en compte des compétences fragmentaires :

« l'enjeu est aussi, pour l'avenir, que des compétences partielles, déséquilibrées si l'on veut, deviennent des objectifs tout aussi valides, reconnus, valorisés, que des

objectifs généraux et globaux, conçus en termes de changement de niveau dans toutes les capacités » (*ibid.*, p. 144).

Sans doute, débouchant sur des formalisations par trop complexes, ces remarques n'ont pas été retenues, mais Coste ne s'est pas pour autant désolidarisé de la version finale du CECRL. En effet, il a fait partie de la petite équipe qui a rédigé entre 1995 et 2000 les différentes versions du document. Il explique (Coste, 2006, p. 41) que l'équipe de rédaction comprenait un Irlandais, deux Anglais et lui-même, seul français :

« Le groupe travaillait en anglais et en français, les rédactions individuelles, succédant aux mises au point collectives, étant faites dans la langue du "natif" concerné. La première version en français du document comportait donc des chapitres traduits de l'anglais (les plus nombreux) et des chapitres directement écrits en français (celui relatif à la présentation générale du modèle et celui consacré au plurilinguisme et aux dimensions curriculaires). Et inversement pour la première version en anglais. La version publiée est le fruit, elle, d'une révision harmonisatrice d'ensemble effectuée par John Trim en anglais à partir des premières versions successives en anglais. Le tout étant ensuite traduit en français, avec référence aux versions premières pour les chapitres initialement écrits en français. Cette version "finale" comporte en outre des redistributions de contenus et des changements d'ordre de différentes sections. »

Ces traductions et translations expliquent certains flottements qui entourent par exemple, la notion de compétence qui bénéficie en anglais de nuances que ne possède pas le français... Coste note, au fil des réécritures, une tendance à la simplification au détriment des caractérisations socioculturelles et sociolinguistiques et une accentuation du caractère taxinomique qui met en évidence les propositions portant sur les niveaux distingués pour la certification. Les assertions en termes d'« être capable de »... contribuent à atomiser la représentation de *compétence* et à réduire le traitement des aspects sociolinguistiques et socio-culturels qui sont moins découpables en ces termes. À propos de « compétence », le *Dictionnaire pratique du CECR* d'Évelyne Rosen et de Jean-Pierre Robert (2010), consacre treize articles sur les cent cinquante que comporte le dictionnaire à la notion de compétence(s) qui peut être : *générale/individuelle, communicative, langagière/linguistique, lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique, sociolinguistique, pragmatique*, et enfin, plurilingue et pluriculturelle... Le premier article de ce dictionnaire, *compétence(s)* comptabilise dans le CECRL trois cents occurrences de ce mot au singulier et cent cinquante au pluriel. À juste titre, Coste déclarait déjà en 2004 (p. 73-74) que « tout lecteur un peu attentif du *Cadre commun européen de référence* ne manquera pas toutefois de relever que l'usage du terme "compétence" n'y est

pas vraiment homogène et que cette acception générique initiale se décline ou s'atomise ensuite souvent en emplois nettement plus singuliers ».

Quoi qu'il en soit de la subtilité de ces variations, elles rendent saillante la place de la notion de *compétence* et elles n'obèrent que peu la portée de l'ensemble du document. En effet, John Trim, directeur des projets « langues vivantes » au Conseil de l'Europe, a impulsé un élargissement considérable des finalités initiales du CECRL qui visaient « seulement » à permettre la comparaison des certifications européennes ; s'y sont ajoutés l'objectif de dresser un état des lieux et des ressources de l'enseignement/apprentissage des langues et l'objectif de faciliter un dialogue entre des cultures et des traditions éducatives distinctes afin d'accueillir sans aucun dogmatisme méthodologique les candidatures des pays de l'Est suite à la chute du Rideau de fer (Coste, 2006). Alors que les niveaux seuils des années 1970 ont été déclinés dans les différentes langues, le CECRL est transversal à toutes les langues.

Le CECRL, publié dans sa version papier aux éditions Didier mais disponible en ligne sur le site du Conseil de l'Europe, se présente en un volume d'un peu moins de deux cents pages. Les neuf chapitres qui le composent sont précédés d'une note préliminaire, d'un avertissement et d'un synopsis qui donnent des clés de lecture. Ils expliquent les modalités de réalisation, les finalités (conscientisation de ce que suppose l'apprentissage d'une langue et facilitation des échanges entre enseignants et apprenants) et la structure de l'instrument. Chaque chapitre est précédé d'une rubrique *Panorama* qui présente le plan. À partir du chapitre 4 des encadrés récurrents incitent à la contextualisation et proposent au lecteur une sorte d'autoscopie, ils sont introduits par cette phrase rituelle : « Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas... » Les quatre annexes qui clôturent l'outil donnent des exemples des travaux empiriques sur lesquels s'appuie le CECRL : dans *L'Élaboration de descripteurs de compétence* on insiste sur les formulations positives que l'on met en regard de formulations négatives, par exemple, « produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur » vs « ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits » (CECRL, 2001, p. 149) ; Les échelles de démonstration résultent d'un projet du Fonds national suisse de recherche scientifique effectué entre 1993 et 1996 ; l'annexe C présente la description du système d'autoévaluation DIALANG ; enfin, la dernière annexe présente les spécifications en termes de « capacités de faire » et les seuils fonctionnels d'apprentissage de l'Association des centres d'évaluation en langue en Europe ALTE (Association of Language Teachers in Europe).

Nous n'évoquerons ici que les contenus essentiels des chapitres, notamment les premiers qui expliquent la philosophie de l'ouvrage. On s'intéressera ensuite à la réception de cet outil, tant sur le plan scientifique qu'en termes d'investissement pédagogique.

Les trois premiers chapitres introduisent et exposent la matière. Le premier, *Le cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif*, présente le CECRL comme une base commune pour l'élaboration de programmes, de référentiels, d'examens et de manuels en lien avec les objectifs de la politique linguistique de l'Europe qui considère que l'apprentissage des langues facilite la communication entre Européens et permet de développer la coopération tout en éliminant les préjugés. Le plurilinguisme y est présenté comme un changement de paradigme, l'existence du Cadre est justifiée comme une nécessité européenne qui doit gérer la diversité. Le deuxième chapitre, *Approche retenue*, présente la perspective actionnelle qui est ainsi définie :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECRL, 2001, p. 15).

Cette définition est complétée dans la suite du chapitre par celles :

- des *compétences* (ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir) qu'elles soient *générales* (savoir ou connaissances déclaratives, habiletés et savoir-faire, savoir-être et les savoir-apprendre) ou *langagières* (composées d'une compétence linguistique, sociolinguistique, pragmatique) ;
- du *contexte* ;
- des *activités langagières* (réception et production orales ou écrites, interaction, et activités orales ou écrites de médiation) ;
- des *processus* langagiers (en tant qu'événements neurologiques et physiologiques) ;
- du *texte* (caractérisé ici comme toute séquence discursive) ;

- du *domaine* (éducatif, professionnel, public, personnel) qui amplifie ce qui avait été présenté dans le *niveau-seuil* de 1976,
- ce que l'on considère par *stratégie* (« tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui »).

Ces têtes de chapitre reprises ici à titre de repère ne doivent pas occulter une évolution importante introduite par le CECRL qu'Évelyne Rosen (2005, p. 131-132) qualifie de « mort des quatre compétences » :

« 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. »

Quelques paragraphes plus loin, on revient sur la définition de la *tâche* qui joue un rôle central au sein du CECRL :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (CECRL, 2001, p. 16).

Francis Goullier, dans son ouvrage, *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue* (2006), propose des exemples de tâches et un schéma qui montre l'implication des différentes compétences et stratégies sollicitées dans la réalisation d'une tâche. Le premier exemple propose d'écouter un enregistrement qui décrit une image que les élèves ont sous les yeux. La tâche consiste d'une part à repérer les écarts entre la description orale et ce qui figure sur l'image ; et d'autre part, à produire un dessin qui respecte les éléments indiqués dans l'enregistrement oral. Un deuxième exemple propose l'image d'une fête avec des personnages puis une deuxième image avec des objets que les participants à la

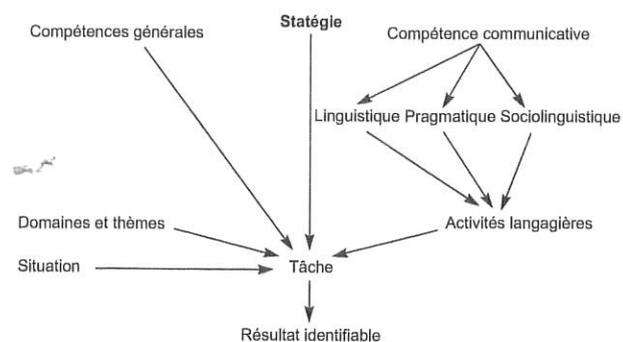


Figure 27.1. Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue (Goullier, 2006, p. 26).

fête ont oubliés. La tâche consiste à téléphoner aux « bonnes » personnes pour leur rendre les objets oubliés. En somme, ce qui caractérise une tâche c'est le fait qu'elle aboutit à un résultat identifiable et qu'elle sollicite une combinaison de compétences et d'activités. Ces exemples réfèrent à des publics scolaires.

Le chapitre trois est consacré au développement des niveaux communs de référence. On présente le principe des tableaux qui croisent sur un axe vertical des niveaux de compétence (A1-A2 : utilisateur élémentaire ; B1-B2 : utilisateur indépendant ; C1-C2 : utilisateur expérimenté ; le *Niveau-seuil* de 1976 correspond aujourd'hui à B1) et sur un axe horizontal des activités langagières. La dimension verticale met en place une échelle de niveaux ascendante pour décrire les compétences de l'apprenant pour lequel on prend toutefois la précaution de rappeler qu'il n'y a pas deux apprenants qui développent leurs compétences de la même manière ; même si pour des raisons pratiques l'échelle de niveaux permet de « segmenter le processus d'apprentissage en vue de l'élaboration de programmes, de rédaction d'examens, etc. Leur nombre et le niveau qu'ils atteignent dépendront largement de l'organisation particulière de tel ou tel système éducatif et de l'objectif qui a présidé à leur élaboration » (CECRL, 2001, p. 20). Par ailleurs, la représentation arborescente permet des subdivisions spécifiques aux différents contextes comme le montre l'exemple présenté dans la figure 27.2 (*ibid.*, p. 31).

Le CECRL (2001, p. 20) insiste également sur l'importance des progrès liés aux activités qui sont répertoriés sur l'axe horizontal :

« L'apprentissage d'une langue se joue sur un progrès horizontal autant que vertical, au fur et à mesure que les apprenants deviennent performants dans une gamme plus large d'activités. Le progrès ne consiste pas seulement à gravir une échelle

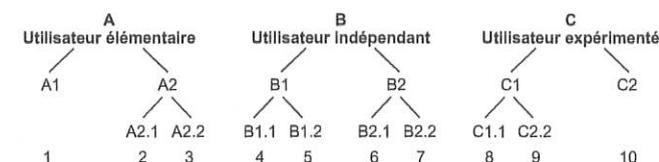


Figure 27.2. Arborescence en trois niveaux généraux et affinement des niveaux médians, (CECRL, p. 31)

Exemple 2 : si la langue est apprise dans le milieu dans lequel elle est parlée, on tendra à développer la branche *Utilisateur indépendant* pour plus de finesse d'analyse en divisant les niveaux médians de l'échelle.

verticale. Il n'y a pas d'obligation logique particulière, pour un apprenant, de passer par tous les niveaux élémentaires d'une échelle. Il peut prendre une entrée horizontale (en passant par une catégorie voisine) en élargissant ses aptitudes plutôt qu'en les accroissant dans une même catégorie. »

On peut avoir un niveau B1 en compréhension écrite, A2 lorsqu'on prend part à une conversation et A1 quand il s'agit de production écrite. Le chapitre 4 détaille les variables contextuelles (*domaines* et *situations*) qui affectent l'utilisation de la langue de l'apprenant considéré ici comme un *usager* : « On part du principe que *l'apprenant* de langue est en train de devenir un *usager* de la langue » (p. 40). Les thèmes de communication sont envisagés sous l'angle notionnel et on se réfère au premier niveau-seuil. Les activités de communication (production, réception, interaction, médiation...) sont attachées à des stratégies et font l'objet de nombreuses échelles de niveaux :

Le chapitre 5 détaille les compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) et les compétences langagières (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques), là encore sous forme d'échelles de niveaux... Toutefois, le degré de généralité de certains tableaux pourrait laisser sceptique sur leur utilité pour un examinateur ou un enseignant (dans l'exemple ci-dessous, quelle différence entre « bévue » et « erreur » ? Qu'est-ce qui qualifie une « pensée complexe », est-ce la syntaxe ?) si on ignore que ces tableaux du CECRL sont complétés pour les différentes langues par des *référentiels* qui proposent des inventaires de formes dont la maîtrise caractérise un niveau de compétence.

Le chapitre 6 traite des opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues. Il y est question d'objectifs, de piloter la progression avec souplesse et on revient sur la caractérisation de la compétence plurilingue. La distinction entre *acquisition* et *apprentissage* est rapide, voire lacunaire. Le chapitre 7 revient sur la tâche qui prend ici le sens plus large d'*activité*. On examine quels sont les contraintes, les conditions, les stratégies, les différents facteurs

Tableau 27.1. Échelle proposée pour illustrer la stratégie de compensation (CECRL, p. 53)

▲ COMPENSATION	
C2	Peut substituer à un mot qui lui échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on s'en rend à peine compte
C1	Comme B2 +
B2	Peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler lacunes lexicales et structurales.
B1	Peut définir les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom lui échappe. Peut exprimer le sens d'un mot en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par ex. : « un camion pour voyageurs » pour « un bus »).
	Peut utiliser un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une « correction ».
	Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris
A2	Peut utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier ce qu'il veut dire.
	Peut identifier ce qu'il/elle veut en le désignant du doigt (par ex. : « je voudrais cela, s'il vous plaît »).
A1	Pas de descripteur disponible

Tableau 27.2. Échelle proposée pour illustrer la compétence lexicale (CECRL, p. 89)

▲ MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1	Pas de descripteur disponible

(cognitifs, affectifs, linguistiques) qui peuvent affecter la tâche. Le chapitre 8 aborde la question de la diversification linguistique et du curriculum. Le point de départ est la reprise de la compétence plurilingue et pluriculturelle. La première proposition envisage de « diversifier à l'intérieur d'une conception d'ensemble » (mise en relation entre les différentes langues apprises dans un système scolaire...), la deuxième piste curriculaire « du partiel au transversal » est pertinente pour les langues voisines, mais aussi au-delà (par exemple si l'on souhaite développer une compétence partielle de compréhension en lecture de textes de spécialité). Plusieurs scénarios curriculaires dans plusieurs ordres

d'enseignement (école primaire, secondaire) et avec la présence de plusieurs langues sont illustrés. Le dernier chapitre, le chapitre 9, est dédié à l'évaluation. La validité, la fiabilité et la faisabilité sont trois concepts convoqués pour la valider. On souligne l'importance de l'interprétation de la performance puis un inventaire de plusieurs sortes d'évaluation (critériée, continue, ponctuelle, formative, sommative, etc.) est détaillé et commenté. En somme, le CECRL est un instrument qui donne des outils pour décrire, planifier, comparer, élaborer des cursus, des manuels, et surtout il permet grâce à l'échelle de niveaux de compétence en langues de favoriser les épreuves d'évaluation et de certification de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe.

La publication du CECRL en 2001, année européenne des langues, s'accompagne d'un nouvel outil : le *Portfolio européen des langues* (PEL). Alors que le CECRL est commun à toutes les langues, le portfolio se décline de manière singulière dans chaque État membre. Il sera adopté très rapidement au-delà des frontières européennes (le Québec propose dès 2002 un portfolio numérique) tout comme le sera aussi le CECRL d'ailleurs (voir Castellotti et Nishiyama, 2011 pour une « contextualisation » dans l'Asie du Sud-Est). Originellement le *portfolio* c'est le dossier dans lequel le peintre réunit ses meilleures productions en vue de convaincre l'interlocuteur auquel il s'adresse. Tel qu'investi par le Conseil de l'Europe, c'est un outil de reconnaissance et de valorisation des savoirs et des savoir-faire linguistiques et culturels. Sa finalité est de favoriser la mobilité en Europe en renseignant d'une manière transparente et comparable au niveau international sur les qualifications linguistiques ; il ambitionne aussi de souligner la valeur du plurilinguisme et de la pluriculturalité et de contribuer ainsi à améliorer la compréhension réciproque en Europe (Banon-Schirman et Cartron-Makardjian, 2006). Il permet une autoévaluation qui s'appuie sur les niveaux de compétence du CECRL et porte témoignage du répertoire linguistico-culturel de son auteur. Il instaure une démarche réflexive qui permet une prise de conscience sur l'apprentissage. Le portfolio se compose de trois parties : le passeport, la biographie langagière et le dossier. Le passeport répertorie compétences et stratégies de l'ensemble des langues. Par exemple, pour un portfolio destiné aux enfants de l'école primaire, on trouvera : « Quand je parle, je peux dire que je ne comprends pas, je peux demander de répéter » ; dans le portfolio français destiné au collège, les circulations interlinguistiques sont valorisées, l'entrée : « J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues, se décline en :

- j'ai servi d'interprète ;
- j'ai résumé dans une langue un texte d'une autre langue ;

- j'ai participé à des conversations où on parlait des langues différentes et où on se comprenait, etc. » (Castellotti et Moore, 2004, p. 175).

La biographie langagière est ainsi définie dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère ou seconde* :

« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (Cuq éd, 2003, p. 36-37).

Dans les contextes scolaires, cette biographie langagière est parfois représentée par la fleur des langues dans laquelle chaque pétale indique un rapport particulier avec une langue (les langues que je comprends, celles que je parle, celles que je peux lire, celles qui me font rêver...). Enfin, le troisième élément du portfolio est le dossier qui réunit des travaux, des documents culturels (entrées de musées, tickets...), des documents scolaires, témoignant de l'expérience particulière que l'apprenant entretient avec les langues de son répertoire.

Chapitre 28

Réception du *CECRL* et du *Portfolio*

SANS doute parce qu'il est difficile de concevoir un outil parfait, Aline Gohard-Radenkovic (2006) s'interroge sur la conception de l'interculturel : peut-on mettre la culture en grille ? Pascale Banon-Schirman et Chaké Cartron-Makardidjian (2006, p. 112) pointent elles aussi la nécessité d'améliorer certains aspects : elles reviennent sur le « saucissonnage » des catégorisations du CECRL en types et genres de discours :

« C2 : Peut faire des descriptions limpides et courantes ; C2 : Peut raconter une histoire [...] qui ne [tiennent] pas compte des interrelations entre les sous-compétences : comment raconter une histoire sans savoir faire des descriptions, sans intégrer du discours rapporté, des commentaires, des connexions ? »

Mathilde Anquetil et ses collègues (2017) font état de cent dix-huit versions accréditées soit trois millions de PEL cumulés depuis 2001 dans les quarante-sept pays membres du Conseil de l'Europe. Après un historique de l'élaboration du PEL dans le bilan comparatif entre la Suisse, la France et l'Italie, elles s'interrogent sur la désaffection des milieux scolaires à l'égard de cet outil. Leur analyse de celui qui est destiné à l'éducation supérieure (2002) montre « des glissements et des manipulations dans la mise en scène énonciative [...] le PEL organise le passage du référentiel descriptif à la troisième personne du CECRL ("Peut...") à la prise en charge du destinataire à travers l'inscription dans le texte d'une première personne "Je peux...", en passant par une série de prescriptions et conseils à la seconde personne [...] : grâce à la biographie langagière vous pouvez voir votre

apprentissage passé et réfléchir... » (Anquetil et al., 2017). Le « je » pour développer la compétence interculturelle leur rappelle l'examen de conscience qui précède le rituel catholique de la confession... Ces éléments peuvent expliquer des formes de résistance passive ou active dans les usages. Elles confirment la nécessité de le didactiser et évoquent d'autres possibilités comme celle de Geneviève Zarate et Gohard-Radenkovic (2004, p. 6) qui remplacent la grille par des cartes : « La « carte » permet un modèle d'emblée individualisé, indépendant de la morale et de l'idéologie, réponse souple à l'infini kaléidoscope des identités individuelles ». L'autobiographie littéraire constitue un premier recours pour aller vers des « introspections anthropologiques à travers des démarches exploratoires réflexives ». Ces auteures privilégient ainsi « le primat de l'humain, du relationnel, du processus ».

Comme le Portfolio européen des langues, le CECRL a aussi reçu un accueil contrasté. Sur le plan théorique, par exemple, Jean-Louis Chiss revient sur la polarisation dont a fait l'objet la notion de tâche. Il considère qu'elle est un indice d'une *crise de l'organisation curriculaire* car la tâche ne prend pas en considération la question de la durée de l'enseignement et par voie de conséquence la question de la progression s'en trouve affectée, tout comme elle l'a déjà été, d'ailleurs, dans l'approche communicative. En outre, si la tâche est au cœur de la perspective actionnelle, en quoi est-elle plus novatrice que la pédagogie du projet ? Chiss (2016, p. 188) interroge finalement le déplacement vers les théories de l'action et vers la linguistique actionnelle (par exemple, Filliettaz, 2002) :

« On s'interroge néanmoins sur la signification de ce curieux renversement qui consiste désormais à *rappeler* que l'agir ne se réduit pas au parler après qu'il a fallu convaincre que parler pouvait être agir. Sans doute s'agit-il de rapporter ces effets de balancier et cette fuite en avant vers l'action à un débat théorique fondamental sur les conceptions du langage et les spécificités de la didactique des langues. »

Face au déploiement « actionnel » du programme austino-bakhtinien, il met en relief le contrepoint de la perspective Humboldt-Saussure-Benveniste emblématisée par cette citation de Humboldt :

« La langue n'est pas un simple moyen de communication (*Verständigungs-Mittel*), mais l'expression de l'esprit et de la conception des sujets parlants : la vie en société est l'auxiliaire indispensable de son développement, mais nullement le but auquel elle tend (in *Über den Dualis*, 1827, *Œuvres complètes*, Berlin, 1907, t. VI, p. 23) » (Chiss, *ibid.*).

Jean-Jacques Richer (2009), de son côté, s'interroge : « Lecture du Cadre : continuité ou rupture ? ». S'instaure une sorte de partage entre ceux qui considèrent que le CECRL s'inscrit dans le prolongement de l'approche communicative et ceux

qui considèrent, au contraire, qu'il y a rupture. Du côté de la continuité, Évelyne Rosen (2009), Jean-Claude Beacco auteur du manuel *Alors ?* (2007), Dominique Macaire qui qualifie l'approche actionnelle « d'extension de l'ère communicative » (2018). Du côté de la rupture, Christian Puren, Claire Bourguignon et le manuel *Rond-Point* (2004). Claire Bourguignon fait un joli mot-valise : *l'approche communic-actionnelle*, et va jusqu'à parler de rupture épistémologique (2006, p. 63) :

« On se rend compte qu'avec la perspective actionnelle, nous changeons de paradigme. Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'utilisateur... Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, c'est-à-dire échanger des informations mais d'agir avec l'autre dans une langue. Ceci comporte donc une dimension éthique (prendre l'autre en compte dans sa différence mais pour arriver à atteindre un objectif commun, ce que C. Puren appelle le co-culturel), une dimension pragmatique (prendre en compte l'environnement dans lequel se situe l'action) et une dimension épistémologique (le partage de connaissances et l'émergence de nouvelles) » (*ibid.* p. 70).

Elle prône la démarche par *scénario* qui sollicite des compétences langagières transversales, tâche complexe, finalisée par un ensemble de sous-tâches faisant appel aux différentes composantes de la compétence de communication. Elle s'appuie sur un exemple du diplôme de compétence en langue (DCL) certification qui utilise systématiquement la démarche du scénario :

EXEMPLE DE SCÉNARIO LANGAGIER PROPOSÉ PAR BOURGUIGNON (2006, p. 71)

Mise en situation

Vous travaillez dans une entreprise à Londres et le responsable des ressources humaines vous demande d'étudier le dossier de deux candidats qui souhaitent postuler pour un poste dans une filiale française en tant que chef d'équipe. Votre étude doit se faire à partir du profil de poste ci-joint...

Tâche à accomplir

1. Vous allez rencontrer M. Jones et vous lui exposerez votre préférence entre les deux candidats ; dans un deuxième temps vous défendrez votre position en répondant à ses questions.
2. Vous écrirez un courrier à M. Bloom, directeur anglais de la filiale française pour lui exposer la décision qui aura été arrêtée lors de votre entretien avec M. Jones.

Moyens pour y parvenir

Vous allez étudier un certain nombre de documents imprimés et sonores qui ont été rassemblés et vous aurez l'occasion d'obtenir des informations essentielles qui vous manquent en téléphonant à un membre du service psychotechnique de l'entreprise qui connaît les deux candidats.

Cet exemple montre la diversité des compétences sollicitées : compréhension et synthèse de l'écrit, restitution orale, production écrite. On note que la tâche est guidée par la rubrique « Moyens pour y parvenir ». Shaeda Isani et Micheline Hérino (1994) ou Jemma Buck (2007) ont proposé une méthodologie de la conception de scénarios. Cette dernière présente une recherche-action conduite à l'université de Poitiers dans laquelle elle fonde son cours sur la démarche des scénarios inspirée des épreuves du DCL.

Christian Puren, de son côté, considère comme obsolète l'approche communicative, car elle renvoie à une conception d'interactions ponctuelles avec des étrangers, ce qui correspond au contexte des années 1970. Dans la situation socioéconomique des années 2000 avec l'intégration européenne, les citoyens sont amenés à étudier ou à travailler durablement avec les étrangers ; dès lors l'expression « perspective actionnelle » lui paraît même insuffisante : le concept de *co-action* (qui est un agir avec les autres) et le concept de *co-culturalité* (qui désigne des phénomènes d'élaboration d'une culture commune *par et pour* l'action collective) lui semblent plus adéquats. Nonobstant, il ne s'agit pas pour lui de remplacer approche communicative et perspective actionnelle par la perspective *co-actionnelle* et *coculturelle* mais « la seule chose qu'il faille abandonner c'est la conception traditionnelle du *progrès par substitution* au profit de celle du *progrès par diversification* » (2004, p. 26), car Puren laisse le dernier mot à l'enseignant qui dans sa classe sait faire les choix les plus pertinents. Jean-Jacques Richer, se situe aussi du côté de la rupture. Pour lui, la compétence dans le CECRL est un nouvel exemple de la perméabilité entre le monde du travail et la didactique des langues (2009, p. 35). Le Cadre ouvre la possibilité d'un nouveau paradigme méthodologique mais il devrait être conforté du point de vue théorique (par exemple, avec la linguistique actionnelle d'Eddy Roulet, 1999 et de Laurent Filliettaz, 2002). De même, la notion de tâche doit être précisée car elle recouvre des pratiques qui vont d'une activité ponctuelle au projet, comme le montre l'écart entre les exemples présentés par Francis Goullier ci-dessus et la démarche du scénario. Le recours d'une part à la *task-based language* (TBL) telle que développée, par exemple par Roy Ellis (2003) et d'autre part aux genres de discours (Maingueneau, 2004) pourraient clarifier la définition. Dès lors, pour lui,

l'architecture de la séquence didactique se trouve inversée, la tâche ou projet devenant « le pivot de la séquence ; les activités d'enseignement/apprentissage [...] auront à être conçues comme des apports à la réalisation de la tâche/du projet qui deviennent premiers » (Richer, 2009, p. 44). Nous verrons que c'est, précisément, ce que fait le manuel *Rond-Point* (Flumian *et al.*, 2004). Pour Jean-Jacques Richer se pose, comme pour Chiss, le problème de la progression (commencer par des tâches qui mettent en jeu un nombre limité de d'activités langagières ?) et de l'évaluation (prendra-t-elle en compte le produit ou bien le processus ?).

Le manuel *Rond-Point* arrive tambour battant d'outre-Pyrénées en 2004, et déclare d'emblée :

« Vous avez entre les mains la première méthode FLE qui adopte la perspective d'apprentissage par les tâches recommandées par le Cadre européen commun de référence pour les langues. »

En effet, chaque unité débute par la proposition d'une tâche, par exemple, pour l'unité 4 « Levez une jambe ! » ; elle est annoncée dans le bandeau noir à gauche : « Dans cette unité nous allons élaborer un guide pour mieux vivre » ; suivent deux formules qui détaillent les ressources lexicales et grammaticales dont l'apprenant aura besoin : « Pour cela nous allons apprendre... » « Et nous allons utiliser... ». Voici quelques exemples de tâches qui sont traités dans les autres unités du manuel « Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage » ; « Nous allons organiser des vacances en groupe » ; « Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois » etc. Ce qui est également significatif, c'est que les activités proposées se font rarement de manière individuelle : elles se font d'abord à deux ou trois puis il y a des restitutions à l'ensemble de la classe. Chaque unité s'organise sur des doubles pages et en cinq rubriques :

1. *Ancrage* : présente les objectifs, le contenu grammatical, la tâche ciblée à réaliser et un premier contact avec le vocabulaire et le thème traité ;
2. *En contexte* : présente les contenus thématiques sous forme de documents oraux ou écrits ;
3. *Formes et ressources* : aide à systématiser la grammaire et le vocabulaire nécessaires à la tâche ;
4. *Tâche ciblée* : mobilise les ressources travaillées et les apprenants travaillent en petits groupes ou tous ensemble ;
5. *Regards croisés* : propose des informations sur les valeurs culturelles des pays francophones et amène les élèves à réfléchir sur leur propre identité culturelle.

En contraste avec *Rond-Point*, le manuel *Alors ?* retient une approche par compétences, « c'est-à-dire des démarches d'enseignement propres à chaque activité langagière, visant à faire produire ou à faire comprendre des discours eux-mêmes particuliers. En ce sens *Alors ?* entend renouer avec les principes fondateurs de l'approche communicative, qui s'est réduite désormais à l'enseignement des "fonctions" » (Di Giura et Beacco, 2007, p. 7).

Ce manuel veut être une première illustration de référence pour la didactique du plurilinguisme qui est en train de se construire. *Alors ?* s'inscrit dans l'espace éducatif créé par le CECRL. Chaque unité comporte cinq parties. La première, *Découvertes*, concerne la compétence culturelle, ce qui est original car habituellement cet aspect est placé en fin de parcours. Une place importante est ensuite accordée à « *Des conversations* » (interaction orale), puis à *l'écoute* (réception orale), à la *lecture* (réception écrite) et la dernière partie de l'unité porte sur *l'expression écrite*. On note toutefois que dans la double page du mode d'emploi, la mention d'un projet est mise en lien avec la perspective actionnelle. Ce qui fait, entre autres choses, la spécificité du manuel *Alors ?* c'est la présence récurrente de vignettes où se déroule une brève interaction dans une langue autre que le français (arabe, coréen, chinois, etc.). Témoignage concret du contact entre le français et les langues du monde et clin d'œil au plurilinguisme.

Évelyne Rosen synthétise dans un tableau l'articulation entre l'approche communicative et l'approche actionnelle. Nous reprenons ici la version qu'elle propose dans le *Dictionnaire pratique du CECR* (2010, p. 15) dont elle est l'auteur avec Jean-Pierre Robert (tableau 28.1).

Ce tableau met en évidence le passage du parler à l'agir, de la simulation à l'action en société. Après avoir fait rentrer le réel dans la classe (notamment avec les documents authentiques) on sort de la classe pour affronter le réel. Le manuel *Ici* (2007) destiné à un public alloglotte en milieu francophone crée un lien entre les activités en classe et hors de classe : les étudiants disposent d'un fichier « Découvertes » qui les amène à faire des enquêtes (des micros-trottoirs, par exemple sur les caractéristiques des logements étudiants, sur les commerces du quartier...) dont ils font le compte rendu en classe... Les recherches sur la toile sont alors un supplétif utile et pertinent pour ceux qui n'apprennent pas les langues là où elles sont parlées.

Mais quelle est l'influence du CECRL sur les manuels ? Sans se lancer dans une étude approfondie, une première remarque s'impose : on est loin de *la mort du manuel* que prédisait Francis Debyser... Ce qui caractérise le marché de l'édition en 2020 c'est une profusion de manuels qui ciblent les différents publics avec une offre particulièrement diversifiée pour les publics adolescents et scolaires.

Tableau 28.1. Évolutions de l'approche communicative à la perspective actionnelle selon É. Rosen et J.-P. Robert

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	Étranger de passage, développant des échanges ponctuels → sensibilisation à la réalité de la communication exolingue.	Citoyen européen/du monde, acteur social à part entière → sensibilisation à une éducation plurilingue et pluriculturelle.
Objectif ciblé par la formation	Apprendre à communiquer en langue étrangère → parler avec l'autre.	Réaliser des actions communes, collectives en langue étrangère → agir avec l'autre.
Activités par excellence	Production/réception de l'oral et de l'écrit : → pédagogie par tâches (de précommunication pédagogique, pédagogies communicatives et proches de la vie réelle) ; → jeux de rôles et simulations.	Interaction (voire co-action) et médiation : → pédagogie par tâches (de précommunication pédagogique, pédagogies communicatives et proches de la vie réelle) ; → pédagogie par projet ; → recours aux outils et environnements collaboratifs (en particulier ceux du Web 2.0).
Principes forts	<ul style="list-style-type: none"> • Importance donnée au sens (via la grammaire notionnelle qui propose une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens). • Pédagogie non répétitive, grâce au développement d'exercices de communication « plus communicatifs conformément à une hypothèse de bon sens qui est que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ». • Centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode. • Aspects sociaux et pragmatiques de la communication. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importance donnée à la co-construction du sens (accent mis sur l'agir communicationnel qui prend place dans un contexte social de solidarité). • Pédagogie non répétitive, grâce à une participation à des activités collectives pour accomplir à plusieurs un but partagé. • Centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire. • Aspects sociaux-culturels et pragmatiques de la communication.

Tableau 28.1. (suite)

Arrière-plan théorique	Approche communicative	Perspective actionnelle
	<p>• Passerelles établies entre théories linguistiques (autour de la notion de compétence de communication mise en exergue par Hymes) et apprentissage des langues (selon une approche communicative) :</p> <p>→ questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication, impliquant la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage (Roulet 1976).</p> <p>→ Importance de l'acte de communication pour l'enseignement d'une langue (rejoignant en cela les préoccupations des philosophes du langage tels Austin et Searle).</p> <p>Importance accordée à l'autonomie individuelle : → formation d'un individu critique et autonome.</p>	<p>Théories de l'activité mettant en avant une visée socioculturelle et une visée sociale : → l'apprentissage envisagé comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social ;</p> <p>→ on n'apprend pas seul mais avec et grâce aux autres et en transformant, de manière personnelle et créative, ce qui a déjà été appris par une communauté humaine.</p> <p>Théories sociocognitives de l'apprentissage qui mettent l'accent sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (i. e. sur la fonction d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel.</p> <p>→ Importances des actes de langage et autres que langagiers (manipuler des outils, se déplacer, etc.), s'inscrivant dans une dimension collective et durable : → prise en compte de l'action dans sa complexité.</p> <p>Importance accordée à l'action sociale, à la prise de responsabilités au sein du groupe → formation d'un individu critique et autonome ainsi que d'un citoyen responsable et solidaire.</p>
Évaluation	Évaluation de la compétence de communication.	Évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales → mise en place de dispositifs d'autoévaluation et d'évaluation formative.

Un rapide relevé, pas du tout exhaustif et pas tout à fait au hasard dans les catalogues des éditeurs, des slogans qui accompagnent les manuels permet d'observer que, de près ou de loin, on trouve de manière récurrente les termes *tâche*, *micro-tâche*, *projet*, *actionnel*, *approche actionnelle*... Ce sont plutôt les manuels généralistes qui revendiquent cette orientation contrairement à ceux qui mettent en avant une autre spécificité : *Bonjour et Bienvenue* se décline en plusieurs langues, *Vite et bien* met en avant une démarche accélérée et *Interactions* revendique une approche neurolinguistique. Il resterait bien sûr à aller au-delà de cette première impression laissée par des slogans pour voir comment s'actualisent concrètement ces mots-clés dans les manuels...

QUELQUES SLOGANS QUI ACCOMPAGNENT LES MANUELS CONTEMPORAINS

- *Adosphère* : « un apprentissage actif de la langue avec une tâche finale à la fin de chaque leçon ».
- *Mag* : « une méthode vivante, riche en documents authentiques et supports variés avec un projet ludique en fil conducteur ».
- *Inspire* : « L'approche actionnelle se traduit par un accompagnement de l'apprenant dans sa réflexion individuelle et en collaboration avec les autres et par la mise en place d'activités de médiation » « des tâches une orale et une écrite proches de la vie réelle pour mettre en action les contenus de la leçon ».
- *Cosmopolite* : « suscite l'intérêt et la réflexion de l'apprenant grâce à la découverte active de nombreux supports de sources authentiques (extraits littéraires aux niveaux 4 et 5). Deux projets collectifs et des activités de médiation » « tâches finales pour structurer l'apprentissage ».
- *Alter ego* : « une tâche par leçon ».
- *Objectif express* : « tâches pour repérer des informations et acquérir de nouveaux savoir-faire langagiers ».
- *Bonjour et Bienvenue* : « approche contrastive » tout en français, sinophones (chinois simplifié, chinois traditionnel, anglophone, arabophone, coréanophone).
- *L'Atelier* : « l'action et la médiation au cœur de chaque unité » « l'action est au cœur de l'atelier qui invite les apprenants à coopérer à l'écrit comme à l'oral par des micro-tâches » « favoriser l'intelligence collective ».
- *Tendances* : « la méthode qui fait bouger l'apprentissage » « une mise en œuvre totalement nouvelle et innovante de l'approche actionnelle, une pédagogie orientée vers le projet ».
- *Vite et bien* : « quand on peut aller plus vite, rattrapage, immersion, langue maternelle très proche ».
- *Interactions* : « un enseignement efficace inspiré de l'approche neurolinguistique ».

- **Nickel** : « fonctionne à l'actionnel c'est le moteur de la méthode » « une pédagogie du projet et du contrat ».
- **Écho** : « au cœur de l'action au cœur de la classe de vraies tâches et de vrais projets ».
- **Défi** : « Une méthode moderne qui place les cultures et les sociétés francophones (réalités culturelles, multiculturelles, de la vie quotidienne...) comme matière première de l'apprentissage » « co-construire sa compétence grammaticale » « Une réelle approche actionnelle : des *microtâches* proposées tout au long de la séquence didactique qui préparent aux *défis* de fin de dossier ».

Contrairement aux discours théoriques, on note dans ces slogans l'absence assourdissante de la « communication »... Que retenir de cette diversité de points de vue ? En fin de compte, le CECRL ne serait-il pas une auberge espagnole ou chacun trouve ce qu'il y apporte ? Sans doute pas tout à fait... Échelles de niveaux, approche actionnelle, compétences et plurilinguisme... peuvent être considérés comme les quatre piliers qui fondent le CECRL. Mais on sait bien que tous n'ont pas fait l'objet de la même attention. Bien que le plurilinguisme soit évoqué à maintes reprises tout au long du CECRL, tout se passe comme si on n'était pas allé jusqu'au bout de ce que représente ce nouveau paradigme. La prise en compte du répertoire plurilingue suppose que l'on confère un traitement particulier aux langues en présence dans le répertoire du locuteur : qu'il s'agisse de les comparer pour voir ce qui est commun ou différent selon qu'elles sont structurellement proches ou éloignées, qu'il s'agisse de voir comment leur enseignement/apprentissage peut se coordonner ou au contraire se contraster, qu'il s'agisse de considérer l'ordre dans lequel elles ont été apprises, qu'il s'agisse encore d'observer comment elles cheminent à des rythmes différents ou similaires selon les contextes familiaux ou sociaux où elles sont utilisées ou apprises... Daniel Coste aura raison de dire que des « notions telles que celles de compétence (pluri) culturelle ou de compétence plurilingue vivent leur vie plutôt à côté ou en dehors du *Cadre* » (2006, p. 43).

En 2005 et 2006 paraissent deux sommes qui vont ajouter à la stabilisation conceptuelle de la notion de plurilinguisme dans sa dimension éducative. Marisa Cavalli publie en 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste* et Danièle Moore, en 2006, *Plurilinguismes et École*. L'éducation au plurilinguisme constitue l'une des conditions du maintien de la diversité linguistique. Par éducation au plurilinguisme, on se réfèrera aux enseignements, non nécessairement de langues, destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, à former à la citoyenneté démocratique. Dans la

postface de l'ouvrage de Danièle Moore (2006), Daniel Coste évoque les dernières publications de la collection où la pluralité des langues dans leurs contacts comme dans leurs rapports à l'éducation a tenu une place majeure : Laurent Gajo (*Immersion, bilinguisme et interaction en classe*), Margarida Cambra Giné (*Une approche ethnographique de la classe de langue*), Marie-Thérèse Vasseur (*Rencontres de langues. Questions d'interactions*) et l'ouvrage *Un parcours au contact des langues* à l'initiative de Laurent Gajo et de ses collègues qui rassemble et commente les textes de Bernard Py. Autant dire que d'un point de vue théorique la question du plurilinguisme ne se trouve pas démunie.

Dans cette même période, des pratiques pédagogiques innovantes qui associent à des degrés divers plusieurs langues prennent de l'ampleur : *l'éveil aux langues*, *l'intercompréhension entre les langues parentes* que l'on a déjà évoqués... Le développement de l'enseignement bilingue notamment pour ce qui est en France des sections européennes ou de langues orientales, actualisera la réflexion d'Eddy Roulet (1980b) sur la *didactique intégrée* qui s'intéresse à l'articulation entre les langues de scolarisation et les autres langues du système scolaire. Pour Claudine Brohy (2008) les racines de cette didactique sont anciennes : elle en trouve trace en 1687 dans un ouvrage destiné aux besoins des voyageurs qui propose un lexique en latin, français et allemand, langues les plus utiles à l'époque. Plusieurs recherches contemporaines ont approfondi cette démarche. Le projet *bivalence* au Brésil a coordonné la didactique du portugais langue maternelle et celle du français langue étrangère (Chiss, 2016). Pour Laurent Gajo (2008), didactique de l'intercompréhension et didactique intégrée relèvent d'une didactique du plurilinguisme qui se caractérise par la didactisation du contact de langues, le bi-plurilinguisme comme but et comme moyen, et la prise en compte de la L2 comme langue d'enseignement de différentes disciplines scolaires (qualifiées assez improprement dans les milieux francophones de DNL, disciplines non linguistiques). Une association fondée en 2003, l'ADEB (<http://www.adeb-asso.org>) et un site de l'éducation nationale *Émilangues* (<https://emilangues.education.fr>) soutiennent ces dispositifs de didactique intégrée que Marisa Cavalli définissait comme : « l'harmonisation des enseignements linguistiques dans une optique d'économie et de complémentarité » (1994, p. 19). Ces trois démarches, *éveil aux langues*, *intercompréhension entre les langues* et *didactique intégrée* auxquelles s'ajoutent les *approches interculturelles* (dont la réflexion théorique est déjà bien assise depuis les premiers travaux de Louis Porcher, 1978b) ont été fédérées par Michel Candelier sous l'appellation *Approches plurielles*. Voici comment il les définit dans un texte qui en explique la genèse :

« On appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008, p. 68).

Un projet réunissant plusieurs chercheurs d'universités européennes (Malte, Suisse, Hongrie, Allemagne, Catalogne) sous la houlette de Candelier va s'inscrire dans l'un des programmes promus tous les quatre ans par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz en Autriche. Dans le thème général « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle », le projet s'inscrit dans l'axe : « Développement professionnel et outils de référence pour les enseignants en langues » (de Pietro et Candelier, 2012). Ce projet initié en 2004 et intitulé, *À travers les langues et les cultures*, va aboutir en 2011 à la version définitive du *Cadre de référence pour les approches plurielles*, le CARAP (<https://carap.ecml.at>). Ce site définit les approches plurielles des langues et des cultures et le rôle dédié au CARAP. Cette nouvelle définition élargit considérablement l'empan de la définition initiale :

« [Ces approches] reposent sur des activités qui incluent plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Elles développent de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Elles offrent des outils permettant de concevoir et d'articuler des interventions didactiques favorables au développement et à l'enrichissement continu de cette compétence par les apprenants. Dédié aux dimensions plurilingues et pluriculturelles des apprentissages, le CARAP complète les autres instruments du Conseil de l'Europe. »

Michel Candelier justifie et argumente l'existence du CARAP en raison d'une défaillance du CECRL :

« Une des causes de cette discordance tient à une incohérence interne au Cadre, qui réside dans le fait que les outils les plus tangibles proposés (les niveaux de compétence), contredisent le discours tenu sur la nécessité d'une perspective plurilingue, puisqu'ils s'appliquent à chaque langue particulière apprise, prise isolément. Par la voix de ses listes de descripteurs de compétence, le cadre continue, *paradoxalement, de traiter la pluralité des langues comme une juxtaposition de langues et la compétence plurilingue comme la somme de compétences dans chacune des langues considérées* » (Candelier, 2017, p. 69).

La méthodologie pour la conception du CARAP est qualifiée par l'équipe de chercheurs d'inductive et systématique. Bien que chacun des membres du groupe ait eu une expérience suffisamment riche de divers aspects des approches plurielles, il a été jugé préférable de s'appuyer sur le dépouillement d'une centaine de publications qui décrivaient les compétences visées (Candelier, 2009). C'est à

la suite de plusieurs sortes de tris que l'on a abouti à la forme définitive de ce cadre qui propose un inventaire de savoirs, savoir-faire et savoir-être sur les aspects de cette compétence plurilingue et pluriculturelle qui ne relèvent pas de la maîtrise d'une variété linguistique ou culturelle particulière. Voici, extraits du site, quelques exemples de descripteurs du niveau *ressources* :

Savoirs

- | | |
|---------|--|
| K 4 | Savoir que les langues sont en constante évolution. |
| K 4.1 | Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites « de parenté » /savoir qu'il existe des « familles » de langues. |
| K 4.1.1 | Connaitre quelques familles de langues et quelques langues qui en font partie. |

Savoir-être

- | | |
|-----------|--|
| A 2.2 | Sensibilité aux différences langagières/culturelles. |
| A 2.2.1.1 | Être sensible à la diversité des univers langagiers (p. exemple, formes sonores, formes graphiques, agencements syntaxiques, etc.) et des univers culturels (p. exemple manières de table, règles de circulation). |

Savoir faire

- | | |
|-------|---|
| S 4.3 | Savoir comparer la forme des emprunts à la forme qu'ils ont dans la langue d'origine. |
|-------|---|

Le CARAP est destiné aux concepteurs de programmes, aux auteurs de matériaux didactiques, aux formateurs. Il est actuellement diffusé en français, espagnol, arabe, slovène et anglais, estonien, hongrois, japonais, italien... Avec le soutien des autorités éducatives nationales, des pages spécifiques sont disponibles pour 23 pays. Le site propose également un kit de formation, un module de découverte et un module sur les politiques linguistiques. Il met à disposition des matériaux didactiques en plusieurs langues. Ainsi, le CARAP s'inscrit dans la vision globale des langues telle que promue par la plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle du Conseil de l'Europe.

En 2018, paraît un volume complémentaire au CECRL disponible en ligne qui est d'une part l'aboutissement de travaux préparatoires de 2013 à 2017 (notamment Coste et Cavalli, 2015 ; North et Piccardo, 2016, sur la médiation) ce qui a

donné lieu à de nouveaux descripteurs, et d'autre part, à la reprise d'éléments non publiés dans les versions antérieures du CECRL, notamment celle de 1998. La structure de cet ouvrage est une macro-arborescence dans laquelle se logent les échelles de compétence comme dans le volume précédent. Outre la complétion de nombreuses échelles (les éléments nouveaux sont notés en bleu), ce volume présente un certain nombre de nouveautés : un niveau pré-A1 (un jalon à mi-chemin vers le niveau A1) ; le projet ProSign pour la langue signée ; un nouvel ensemble de descripteurs pour la phonologie ; de nouvelles échelles pour *Lire comme activité de loisir*, pour *Utiliser les télécommunications* et pour *Monologue suivi : donner des informations*. Les deux nouveautés les plus importantes toutefois sont les nouvelles échelles pour la médiation, le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Les activités de médiation se décomposent en trois parties (médier un texte, des concepts, et médier la communication) auxquelles s'ajoutent des stratégies (pour expliquer un concept nouveau et des stratégies pour simplifier un texte), ce qui correspond à une vingtaine d'échelles. La compétence plurilingue et pluriculturelle se décompose en trois sous-compétences :

- *exploiter un répertoire pluriculturel* (par exemple, B1 : « Peut expliquer en termes simples en quoi ses actions culturellement déterminées, peuvent être perçues différemment par des membres d'autres cultures que la sienne ») ;
- *compréhension plurilingue* (par exemple, A2 : « Peut comprendre des annonces courtes, énoncées clairement, en recoupant ce qu'il/elle a compris des versions disponibles dans différentes langues ») ;
- *exploiter un répertoire plurilingue* (B2 : « Peut passer d'une langue à l'autre de son répertoire plurilingue pour communiquer à différents interlocuteurs des informations spécialisées et des problèmes concernant un sujet de son domaine d'intérêt »).

Conclusion

LES TRAVAUX que nous venons d'évoquer sur le plurilinguisme peuvent conduire à un certain nombre de prises de conscience et d'assouplissements :

- Prendre en considération les autres langues du répertoire linguistique des étudiants ainsi que l'ordre d'apprentissage de ces langues. Désormais, l'apprentissage du français aujourd'hui intervient bien souvent en troisième, quatrième ou même cinquième position. Par exemple, au Mozambique, où un apprenant peut avoir deux langues maternelles bantoues, avoir le portugais comme langue seconde car c'est la langue de scolarisation et la langue officielle, apprendre ensuite l'anglais comme première langue étrangère, et enfin apprendre en cinquième position le français. Pour de nombreux apprenants sinophones, l'apprentissage du français intervient après celui de l'anglais : la proximité entre l'anglais et le français étant plus importante qu'entre le chinois et le français, l'anglais peut servir de langue passerelle.
- Construire, articuler l'apprentissage du français en s'appuyant sur une comparaison explicite et consciente avec les autres langues du répertoire permet de développer la réflexivité et la conscience métalinguistique des apprenants. Nathalie Auger a montré l'efficacité de cette proposition avec des enfants alloglottes dans un vidéogramme que l'on trouve sur la toile : *Comparons nos langues*.
- Avoir une meilleure compréhension et donc une meilleure tolérance de phénomènes translinguistiques comme les alternances de langue, les emprunts, les transferts qui peuvent ainsi quitter le domaine de la stigmatisation.

- Montrer que certaines stratégies sont transférables d'une langue à une autre : les stratégies d'écoute, ou celles de compréhension d'un texte écrit (par exemple, mises en place par la lecture adulte : repérer les titres, s'appuyer sur la nature du support, regarder les débuts de paragraphe, etc.) n'ont pas à être réappries dans une langue étrangère. Ces transferts de stratégie facilitent et accélèrent l'apprentissage.
- Sensibiliser à la variation et à la diversité linguistique ; à la valorisation et à la légitimité de toutes les langues (y compris celles de la migration).

Ce sont là quelques effets positifs, parmi d'autres possibles, des problématiques plurilingues sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Mais si nous considérons que les travaux sur le plurilinguisme relèvent de la didactique des langues, qui inclut la didactique du FLE, celle-ci a ses dimensions spécifiques. Plusieurs éléments corroborent cette spécificité : le rayonnement de la langue et l'action culturelle de la France au cours de son histoire (voir partie 1), le fonctionnement même de la langue française (voir partie 5), mais aussi la disciplinarisation d'un domaine de formation de professionnels dont on peut situer les origines à l'issue de la deuxième guerre mondiale (voir *supra* et partie 3). Pas plus qu'on ne peut ignorer l'historicité du français comme langue étrangère, on ne peut perdre de vue ce que le système et le « caractère » de la langue française induit de spécificité didactique, par exemple dans le traitement de la relation entre l'oral et l'écrit.

Au terme de ce « plan large » que nous avons essayé de dresser à propos de la didactique du FLE, nous mesurons que des champs d'exploration restent ouverts. D'abord sur le plan des ingénieries de la transmission : nouveaux dispositifs d'enseignement des langues comme l'enseignement par visioconférence ou dispositifs hybrides qui se sont énormément développés au moment de la crise sanitaire, rôle croissant de la téléphonie ou des CLOMS/MOOCs. Ensuite sur le plan des orientations méthodologiques si l'on songe, par exemple, que les convergences et interactions entre FLM, FLE et FLS n'ont pas encore donné leur plein rendement. Enfin sur le plan théorique quand il s'agit de poursuivre un débat ouvert sur les épistémologies qui soutiennent la réflexion sur le français et les langues, là où le rapport à l'histoire et à la diversité des contextes reste incontournable.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2010), « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, n° spécial 2, p. 145-155.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (éd.) (1999), *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, Éd. Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2004), *L'éducation interculturelle*, 2^e éd. mise à jour, Paris, PUF.
- ADAM J. M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Bruxelles-Liège, Mardaga.
- AGUILAR J. (2011), « L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques », in Bigot, V. et Cadet, L., *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Éditions, p. 61-73.
- ALI BOUACHA A. (éd.) (1978). *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette.
- ALVAREZ G. (1978), « Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère », *Le Français dans le monde* n° 141, p. 46-51.
- ALVAREZ G. (1981), « Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français », *Québec français*, n° 42, p. 33-35.
- AMEDEGNATO S., SRAMSKI S., (2003), *Parlez-vous petit nègre*, Paris, L'Harmattan.
- ANQUETIL M., DERIVRY M., GOHARD A (2017), « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel », *Revue TDFLE*, n° 70, [en ligne].
- APOTHÉLOZ D. (2002), *La Construction du lexique français : principes de morphologie dérivationnelle*, Paris, Ophrys.
- ARENDT H. (1972, rééd. 1989), *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », pour la traduction française.
- ARGAUD E. (2018), « Les concepts de civilisation/culture dans le champ du FLE en France au XX^e siècle : entre tradition et modernité », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 60-61, p. 139-150.
- ARGAUD M. (1972), « De Voix et images de France à de Vive Voix », *Voix et images de France*, numéro spécial, Crédif, p. 15-20.
- ATTALI J. (2014). *La Francophonie et la Francophilie, moteurs de croissance durable*, Rapport remis au président de la République.
- AUGER N. (2003), « "Ça casse la langue d'un étranger", les représentations de la langue

- et de son apprentissage : une question interculturelle », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 50, p. 23-36.
- AUGER N., (2016), « Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'École française ? Sortir du stéréotype du bilingue à l'École française ? », Congrès international des linguistes, Genève, 20-27 juillet 2013 [en ligne].
- AUGER N. (2019), « "Allophone" : trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise », *TRANEL*, n° 70, p. 23-41.
- AUROUX S. (1998), *La Raison, le langage et les normes*, Paris, PUF.
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- BALIBAR R. (1985a), *L'Institution du français : Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF.
- BALIBAR R. (1985b), « L'école de 1880. Le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire » in *Histoire de la langue française, 1880-1914*, G. Antoine et R. Martin (éd.), Paris, Éditions du CNRS, p. 255-293.
- BALIBAR R. (1993), *Le Colinguisme*, Paris, PUF.
- BALIBAR R. et LAPORTE D. (1974), *Le Français national. Politique et pratique de la langue nationale sous la Révolution*, Paris, Hachette Littérature.
- BANDURA A. (2009), « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique », in Carré P. et Fenouillet F. *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod, p. 15-54.
- BANON-SCHIRMAN P. et CARTRON-MAKARDIDJIAN C. (2006), « Un outil controversé d'une standardisation européenne : le portfolio des langues », *Synergies Europe* n° 1, p. 110-117.
- BEACCO J.-C., LEHMANN D. (éd.) (1990), « Publics spécifiques et communication spécialisée », *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*
- BEACCO J.-C. (1995), « La méthode circulante et les méthodologies constituées », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Méthodes et méthodologies, p. 42-49.
- BEACCO J.-C. (2000), *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette FLE.
- BEACCO J.-C. (2005), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : quels effets sur la didactique du français et des langues ? » in Krechel H.-L. (éd.), *Französisch Didaktik*, Berlin, Cornelsen, p. 10-22.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VÉRONIQUE D. (éd.) (2005), *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BELLAY J. (DU), [1549] (2016), *La Deffence et illustration de la langue francoyse*, réédité en 2016 par Hachette Livre et BNF.
- BEMPORAD, C. et JEANNERET, T. (éd.) (2019), « Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* n° 65.
- BENVENISTE E. (1966), « Les niveaux d'analyse en linguistique », *Problèmes de linguistique générale*, tome 1, Paris, Gallimard, p. 119-131.
- BERRENDONNER A., LE GUERN M. et PUECH G. (1983), *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, PUL.
- BERTHET A., BRILLANT C., DAILL E., HUGOT C., KIZIRIAN M. et WAENDENDRIES M. (2012), *Alter ego +, Guide pédagogique*, Hachette FLE.
- BERTRAND O. (2011), *Histoire du vocabulaire français : Origines, emprunts et création lexicale*, Paris, Les Éditions de l'École Polytechnique.
- BESSE H. et GALISSON R. (1980), *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, Clé international.
- BESSE H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-Crédif.
- BESSE H. et PORQUIER R. (1985), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier.

- juridique de la langue par l'État (1789-2013), Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD P., BANCEL N., VERGÈS F. (2006), *La République coloniale*, Paris, Fayard.
- BLANCHET P., CHARDENET P. (éd.) (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- BLANCHET P. (2016), *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel.
- BLANQUER J.-M., MORIN E. (2020), *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*, Paris, Odile Jacob.
- BLOCH M. (1974) [1941], *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin.
- BLONDEAU N., ALLOUCHE F. et NÉ M.-F. (2013), *Littérature progressive du français*, Paris, Clé International.
- BOIRON M. (1998), « Rencontrer la musique française aujourd'hui ». *Le Français dans le monde*, n° 300, p. 36-39.
- BORGÉ N. (2018), « Médiation langagière et interculturelle de l'œuvre d'art plastique et chorégraphique dans des dispositifs d'apprentissage de français comme langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3.
- BORGÉ N. (2020), « Développer la dimension esthétique en classe de langue » in Muller C. et Borgé N., *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BOULOT S. et BOYZON-FRADET D. (1984), *Les Ritals de Cavanna*, Cahier Livre, Paris, Crédif-Didier.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURGUIGNON C. (2006), « De l'approche communicative à l'approche communicationnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergies Europe*, n° 1, p. 58-73.
- BESSE H. (1986), « Pour un retour à la méthodologie », *Études de linguistique appliquée*, n° 64, p. 7-16.
- BESSE H. (1987), « Langue maternelle, seconde, étrangère », *Le Français aujourd'hui*, n° 78, p. 13-18.
- BESSE H. (1989), « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues », *Langue française*, n° 82, p. 28-43.
- BESSE H. (1991a), « Propositions méthodologiques », *Revue de phonétique appliquée*, n° 99-100, p. 96-100.
- BESSE H. (1991b), « Quelques précisions conceptuelles sur l'enseignement/apprentissage des langues », Th. Bulot et G.-V. Martin (éd.), *Sociolinguistique et Didactique du FLE. Deux domaines en mutation. Cahiers de linguistique sociale*, p. 205-220.
- BESSE H. (1995), « Méthodes, méthodologie, pédagogie. Petit dictionnaire des méthodes », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Méthodes et méthodologies, p. 96-107.
- BESSE H. (2000), *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'État, Université Paris-VIII Vincennes-Saint-Denis.
- BIGOT V., CADET L. (éd.) (2011), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve Éditions.
- BILLIÈRES M. (2008), « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 43, p. 27-37.
- BLANC A., (2010), *La langue du roi est le français, Essai sur la construction juridique d'un principe d'unicité de langue de l'État royal (842-1789)*, Paris, L'Harmattan.
- BLANC A., (2013), *La langue de la République est le français, Essai sur l'instrumentalisation*

- BOURGUIGNON C. (2009), « L'apprentissage des langues par l'action » in M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria, *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Difusión, p. 49-77.
- BOYER H., (1995), « De la compétence ethno-socio-culturelle », *Le Français dans le monde*, n° 272, p. 41-44.
- BRUHY C. (2008), « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions », *Babylonia*, n° 1, p. 9-11.
- BRUHY, C. ET MEZGUI, S. (éd.) (2008), « La didactique intégrée des langues : expériences et applications », *Babylonia* n° 1.
- BRUNO, B. (pseudonyme d'Augustine Fouillée), (1877), *Le Tour de France par deux enfants*, Paris, Belin.
- BUCK, J. (2007), « Le scénario une réponse à l'application du CECRL » *Cahiers de l'Aplut*, vol XXVI, n° 3, p. 81-102.
- Bulletins de l'Alliance française*, (1885) n° 5-6 ; (1889), n° 30 ; (1894), n° 48.
- Bulletins de l'Alliance israélite universelle*, (1861), (1866), (1896), (1901), (1903).
- Bulletin de l'enseignement en AOF*, (1913).
- BUSCH, B., (2006), « Language biographies. Approaches to multilingualism in education and linguistic research ». In Busch, B., Jardine, A., Tjoutuku, A. *Language biographies for multilingual learning*, Cape Town : PRAESA, p. 5-19.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- BYRAM M. (2009), *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, Strasbourg, France, Éditions du Conseil de l'Europe.
- BYRD CLARK J., LAMOUREUX S. et STRATILAKI S. (2013), « Apprendre et enseigner le français dans l'Ontario, Canada : entre dualité linguistique et réalités plurielles et complexes », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3.
- CALVET L.-J. (2017), *Les Langues : quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, CNRS Éditions.
- CANALE M. et SWAIN M., (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics* n° 1/1, p. 1-47.
- CANDEA M., TRIMAILLE C. (2015), « Sociophonétique du français. Genèse, questions et méthodes ». *Langage et Société*, n° 151, p. 7-25.
- CANDELIER M (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en Didactique des Langues et Cultures*, n° 5, p. 65-90.
- CANDELIER M. (éd.) (2009), *À travers les langues et les cultures*. CARAP cadre de référence des approches plurielles des langues et des cultures, Version 3, Octobre, Graz, Centre européen pour les langues vivantes
- CANDELIER M. (2017), « Le CECR, le CARAP et quelques autres – Repères sur la diffusion du « message plurilingue » », in J.C. Beacco et C. Tremblay, *Plurilinguisme et éducation*, n° 1, Observatoire européen du plurilinguisme, p. 65-79.
- CANDELIER M. et DE PIETRO J.-F. (éd.). (2012), *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CAPELLE G., COURTILLON J., GIRARDET J. (1995), « Profession auteur. Table Ronde », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, « Méthodes et méthodologies », p. 25-33.
- CARRÉ I. (1891), *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux Indigènes de nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, Paris, A. Colin.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (éd.) (1997), « Alternier pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, p. 389-392.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (éd.). (1999), « Alternance des langues et construction des

- savoirs », *Les cahiers du français contemporain* n° 5, Saint-Cloud, ENS Éditions.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2004), « Les Portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée ». *Repères*, n° 29, p. 167-183.
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2011), « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions », in P. Blanchet et P. Charde-net (éd.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 241-252.
- CASTELLOTTI V. et NISHIYAMA N. J. (éd.) (2011), « Contextualisation du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est », *Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications*, n° 50.
- CAULDWELL R. (2013), *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham, Speech in Action.
- CAVALLI M. (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier.
- CAVALLI M. (2008), « Didactiques intégrées et approches plurielles », *Babylonia*, n° 1, p. 15-19.
- CECRL (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CECRL (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Vol. complémentaire [en ligne]
- CERQUIGLINI B. (2003), « Le français, religion d'État ? », *Le Monde*, 25 novembre 2003.
- CERTEAU M. DE (1990), *L'Invention du quotidien* t. I, *Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais ».
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D. (éd.) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHAUBET F. (2004), « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », *Revue historique*, n° 632, p. 763-785.
- CHEVALIER J.-C., (2010), « Le génie de la langue française », *Modèles linguistiques*, n° 3, p. 59-62.
- CHEVALIER J.-C. (2010), « Ferdinand Brunot et les débuts de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 44, p. 15-27.
- CHISS J.-L., FILLIOLET J., MAINGUENEAU D. (2001), *Introduction à la linguistique française*, Paris, Hachette.
- CHISS J.-L., (2007), « La linguistique et la didactique sont-elles responsables de la crise de l'enseignement du français ? », *Le français aujourd'hui* n° 156, p. 9-14.
- CHISS J.-L. (éd.) (2008), *Immigration, École et didactique du français*. Paris, Didier.
- CHISS J.-L. (2016), « Langues et didactiques en contact : la bivalence au Brésil » in Chiss, *De la pédagogie du français à la didactique des langues*, Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique, p. 175-182.
- CHISS J.-L. (2016), *De la pédagogie du français à la didactique des langues*, Palaiseau, Éditions de l'École polytechnique, rééd. L'Harmattan, 2020.
- CHISS J.-L. (2018), *La culture du langage et les idéologies linguistiques*, Limoges, Lambert Lucas.
- CHISS J.-L., David J. (2018), *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*, Paris, A. Colin.
- CHNANE-DAVIN F., LALLEMENT F. et SPAËTH V. (éd.) (2018), *Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies... Le français dans le monde. Recherches et Applications*, n° 64.
- CICUREL F. (1985), *Parole sur parole. Le métallangage en classe de langue*. Paris, Clé International.
- CICUREL F. (1986), « Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 61, p. 103-113.
- CICUREL F. (1990), « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », in L. Dabène et al. *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, p. 23-54.

- CICUREL F. (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- CLAD (Centre de linguistique appliquée de Dakar) (1967), *Pour Parler français, Cahiers d'exercices graphiques et sensoriels*, Paris-Strasbourg, Istra.
- CLÉDAT P. (1887 et 1890), *Précis d'orthographe et de grammaire phonétiques pour l'enseignement du français à l'étranger*, Paris, G. Masson.
- COFFEY S. (2015), *Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits*. *Modern Language Journal* n° 99/3, p. 500-514.
- COFFEY S. (2020), « Périodisation et bornes disciplinaires dans l'historiographie de l'enseignement du français en Angleterre », *Langue française*, n° 208, p. 95-109.
- COMENIUS J. A., (2005), [1648], *Novissima linguarum methodus, La toute nouvelle méthode des langues*, éd. bilingue, Paris-Genève, Droz.
- CONSTANZO E. (1995), « L'approche communicative en classe de langue : que reste-t-il de nos amours ? », *Études de linguistique appliquée* n° 100, p. 99-115
- CORTÈS J. (2015), « Quelques-unes des vérités fugitives que nous lui devons », *Repères DoRiF* n. 7 — *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*, DoRiF Università, Roma [en ligne].
- COSTE D. COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO É., ROULET E. (1976), *Un niveau-seuil, Conseil de l'Europe*, Paris, Hatier.
- COSTE D. (1977), « Un niveau-seuil », *Le Français dans le monde*, n° 126, p. 17-22.
- COSTE D. (1980), « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », *Le français dans le monde*, n° 153, p. 25-34.
- COSTE D. (1984a) : « Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues », *Applied linguistics*, vol. 1-3, p. 244-252.
- COSTE D. (éd.) (1984b), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier.
- COSTE D. (1986), « Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère », *Études de linguistique appliquée* n° 61, p. 52-63.
- COSTE D. (1991), « Diversifier, certes... », *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique, p. 170-176.
- COSTE D. (1997), « Alternances didactiques », *Études de linguistique appliquée*, n° 108, p. 393-400.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997-2009), *Compétence plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- COSTE D. (1998), « 1940 à nos jours : consolidations et ajustements », Numéro spécial *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*. Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde, p. 75-95.
- COSTE D. (2004), « De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue », in A. Auchlin et al., *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*, Québec, Nota bene, p. 67-85.
- COSTE D. (2006), « Le cadre européen commun de référence pour les langues : traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours », *Synergies Europe*, n° 1, p. 40-46.
- COSTE D. (2008), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de Lyon/Dgesco.
- COSTE D. (2010), « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1 [En ligne].

- COSTE D. (2013), « Petit retour à Rùchlikon », *Le Français dans le monde. Recherches et Applications* n° 53, p. 140-148.
- COSTE D. et CAVALLI M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école*, Unité des politiques linguistiques, DGII – Direction générale de la démocratie, Conseil de l'Europe, 2015, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.
- COSTE D. et CAVALLI M. (2018), « Retour sur un parcours autour de la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2 [En ligne].
- COURTILLON J. (s/d), *Archipel Livret de présentation*, Credif, Paris, Didier
- COURTILLON LECLERQ J., PAPO É. (1978), « Le niveau-seuil établi pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audiovisuels) pour débutants ? » *Le Français dans le monde*, n° 133, p. 58-66.
- COURTILLON J. ET RAILLARD S. (1982), *Archipel 1*, Unités 1 à 7, Cours Credif, Paris, Didier.
- CUMMINS J. (1976), « The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypotheses », *Working Papers on Bilingualism*, n° 9, The Ontario Institute for Studies in Education, p. 1-43.
- CUQ J.-P. (1991), *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- CUQ J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier.
- CUQ J.-P. (éd.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- CUQ J.-P. (éd.) (2016), *Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*, Sylvain-lès-Moulins, GERFLINT.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2002, 4^e éd. 2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CUQ J.-P. et DAVIN-CHNANE F. (2007), « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », in M. Verdelhan-Bourgade éd, *Le français langue seconde*, Louvain-La-Neuve, De Boeck, p. 11-28.
- DABÈNE L. (1975), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues « voisines » », *Langages*, n° 39, p. 51-64.
- DABÈNE L. (1984), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée*, n° 55, p. 39-46
- DABÈNE L., CICUREL F., LAUGA HAMID M.-C., FOSTER C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Didier.
- DABÈNE L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DABÈNE L. (1995), « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 98, p. 103-112.
- DABÈNE L. (1996), « Pour une contrastivité revisitée », *Études de linguistique appliquée*, n° 98, p. 103-112.
- DABÈNE L. et BILLIEZ J. (éd.) (1992), « Autour du multilinguisme », *Lidil* n° 6.
- DABÈNE M. (1992), « La recherche en didactique du français : autonomie et interactivité », *La Lettre de la DFLM*, n° 11, p. 8-12.
- DAKHLIA, J. (2008), *Lingua Franca. Histoire d'une langue métisse en Méditerranée*, Paris, Actes Sud.
- DAMÁSIO A. (2010), *L'Autre Moi-Même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DARD J. (1826), *Grammaire wolofe ou méthode pour étudier la langue des noirs qui habitent les royaumes de Bourba-yolof, de Walo...* <https://books.google.fr/books?id=BB3wp5aYIWcC>.
- DAVESNE A. (1931), *Mamadou et Bineta apprennent à parler français. Cours de lan-*

- gage à l'usage des écoles africaines, Paris-Strasbourg, Istra.
- D'ENTREMONT Y. et al. (2004), *Développement de l'identité et de l'appartenance en milieu minoritaire*. Guide à l'intention des concepteurs de programme, Halifax, CAMEF.
- DE ALMEIDA J. D. (2017) « La légitimité des littératures francophones », *Carnets* [En ligne], 9.
- DEBYSER F. (1970), « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française*, n° 8, p. 31-61.
- DEBYSER F. (1978), « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », in Ali Bouacha, A. *La Pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 58-66.
- DEBYSER F. (1978), « Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes » in Ali Bouacha, A. *La Pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 81-95.
- DEBYSER F., (1980), « Exprimer son désaccord », *Le Français dans le monde*, n° 153, p. 31-61.
- DEFAYS J.-M. (2003), *Le Français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Bruxelles, Mardaga.
- DEFAYS J.-M. (2020) (éd.), *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde*, Bruxelles, Mardaga.
- DEFAYS J.-M., DELBART A.-R. et HAMMAMI S. (2014), *La Littérature en FLE. États des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette.
- DELAMOTTE E. (1999), *Le Commerce des langues*. CREDIF, Didier, coll. « Essais ».
- DELATTRE P. (1966), « Les dix intonations de base du français » *The French Review*, n° 40/1, p. 10-14.
- DENYER M. (2004), *Rond-Point 1 Guide pédagogique*, Barcelone, Difusión.
- DEPREZ C. (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier, Crédif.
- DI GIURA M. et BEACCO J.-C. (2007), *Alors ? Guide pédagogique*, Paris, Didier.
- DI GIURA M. et BEACCO J.-C. (2009), *Alors Niveau B1 ? Méthode de français*, Paris, Didier.
- DUCHESNE C., (2018), « Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire », *Alterstice : L'école à l'épreuve de la diversité ethnoculturelle de son personnel : regards compréhensifs croisés*, Vol 8, n° 2, p. 13-24.
- DUMONT P. (1998), *Le Français langue africaine*, Paris, L'Harmattan.
- DUMONT R. (2019), *Les Maux de la francophonie, essai pour la flexibilité de la langue française*, Paris, L'Harmattan.
- DUVERGER J. (1995), « Repères et enjeux », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 7, p. 29-44.
- ECO U. (1979, 1985), *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris, Grasset.
- Éducation-Documents (1947-1950), « réunion d'experts en matière d'éducation de base, 17 avril 1947 ».
- ELLIS N. C. (1998), « Emergentism, connectivism and language learning », *Language Learning*, n° 48-4, p. 631-664.
- ELLIS R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- FERRY J. (1895), *Discours et opinions*, Paris, Armand Colin.
- FILLIETTAZ L. (2002), *La Parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Nota bene.
- FLUMIAN C. et al. (2004), *Rond-Point, méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*, Grenoble, PUG pour Difusion (Barcelone).
- FONCIN P. (1889), *L'Alliance française*, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5558505v/f15.image>.
- FOUILLET R., STRATILAKI-KLEIN, S., WEBER C., (2015), « Quels discours et quelles transpositions dans les grammaires du français éditées à l'étranger ? Quels savoirs grammaticaux ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n° 57, p. 38-46.
- FRANCARD M. (1997), « Insécurité linguistique » in Moreau, M.-L. (éd.), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga, p. 170-176.
- FROIDEVAUX H., (1900), *Les Colonies françaises. L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Paris, Publications de l'Exposition universelle.
- GADET F. (1989). *Le Français ordinaire*, Paris, A. Colin.
- GAJO L. (2008), « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue » in V. Conti et F. Grin, (éd.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg éditeur, p. 131-150.
- GALISSON R. et COSTE D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
- GALISSON R. (1979), *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Clé International.
- GALISSON R. (1988), « Culture et lexicologie partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Études de linguistique Appliquée* n° 69, p. 74-89.
- GALISSON R. (1990), « Où va la didactique du français langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 79, p. 9-34.
- GALISSON R. (1994a), « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures », *Études de linguistique appliquée*, n° 95, p. 119-149.
- GALISSON R. (1994b), « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France », *Revue française de pédagogie*, vol. 108, p. 25-37.
- GALISSON R. (1995a), « À enseignant nouveau, outils nouveaux », *Le Français dans le monde, Recherches et applications. Méthodes et méthodologies*, p. 70-78.
- GALISSON R. (1995b), « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 100, p. 79-98.
- GARDIÈS, A. (1993), *Le récit filmique*. Paris, Hachette.
- GAUVIN L. et KLINKENBERG J.-M. (éd.) (1991), *Écrivain, chercheur, lecteur : l'écrivain francophone et ses publics*, Paris, Créaphis.
- GERMAIN C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, Clé international
- GERMAIN C. et NETTEN J., (2012), « Une pédagogie de la littérature spécifique à la L2 », *Réflexions, Association canadienne des professeurs de langues secondes*, vol. 31, n° 1, p. 17-18.
- GERMAIN C., (2018), « Comment on apprenait le français hors de France dès le XI^e siècle, jusqu'à la parution de la première grammaire imprimée du français au XVI^e siècle », *Synergies France*, n° 12, p. 15-33.
- GODARD A. (éd.) (2015), *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier.
- GOGOLIN I., (2002), « Diversité linguistique et nouvelles minorités en Europe », *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Étude de référence*, Strasbourg.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2006), « Interrogations sur la conception de l'« interculturel » dans le Portfolio européen des langues et autres productions du conseil de l'Europe », *Synergies Europe*, n° 1, p. 82-94.
- GOUGENHEIM G. (1955), « Le français élémentaire », *Bulletin de l'Alliance française*, n° 59, L'enseignement du français aux étrangers, p. 1-2.
- GOUGENHEIM, G., (1957), « Efficacité et limitation dans l'enseignement », *Cahiers pédagogiques*

- giques, Le français langue étrangère, p. 45-46.
- GOUGHENHEIM G., (1963), *Dictionnaire fondamental de la langue française*, nouvelle éd. revue et augmentée, Paris, Didier.
- GOULLIER F. (2006), *Les Outils du conseil de l'Europe en classe de Langue. Cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier.
- GRAHAM C. (2000), *Jazz Chants : Old and New*, Oxford, Oxford University Press.
- GRÉGOIRE H. (1794), *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, Convention nationale, p. 1-19 [en ligne].
- GROSJEAN F. (1993), « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition », *Tranel* n° 19, p. 13-41.
- GROSSMAN F., TUTIN A. (2003), *Les Collocations : analyse et traitement*, Amsterdam, De Werelt.
- GUBERINA P. et RIVENC P. et al. (1962), *Voix et images de France*, Paris, Didier.
- GUBERINA P. et RIVENC P. (1961), « État actuel du français fondamental », *Le Français dans le monde*, n° 1.
- GUIMBRETIERE E., KANEMAN-POUGATCH M. (1991), *Plaisir des sons : Enseignement des sons du français*, Paris, Didier.
- GUMPERZ J. (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit.
- HALL E. T. (1971), *La Dimension cachée*, Paris, Seuil.
- HARDY G. (1917), *Une conquête morale, l'enseignement en AOF*, Paris, A. Colin.
- HAVARD A.M. et WEEGER M. (2015), « L'enseignement de la littérature de langue française à l'étranger : lieux, dispositifs et tendances », in Godard A., *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, p. 91-129.
- HAVET A.G. (1887), *Le français enseigné par la pratique. Nouvelle méthode à l'usage de toutes les nationalités, Prononciation, grammaire, conversation, littérature, cours élémentaire complet en un volume*, Paris, Delagrave.
- HOBBSAWM E.J. (1989, trad.fr.), *L'Ère des empires, 1875-1914*, Paris, Fayard, coll. « Pluriel ».
- HOLEC H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Paris, Hatier.
- HOLTZER G. (2004), « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, p. 8-24.
- HOUSSAYE J. (1988), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.
- HUMBERTJEAN P. et COMBES M.-C. (1992), « Les CAP par unités capitalisables », *Formation Emploi*, n° 37, p. 22-25.
- HYMES D.H. (1991), *Vers la compétence de communication*. Paris, Didier.
- ISANI S. et HÉRINO M. (1994), « La notion de scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue », *La revue du Geras*, ASP, n° 3, p. 101-121.
- JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- KAHN G. (1990), « Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927 », *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, p. 97-103
- KAIL M. (2000) « Perspectives sur l'acquisition du langage », in Kail M. et Fayol M., *L'Acquisition du langage*, vol. 1, Paris, PUF, p. 9-27.
- KASPI A. (éd.) (2010), *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin.
- LABASCOULE J., LAUSE C. et ROYER C. (2004). *Rond-Point 1*, Livre de l'élève, Barcelone, Difusión.
- LABOV W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

- LAFONT R. (1997), *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris, L'Harmattan.
- LAFAGE S. (1996), « La banque de données IFA. Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 1-2, p. 100-102.
- LANCIEN T. (1986), *Le Document vidéo*, Paris, Clé international.
- LÉON P. (1966), *Prononciation du français standard*, Paris, Didier.
- LEDEGEN G. (1998), « Maîtrise de la norme et sécurité/insécurité linguistique chez des étudiants francophones », *Le Français aujourd'hui* n° 124, p. 43-51.
- LEGENRE P. (éd.) (2013), *Le Tour du monde des concepts*, Paris, Fayard.
- LEHMANN D. (éd.) (1980), *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, Didier-Crédif.
- LEHMANN D. et MOIRAND S. (1980), « Pratiques de lecture », in D. Lehmann (éd.), *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, Didier-Crédif, p. 131-192.
- LEHMANN D. (1986), « Linguistique et didactique pièces à conviction », *Études de linguistique appliquée*, n° 63, p. 6-15.
- LEHMANN D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris, Hachette
- LEHMANN D. (1994), « La place de la composante linguistique dans les programmes de français sur objectifs spécifiques », *Cahiers de l'Asdifle*, n° 6, p. 38-46.
- LEVY D. et ZARATE G. (éd) (2003), La médiation et la didactique des langues, *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- LHOTE E. (2001), « Pour une didactologie de l'oralité », *Études de linguistique appliquée*, n° 123-124, p. 445-453.
- LIONS-OLIVIERI M.-L., LIRIA P. (2009), *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone, Difusión – Maison des langues.
- LODGE A. (1997), *Le Français, histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris, Fayard, (en anglais, *French : from Dialect to Standard*, 1973).
- LÜDI G. (1994), « Qu'est-ce qu'une frontière linguistique ? », *Babylonia*, n° 3/4, p. 6-17.
- MACAIRE D. (2018), « Le Cecl : quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures », *Carnet des jeunes chercheurs du Crem*, [en ligne].
- MACHUEL L. (1885), *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies*, Paris-Alger, A. Colin.
- MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ N., BEMPORAD C. et JEANNERET T. (2019), « Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle : répertoire didactique et agir d'enseignants de français langue étrangère en contexte universitaire. », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 65, p. 98-110.
- MAINGUENEAU D. (2004), « Retour sur une catégorie : le genre » in Adam J.-M., Grize J.-B., et Bouacha M.A., *Textes et discours : catégories d'analyse*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, p. 107 -118.
- MANCERON, G., (2005), *Marianne et les colonies. Une introduction à l'histoire coloniale de la France*, Paris, La Découverte.
- MARTINET A. (1974), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin.
- MARTINET A. (1945), *La Prononciation du français contemporain*, Genève, Droz.
- MARTINEZ P. (1996), *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- MARQUILLÓ LARRUY M., (2003), *L'Interprétation de l'erreur*, Clé international.
- MELON P. (1885), *L'Alliance française et l'enseignement français en Tunisie et en Tripolitaine*, Paris, Dentu.
- MENEY L. (1999), *Dictionnaire québécois-français*, Québec, Guérin.

- MESCHONNIC H. (2001), *De la langue française : Essai sur une clarté obscure*, Paris, Pluriel.
- MIANDA G., (2018), « Genre, langue et race : l'expérience d'une triple marginalité dans l'intégration des immigrants francophones originaires de l'Afrique subsaharienne à Toronto, Canada », *Francophonies d'Amérique*, n° 46-47, p. 27-49.
- MOGET M.T. et NEVEU P. (1972), *De vive voix*, Paris, Didier-CREDIF.
- MOIRAND S. (1987), « Les discours tenus dans la revue *Le Français dans le monde* (1961-1981) », *Le Français dans le monde*, n° 212, p. 56-61.
- MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MOLINIÉ M., (2014), « Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures », *Education permanente* n° 201, p. 174-185.
- MONDADA L. et PEKAREK-DOELHER S. (2004), « Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom », *The Modern Language Journal*, n° 88 (4), p. 501-518.
- MONTREDON J. et al (1976). *C'est le printemps. Livre du professeur*, Paris, Clé international.
- MOORE D. (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Aile* n° 7, p. 95-121.
- MOORE D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- MOREAU M.-L. (éd.) (1997), *Sociolinguistique, Concepts de base*, Liège, Mardaga.
- MORIN E. (1999). *La Tête bien faite*, Paris, Seuil.
- MORIN E. (2000), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- MORIN E. (2008), *La Méthode*, Paris, Opus Seuil.
- MORIN Y. C. (2000), « Le français de référence et les normes de prononciation », in Francard
- M, Géron G., Wilmet R. (éd.), *Le Français de référence. Constructions et appropriations d'un concept*, vol. 2. Louvain-la-Neuve, Peeters, p. 91-135.
- MULLER C. et BORGÉ N. (2020), *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- NORTH B. et PICCARDO E. (2016), *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe
- OIF (2010), *La Langue française dans le monde*, Paris, Nathan.
- OIF (2018), *La Langue française dans le monde, synthèse*, Paris, Gallimard.
- OZOUF J. et M. (1984), « Le tour de la France par deux enfants, le petit livre rouge de la République », in P. Nora éd., *Les Lieux de mémoire*, tome 1, Paris, Gallimard, p. 291-321.
- PARADIS S., VERCOLLIER G. (2010), « La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal ? », *Synergies Canada* n° 2 (en ligne).
- PARPETTE Ch. (1990), « Formation linguistique et formation scientifique intégrées », *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, Publics spécifiques et communication spécialisée, p. 135-141.
- PIERRA, G. (2003) « Le poème entre les langues : le corps, la voix, le texte ». *Études de linguistique appliquée*, n° 131, p. 357- 367,
- POLGUÈRE A. (2008), *Lexicologie et sémantique lexicales. Notions fondamentales*. Nouvelle édition revue et augmentée. Montréal, Presses universitaires de Montréal.
- PORCHER L. (1978a), « Monsieur Thibaut et le bec Bunzen », in Ali Bouacha A. (éd.), *La pédagogie du français langue étrangère*, Hachette, p. 67-79.
- PORCHER L. (1978b). *L'Interculturalisme en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- PORCHER L., HUART M. et MARIET F. (1982), *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des*

contextes scolaires, Guide d'emploi, Paris, Hatier.

- PORCHER L. (1983) « Libres propos à partir de Pierre Bourdieu », in *Relectures (Sciences de l'homme, Sciences du langage)*. Paris : CREDIF/Didier, col. « Essais », p. 33-50.
- PORCHER L. (1987), *Champs de signes. États de la diffusion du français langue étrangère*, Paris, Didier-Crédif, coll. « Essais ».
- PORCHER L. (1994), « Nouveaux terrains de recherche en formation », *Études de linguistique appliquée*, n° 95, p. 99-105.
- PORCHER L. (1999), « Médias, médiateurs, médias intermédiaires », in Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (éd.), *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, Anthropos, p. 209-226.
- PORCHER L. (2004), « Parcours de l'interculturalité de Louis Porcher », *Actes du colloque Chemins d'accès. Les nouveaux visages de l'interculturalité*, 18 novembre, BNF, p. 4-6.
- PRIVAT J.-M. (éd.) (2014), *Jack Goody, Mythes, rites et oralité*, Presses universitaires de Lorraine.
- PUREN C, (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International.
- Puren C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier- CRE-DIF. Republication en ligne pour APLV-LanguesModernes.org
- PUREN C. (1995), « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Recherches et applications, Le Français dans le monde*, Méthodes et méthodologies, p. 36-41.
- PUREN C. (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » *Les cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, p. 10-26.
- PUREN L. (2004), *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français*

du XIX^e siècle à nos jours, thèse de doctorat Université Sorbonne Nouvelle Paris-III.

- PY B. (2004), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (collectif), Paris, Didier.
- Revue de l'enseignement colonial*, (1907), n° 3.
- Revue pédagogique*, (1888), n° 89, t. XIII.
- REBOULLET A. (1973), *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette.
- REY A., DUVAL F., SIOUFFI G. (2007-2011), *Mille ans de langue française, histoire d'une passion. Des origines au français moderne*, vol. 1., Paris, Perrin.
- RICHER J.-J. (2009), « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? » in Lions-Olivieri M.-L., Liria P., *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone, Difusión – Maison des langues. p. 14-47.
- RIVERS W. (1978). « Nos étudiants veulent la parole » in Ali Bouacha A. (éd.), *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 123-126.
- RIVIÈRE V. (éd.) (2011), *Spécificité et diversité des interactions didactiques*, Paris, Rive-neuve Éditions.
- ROBERT J.-P., ROSEN É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys
- ROMIAN H., TREGNIER J., MARCELLESI Ch. (éd.) (1985), « « Ils parlent autrement » : pour une pédagogie de la variation langagière », *Repères*, n° 67.
- ROSELLI M. (1996), « Le projet politique de la langue française. Le rôle de l'Alliance française », *Politix, Revue des sciences sociales du politique*, n° 36, p. 73-94.
- ROSEN É. (2005), « La mort annoncée des « quatre compétences ». Pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », *Glottopol*, n° 6, p. 120-133.

- ROULET E. (1977), *Un niveau-seuil, Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, coll. « Éducation et culture.
- ROULET E. (1980a), « "La porte !" ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français » in R. Galisson (éd.), *Lignes de force du renouveau actuel en DLE. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé international, p. 103-113.
- ROULET E. (1980b), *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Didier Hatier.
- ROULET E. (1999), *La Description de l'organisation du discours*, Paris, Didier.
- SALON A. (1983), *L'Action culturelle de la France dans le monde*, Paris, Nathan.
- SANTOS A.C. et WEBER C. (éd.) (2018), *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques*, Paris, Ed. Le Manuscrit.
- SAUVAGE J. et BILLIÈRES M. (éd.) (2019), « Enseigner la phonétique d'une langue étrangère : bilan et perspectives », *Les cahiers de l'ACEDLE*, vol. 16-1.
- SCHEFER C. (1921), *Instructions générales données de 1763 à 1870 aux Gouverneurs et ordonnateurs des établissements français en Afrique Occidentale*, Paris, Champion.
- SELINKER L. (1972), « Interlangage », *International Review of Applied Linguistics*, n° X-3, p. 209-231.
- SENGHOR L.S. (1962), « Le français langue de culture », *Esprit*, novembre, p. 837-844.
- SENGHOR L.S. (1968), « La Francophonie comme culture », *Études littéraires* n° 1, p. 131-140.
- SEYDOUX R. (1984), « La direction des Affaires culturelles et techniques 1956-1960 », in D. Coste (éd.), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Paris, Hatier, p. 31-39.
- SPAËTH V. (1997), *La Formation du français langue étrangère : le paradigme africain et ses enjeux de la colonisation aux indépendances*, doctorat de didactologie des langues et des cultures, Université Paris-III Sorbonne Nouvelle.
- SPAËTH V. (1998), *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Paris, Didier érudition.
- SPAËTH V. (2010), « Mondialisation du français dans la seconde partie du XIX^e siècle : l'Alliance Israélite universelle et l'Alliance française », *Langue française* n° 167, p. 49-73.
- SPAËTH V. (2018), « La relation « civilisation-langue-culture » dans les livres de lecture pour l'enseignement en français aux publics enfantins allophones (1885-1930) : une fenêtre ouverte sur le passé... », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 60-61, p. 195-214.
- SPAËTH V. (2020), « Un laboratoire de la didactique du français langue étrangère : la méthode directe à l'épreuve de l'altérité (1880-1900) », *Langue française* n° 208, p. 63-78.
- SUBRAHMANYAM S. (2014), *Aux origines de l'histoire globale, Leçons inaugurales du Collège de France*, Paris, Fayard.
- TABOURET-KELLER A. (2004), « Les métaphores multiples de l'expression « langue maternelle » : un projet de travail », in *Cahiers de l'ILSL*, n° 15, p. 277-288.
- TAUBER M. (2011), « La langue maternelle perdue et retrouvée : à la découverte d'une musique intérieure », *Champ psy*, n° 60, p. 97-115.
- THÉVENIN A. (2002), *La Mission Laïque française à travers son histoire. 1902-2002*, Paris, Mission Laïque française.
- THIESSE A.-M. (1996), « Les petites patries encloses dans la grande. Les manuels scolaires régionaux de la III^e République », *Rapport final à la mission du Patrimoine ethnologique*.
- TRIM J. L. (s/d), *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe. La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un*

- enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques.
- TRUCHOT C. (2014), « Le contexte politique et économique du CECR et les politiques linguistiques européennes », *Les Cahiers du GEPE*, n°6 [en ligne].
- TYLOR E. B. [1873] (1920), *La Civilisation primitive*, trad. fr, Paris, Ancienne Librairie Schleicher. Alfred Cortes, Éditeur.
- UNESCO (1953), *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement, Monographies sur l'éducation de base*, Paris, Unesco.
- VALAT C. (2007), « "Pour une littérature-monde", sous la direction de Michel Le Bris et Jean Rouaud, 2007 », *Horizons Maghrébins. Le droit à la mémoire*, n° 57, p. 193-199.
- VAN EK J. A. (1975), *The Threshold Level*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- VARGAS C., (1991), « Normes sociolinguistiques, didactique du français et politique de la langue », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 19-20, p. 9-20.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Le Français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (éd.) (2007), *Le Français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- VÉRONIQUE D. (2009), *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Paris, Didier.
- VÉRONIQUE D. (2010), « De l'ESPPPFE à l'UER EFPE : l'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 44, p. 89-102.
- VIGNER G. (1992), « Le français langue de scolarisation », *Études de linguistique appliquée*, n° 88, p. 39-54.
- VIGNER G., (2001), *Le Français langue seconde*, Paris, CLE International.
- VIGNER G., (2009), *Le Français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette.
- VOLTAIRE (1877), *Œuvres complètes*, tome 19, Paris, Garnier.
- VYGOTSKI L. S. (1936/1997), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.
- WACHS, S, et WEBER, C. (éd.) (2021), « Langue et pratiques numériques : nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues », *Le français dans le monde, Recherches et applications* n° 69.
- WEBER C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier.
- WEBER C. (2016), « Variation et variabilité de la prononciation : quelle place en didactique de l'oral ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications* n° 60, p. 35-47.
- WEBER C. (2019), « Interrogations épistémologiques autour de l'oralité : quel paradigme pour la didactique de la prononciation de demain ? », *Les cahiers de l'ACEDLE*, vol. 16-1 [en ligne].
- WOLTON D. (2006), *Demain la francophonie*, Paris, Flammarion.
- WUNENBURGER J.-J. (2003), *L'Imaginaire*, Paris, PUF.
- ZARATE G. (éd.), (1983), « D'une culture à l'autre. Soi et les autres », *Le français dans le monde*, n° 181, Paris, Hachette/Larousse.
- ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-Érudition.
- ZARATE G. et GOHARD-RADENKOVIC A. (éd.) (2004), « La reconnaissance des compétences interculturelles de la grille à la carte », *Les Cahiers du CIEP*, Sèvres, CIEP.

Sitographie

Académie française : <http://www.academie-francaise.fr/la-beaute-de-la-langue-francaise>

Agence pour l'enseignement français à l'étranger : <http://www.aefe.fr>.

Agence Universitaire de la Francophonie : <http://www.auf.org>

Alliance Française : <http://www.alliancefr.org>

Alliance israélite universelle : <http://www.aiu.org>

Association de didactique du FLE (Asdifle) : <http://asdifle.com>

Association pour le développement de l'enseignement Bi/plurilingue (ADEB) : <http://www.adeb-asso.org>

Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS) : <http://aqefls-can.fipf.org/medias>

Boite à outils pédagogiques de la FIPF : <https://bop.fipf.org>

Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) : <https://carap.ecml.at>

Campus-FLE ADCUEFE : <https://www.campusfle.fr>.

Campus France : <http://www.campusfrance.org>

Centre de la francophonie des Amériques : <http://www.francophoniedesameriques.com>

Charte de la langue française (Québec) : <https://www.educaloi.qc.ca/capsules/la-charte-de-la-langue-francaise>

CLE international : <http://www.cle-inter.com>

CollEx-Persée : <https://www.collexpersee.eu/projet/clioidfle/>

Commission langues et échanges (Suisse romande et du Tessin) : <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Organisation/Commissions-permanentes/COLANG>

Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) : <http://www.confemen.org>

Conseil supérieur de la langue française (Québec) : <http://www.cslf.gouv.qc.ca>

DeBoeck Supérieur : <https://www.deboecksuperieur.com>

- Délégation à la langue française (Suisse romande et Tessin) : <https://www.dlf-suisse.ch>
- Direction de la langue française (Fédération Wallonie-Bruxelles) : <http://www.languefrancaise.cfwb.be>
- Editions Academia-EME : <https://www.eme-editions.be>
- Editions Averbode/Erasmus : <http://www.editionsaverbode.be>
- Éditions Didier : <http://www.editionsdidier.com>
- Éditions Maison des Langues : <http://www.emdl.fr>
- Éditions MD : <https://editionsmd.com>
- Editions VAN IN : <https://www.vanin.be>
- Émilangues : <https://emilangues.education.fr>
- Enseigner le français (tv5monde) : <https://enseigner.tv5monde.com>
- European Centre for Modern Languages, Maldives : <https://maledive.ecml.at>
- Fédération Internationale des Professeurs de Français : <http://fiipf.org>
- Forum Mondial HERACLES (FMH) : <https://forummondialheracles.wixsite.com/heracles>
- Français dans le monde : <http://www.fdlm.org>
- France 24 : <https://www.france24.com>
- France Diplomatie : <http://www.diplomatie.gouv.fr>
- France Éducation internationale : <http://www.ciep.fr>
- France Médias Monde : <https://www.francemediasmonde.com>
- Francisation en entreprise (Formation Québec en réseau) : <https://francisation.quebecenreseau.ca>
- Hachette Éducation : <https://www.hachette-education.com>
- Institut français : <http://www.institutfrancais.com>
- Langue française et langues de France : <http://www.dglf.culture.gouv.fr>
- Listiac project (Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms) : <http://listiac.org/>
- Maison de la francité (Bruxelles) : <http://www.maisondelafrancite.be>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : <http://www.education.gouv.fr>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>
- Mission laïque française : <http://www.mlfmonde.org>
- Observatoire international de la francophonie : <http://observatoire.francophonie.org>
- Office québécois de la langue française : <https://www.oqlf.gouv.qc.ca>
- Œuvre d'Orient : <http://www.oeuvre-orient.fr>
- Organisation internationale de la Francophonie : <http://www.francophonie.org>
- Organismes francophone de politique et d'aménagement linguistiques (OPALE) : <https://www.reseau-opale.org>
- Plantyn : <http://www.plantyn.com>
- Presses universitaires de Grenoble (Pug) : <https://www.pug.fr>
- RFI : <http://www.rfi.fr>
- RFI Savoirs : <https://savoirs.rfi.fr>
- Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde (SIHFLES) : <https://www.sihfles.org>
- TV5 : <http://www.tv5.org>
- Université Senghor : <http://www.usenghor-francophonie.org>
- Wallonie-Bruxelles International : <http://www.wbi.be>