

Le CECR, un outil pour réformer l'enseignement/ apprentissage du français en milieu universitaire chinois

Gildas Humeau

Institut des Arts et des Sciences de l'Université Normale du Yunnan, Chine

ghumeau@hotmail.fr



Synergies Chine n° 7 - 2012 pp. 129-139

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) et l'approche qu'il retient, la perspective actionnelle, peuvent être perçus en Chine comme une nouvelle méthodologie à prétention universaliste que l'on souhaiterait imposer de l'extérieur. Cet article vise à montrer qu'au contraire, le Cadre se caractérise par une grande souplesse, ce qui permet de le contextualiser, afin de mettre l'accent dans le Cadre sur ce qui est le plus utile à une réforme de l'enseignement-apprentissage du français en Chine dans une perspective actionnelle. L'article s'attarde sur les termes de tâche et de texte, pour montrer par ses exemples comment la terminologie employée dans le Cadre peut contribuer à la réforme de l'enseignement-apprentissage du français en Chine.

Mots-clés : CECR, contextualisation, perspective actionnelle, tâche, texte.

The Common European Framework for Languages (CEFR) and its action-oriented approach can be perceived in China as a new methodology that is trying to impose new practices from the outside. This article aims to show that on the contrary, the Framework is characterized by a great flexibility, which makes its contextualization possible, helping us to emphasize on what is the most useful for a reform of the teaching and learning process of the French language in China. The article focuses on the terms of task and text, to show how the terminology used in the Framework can contribute to the reform of the teaching and the learning process of the French language in China.

Key words : CEFR, contextualization, action-oriented approach, task, text.

《欧洲语言教学共同参考框架》(简称《参考框架》)及其所主张的基于“行动观”的教学方法在中国可能被视为一种全新且万能的教学方法,大有被强制推行之势。而本文却提出不同的观点,说明《参考框架》最大的特点是教学方法的灵活性。这就需要在具体的教学环境中灵活运用,重视最有益于中国法语教学改革“行动观”。本文着重通过举例阐述“任务”和“文本”这些术语的含义,并求证《参考框架》中这些术语的运用如何对中国法语教学改革起作用。

关键词: 参考框架, 背景化, 面向行动, 任务, 口笔语文本。

Introduction

Du temps des grandes idéologies au moment de la guerre froide, tous les grands domaines de l'activité humaine ont été marqués par des tendances à l'universalisme, qui se caractérise par de solutions qui seraient applicables partout. Cela a aboutit, par exemple dans le domaine de l'enseignement du FLE, à la méthodologie SGAV à partir du milieu des années 1950. Si la grande scientificité de la méthodologie est impressionnante, si elle a ouvert la voie à l'approche communicative et si elle a beaucoup fait pour l'enseignement de l'oral, il n'en reste pas moins que le SGAV tel qu'il était conçu dans sa première version était trop rigide pour s'adapter à des contextes d'enseignement apprentissage différents. Ainsi, il était exigé l'utilisation exclusive de la langue française en classe, et aucune explication grammaticale ne devait être donnée, choses difficilement applicables dans le contexte chinois.

Les écueils dus à cette rigidité ayant été manifestes (résultats décevants du processus d'enseignement-apprentissage (E-A), résistance des cultures locales d'E-A, etc.), l'E-A du Français Langue Etrangère (FLE) a connu une diversité progressive de ces pratiques, tout d'abord interne au SGAV, puis avec l'approche communicative qui par son appellation même, « approche », dénote une volonté d'ouverture. Dans la continuité de cette évolution vers une ouverture accrue, nous pouvons considérer le CECR (dénommé aussi *Cadre*) comme un aboutissement, puisque le *Cadre* est, non pas une méthodologie rigide mais un cadre souple, qui encadre, donc qui circonscrit le domaine et permet de penser la didactique du FLE, avec notamment toute une terminologie qui a pour but de constituer un métalangage commun aux professionnels de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Contrairement à une méthodologie, sont possibles et même nécessaires, à l'intérieur de ce *Cadre*, une diversité des pratiques pour une meilleure adaptation à chaque contexte particulier d'enseignement-apprentissage.

Rappelons ici comme Coste (2007 : 44), qu'au moment de l'élaboration du *Cadre*, l'Europe voyait la fin de la Guerre Froide et une réunification se profilait à plus ou moins brève échéance. Il fallait donc que le *Cadre* rende compte de la diversité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues, notamment entre les pays de l'Est et ceux de l'Ouest du continent. Ce respect de cultures d'enseignement/ apprentissage différentes est donc constitutif de l'élaboration du CECR. Néanmoins, avant d'affirmer que les apports du *Cadre* doivent être intégrés à l'enseignement du français universitaire chinois, nous devons nous demander si l'approche retenue par le *Cadre*, la perspective actionnelle, répond à un besoin en Chine.

1. L'approche retenue par le CECR : une perspective actionnelle

Si le CECR est très souple, il comprend tout de même une option méthodologique forte, un élément central qu'il nous faut définir avant de penser à adapter le CECR au contexte chinois : la perspective ou approche actionnelle. Nous préférons pour le contexte chinois utiliser le terme « perspective » qui nous semble plus apte à permettre une réelle ouverture que le terme approche.

Rappelons-nous que l'approche communicative, malgré la volonté d'ouverture de ces concepteurs, s'est vite retrouvée associée à l'imposition de certaines pratiques méthodologiques (refus du par cœur, de la dictée, de l'enseignement de la grammaire). Il est important de ne pas tomber dans les mêmes travers en ce qui concerne le Cadre.

1.1. Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

Le CECR tente d'apporter une réponse à une question centrale en didactique des langues : comment concilier la langue d'apprentissage vue en classe, et la langue d'usage que les apprenants seront amenés à utiliser à l'extérieur de la classe. La perspective actionnelle vise donc à ce que la distance entre la langue d'apprentissage et la langue d'usage soit réduite (et non pas inexistante).

Reprenons ici la description de l'analyse de la langue selon la perspective actionnelle, telle que donnée dans le chapitre 2 du *Cadre* (2001 : 15) : « *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.* »

Après une première lecture, ce passage peut sembler obscur car il comporte des termes qui semblent nouveaux dans le contexte chinois, ils mériteraient donc davantage d'explications. Ces termes sont notamment développés dans les chapitres 4, 5 et 7 du *Cadre*, mais aussi dans le *Guide des utilisateurs*. Ainsi, dans le *Guide*, Jones recense un total de 20 termes⁹ qui forment une terminologie de base. « *Dans tout débat, toute discussion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, la terminologie revêt une importance capitale* » (Jones, 2002 : 120). Avoir une compréhension commune de ces termes permettrait aux spécialistes chinois et français de l'enseignement des langues de comparer plus efficacement leurs pratiques par un dialogue fécond.

1.2. La perspective actionnelle répond-elle à un besoin en Chine ?

« Le programme national de français élémentaire » promulgué par le Ministère chinois de l'Éducation, qui est à l'heure actuelle, le « cadre » fixant les modalités pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du français pour les deux premières années de Benke de français; ainsi que le manuel « Le Français », très influent car le plus répandu dans les universités chinoises, ont été publiés pour la première fois en 1987 pour l'un (Fu, 2006), en 1992 pour l'autre (Ma, 2010). L'élaboration de ces deux ouvrages avait été rendue nécessaire suite aux transformations importantes connues par la société chinoise avec la politique

de réforme et d'ouverture entamée en 1978. Aujourd'hui, au programme national et au manuel « Le français », s'est rajouté pour le niveau élémentaire un test national (TFS4). Ces trois références forment un tout d'une grande cohérence interne mais sont-elles adaptées au contexte actuel de la société chinoise, marquée par une ouverture toujours plus grande à l'international, et par des besoins accrus en personnes sachant communiquer et agir avec les étrangers ? Comme le souligne Puren (1988 : 392), « *le véritable moteur du changement méthodologique [...] (est) bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux.* »

Peut-on alors considérer que les changements intervenus en Chine depuis vingt ans se traduisent par de nouveaux besoins sociaux qui demanderaient donc un enrichissement méthodologique ? L'ampleur des transformations en Chine depuis l'ouverture de 1978 nous le fait penser. Et l'analyse du manuel « Le Français » nous permet de douter qu'il puisse répondre efficacement à ces nouveaux besoins sociaux. S'il traite de manière approfondie la composante linguistique (lexique, phonétique, syntaxe...) de la compétence à communiquer langagièrement, la compétence pragmatique est négligée, avec des textes dialogués artificiels très éloignés de la langue d'usage, et des textes écrits dont on ne fait pas ressortir la structure. En somme, la langue d'apprentissage, en cours de français, ne prépare pas à l'utilisation réelle de la langue. La distance entre la langue d'apprentissage et la langue d'usage est maximale. Est-ce un problème ? Pas forcément, cela dépend de l'objectif que se fixe le système universitaire chinois. Mais si l'objectif prioritaire est de former les étudiants pour qu'ils soient capables de communiquer et d'agir professionnellement au contact des étrangers et avec eux, en somme, de trouver du travail, il est temps de tendre vers une réforme de l'enseignement du français en milieu universitaire chinois.

Le constat du besoin de la prise en compte de capacités utilisables dans un environnement professionnel semble être partagé par le Ministère Chinois de l'éducation, qui a publié en 1999, une « Directive relative aux réformes de l'enseignement-apprentissage (E-A) des langues dans le supérieur chinois » (Fu, 2006), qui met notamment l'accent sur le terme de savoir-faire. Le manuel « Le Français » (Ma, 2010) a également été remanié et on y sent une plus grande prise en compte, encore timide néanmoins, de différents types de textes et de leurs spécificités en terme d'organisation interne et de mise en page. Enfin, la revue *Synergies Chine* témoigne, depuis l'année 2005, du besoin d'évolution des pratiques pédagogiques ressenti par de nombreux acteurs de l'E-A du français en milieu institutionnel chinois. Nous pouvons donc constater, par la réflexion qui s'est engagée en Chine et notamment par le thème de cette édition 2012 de la revue *Synergies Chine*, que nous sommes peut être entrés dans une période de réforme du domaine de l'E-A du FLE en Chine. Dans cette optique, le CECR peut apporter une contribution précieuse.

2. Le CECR et la question de sa contextualisation

Dans le domaine de l'E-A du FLE, des méthodologies prescriptives et universalistes se sont autrefois répandues. Celles-ci prenaient peu en compte les contextes

locaux, avec pour corollaire des insuffisances notoires et pour finir un échec et/ou un rejet de ses pratiques. A l'opposé aujourd'hui, pour le *Cadre*, le contexte d'utilisation est primordial.

2.1. Contextualiser le CECR, une nécessité

Bien que le CECR ne soit pas une méthodologie universaliste et prescriptive, il a souvent été considéré comme une norme européenne qu'il faudrait appliquer telle quelle. Ainsi, Coste affirme que « *comme instrument de référence, le Cadre a été construit de façon souple, tourné vers la contextualisation, [...] dans son principe et dans sa construction même* » (Coste, 2007 : 44). Pourtant, il souligne que « *c'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment.* » (Coste, 2007 : 45)

Cette vision du CECR comme norme européenne est non seulement contraire au principe même du CECR, dont le caractère souple et adaptatif est essentiel, mais pourrait aussi légitimement dans le contexte chinois aboutir à un rejet massif du *Cadre*, au nom de la spécificité du contexte d'E-A en milieu institutionnel chinois, coupant la Chine d'un outil de réflexion précieux sur l'E-A des langues. C'est pourquoi nous souhaitons ici mettre en avant la question de la contextualisation du *Cadre*.

Rosen (2010) parle d'« *une nécessaire contextualisation du Cadre* » dans les contextes comme celui de la Chine, caractérisés par une grande distance culturelle et géographique d'avec la France. Pour Rosen, cette contextualisation passe par un double mouvement : il s'agit non seulement d'ajuster le contexte chinois au CECR mais aussi, comme nous l'avons souligné, d'adapter le CECR au contexte chinois. La terminologie partagée qui découlerait de cette appropriation du CECR par les acteurs locaux de l'E/A du français permettrait le développement de la didactique du français en Chine.

L'utilisation du CECR en Chine se doit de faire apparaître ce double mouvement. Le refus d'un pur changement du contexte pour l'adapter au *Cadre*, interprétation erronée nous l'avons vue, est aisément compréhensible dans notre contexte chinois, car ce serait tomber dans les travers des méthodologies universalistes. Mais Coste met en garde contre l'écueil inverse, qui serait de ne pas faire évoluer les pratiques en Chine. Ainsi, il pose que « *la contextualisation du Cadre, de quelque mode qu'elle soit, n'a de sens ici que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution, c'est-à-dire si elle ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant* ». (2007 : 50)

2.2. La notion de tâche au cœur de la problématique d'adaptation du CECR en Chine

Au sein du milieu des professionnels du FLE est rapidement apparu le débat autour de la question de savoir si le *Cadre* était dans le prolongement de l'approche communicative - interprétation soutenue par les tenants de

l'appellation « perspective actionnelle » - ou si le Cadre proposait quelque chose de foncièrement nouveau, ce qui est défendu par les tenants de l'appellation « approche actionnelle » puis « approche par tâches ». Cette divergence d'interprétation peut s'expliquer par les mots utilisés dans le Cadre, version française, qui pose en titre du deuxième chapitre « Approche retenue : la perspective actionnelle ». Le Cadre compte également les deux occurrences.

Ces deux interprétations sont tout à fait valables mais aujourd'hui, l'acception étroite de ce qu'est l'actionnel semble avoir pris le dessus en Europe. L'actionnel est alors synonyme d'« approche par tâche », une tâche étant ici « *un travail sur l'efficacité de textes produits en situation réelle et évaluer socialement* » (Bouchard, 1989 ; cité par Cuq et Gruca, 2002). Ainsi, l'actionnel n'est plus la réduction de la distance entre la langue d'apprentissage et la langue d'usage, mais l'abolition de cette distance : la langue d'apprentissage est fonction de la langue d'usage. Si cette acception est sans doute un moteur d'enrichissement des pratiques en contexte européen, il convient de s'interroger sur l'application de cette approche par tâche au contexte chinois.

C'est ce qu'a fait Pu (2011), qui a relevé des difficultés difficilement surmontables dans le contexte chinois. Ainsi, il note que les occasions d'utiliser en situation réelle la langue française sont bien plus rares et difficiles à mettre en œuvre pour les enseignants en Chine que dans un pays européen proche de la France. Aussi, se pose la difficulté d'un changement drastique des pratiques pédagogiques des professeurs chinois. La possibilité de l'application de l'approche actionnelle par tâches au contexte chinois lui semble alors hautement improbable. Cette interprétation étroite de l'actionnel enlève au *Cadre* l'un de ses mérites principaux, la souplesse, qui permet une adaptation du *Cadre* au contexte. Soutenir cette interprétation, c'est retomber dans le travers des méthodologies universalistes, qui impose de l'extérieur des solutions soit disant applicables à tous les contextes.

« *On a peut-être trop facilement considéré que la référence à un modèle actionnel de l'usage et de l'apprentissage des langues impliquerait un recours exclusif à une pédagogie de la tâche communicationnelle trop étroitement définie* » (Coste, 2007 : 51). Allant dans ce sens, nous reprendrons ici une définition de la tâche moins étroite qui permet de respecter davantage les particularités du contexte chinois. C'est celle donnée par Jones dans le *Guide* (2002 : 153) :

« *Le Cadre distingue trois catégories de tâches auxquelles participe l'apprenant de langue vivante :*

- 1- *les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage;*
- 2- *les tâches de communication pédagogique fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe; les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible; ces tâches ont des résultats identifiables;*
- 3- *les tâches de pré communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes. »*

Suivant cette définition, nous nous rendons compte que l'enseignement du français en milieu institutionnel chinois se base essentiellement sur le troisième type de tâche, celui qui vise à manipuler la langue sans référence au contexte d'utilisation, ce qui permet de développer la compétence linguistique des apprenants mais pas la compétence pragmatique. Le CECR invite à réfléchir à la place des tâches de communication pédagogique (mises en œuvre en Chine par les lecteurs français essentiellement), et surtout à la place des tâches « proches de la vie réelle », qui sont celles qui donnent son sens à l'actionnel, car elles sont utiles pour penser à réduire la distance entre la langue d'apprentissage et la langue d'usage.

3. La notion de texte dans le CECR et son intérêt pour la Chine

« *Les textes et les tâches sont liés par le fait que, pour être effectuées, de nombreuses tâches obligent à produire ou à recevoir des textes* » (Devitt, 2002 : 101). Les textes auxquels les apprenants sont confrontés les préparent plus ou moins directement à un usage réel de la langue. L'accomplissement de tâches proches de la vie réelle en classe nécessite des textes qui soient proches des textes authentiques : des documents adaptés.

3.1. Qu'est-ce qu'un texte selon le CECR ?

Si dans son sens quotidien, par la notion de texte nous comprenons un document écrit, cette notion est plus large dans le CECR qui précise que l'« *on appelle texte toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/ apprenants reçoivent, produisent ou échangent. [...] Il ne saurait y avoir communication langagière sans texte* ». (CECR, 2001 : 75)

Cette notion de texte se comprend mieux lorsqu'elle est opposée aux termes de « mot » et de « phrase ». Ainsi, un mot pris isolément ne constitue pas une unité de communication, sauf exception (ex : « Courage ! »), et une phrase isolée non plus. La communication se fait par l'intermédiaire de textes, qui se présentent comme une succession de mots et de phrases, soit alternée (dialogues, échange de lettres ou d'emails), soit ininterrompue (majorité des textes écrits mais aussi exposés oraux, etc). Il est possible de faire émerger des régularités au-delà de la phrase pour ces différents textes.

L'oral est souvent caractérisé par l'interaction : pour agir socialement, deux personnes ou plus échangent en vue d'un résultat. Ces personnes suivent des schémas d'interaction (Cadre : 99) qui peuvent être différents d'une culture à l'autre, et particulièrement entre les cultures française et chinoise. Ces schémas d'interaction peuvent par exemple être travaillés en classe en réception par des tâches qui mettent en évidence la structure de ces textes oraux, et en production par l'injonction à suivre un canevas précis.

Pour l'écrit, existent des typologies de texte largement utilisées pour l'enseignement du français langue maternelle, mais encore peu répandues pour le Français Langue Etrangère. Inspirée des travaux de Adam (1985), voici une typologie de huit types de textes auxquels correspondent des genres de textes différents :

Narratif : dans lequel on décrit une action, imaginaire ou réelle, présente ou passée, dans laquelle on peut mettre en évidence un déroulement non seulement temporel, mais aussi causal. Le texte narratif repose sur la notion de chronologie (reportage, fait divers, récit, BD, roman, nouvelle, conte...)

Descriptif : dans lequel on décrit un état (description dans un roman, portrait, guide touristique, inventaire...)

Argumentatif : dans lequel l'auteur cherche à convaincre, à persuader le lecteur (publicité, lettre de demande, petite annonce...)

Explicatif : dans lequel l'auteur cherche à expliquer, à faire comprendre quelque chose (résumé, compte rendu, présentation d'un objet...)

Conversationalnel : qui reproduit un dialogue, une discussion (interview, dialogues de théâtre...)

Prédictif : dans lequel l'auteur «prédit» (ou essaie de prédire) des événements ou situations qui vont se produire (bulletin météo, infos sur le trafic routier, horoscope...)

Injonctif : dans lequel l'auteur donne des consignes, des ordres, des conseils, des indications, pour inciter le lecteur à faire (recette de cuisine, mode d'emploi, règle du jeu, règlement...)

Rhétorique : dans lequel l'auteur joue sur les mots et/ou le rythme de la phrase. Type de texte qui cherche à susciter ou évoquer des sentiments, des émotions... (poèmes, chansons, proverbes, dictons...)

Chaque type de texte se différencie également par des caractéristiques formelles et grammaticales particulières, telles que les temps de conjugaison employés. Ce fait devrait faciliter une intégration des types de texte dans l'E-A du français en Chine, qui tend jusqu'à aujourd'hui à mettre l'accent sur la forme plus que sur le sens. Le texte s'oppose au discours, notion plus pragmatique qui réunit texte et contexte.

3.2. La notion de texte aujourd'hui dans le contexte éducatif chinois

Dans tous les manuels de français publiés en Chine, chaque leçon commence par une partie appelée « textes ». Mais ce terme se confond-il avec le texte au sens du CECR ? L'analyse du manuel « Le Français » (écrit par Ma Xiaohong, éditions de 1991 et de 2007), permet de relever que tous ces textes sont présentés à l'écrit dans le corps de la leçon, mais qu'ils sont également intégralement disponible sous forme audio sur le CD, d'où une certaine indistinction entre textes écrits et textes oraux.

Il est toutefois possible de distinguer des textes très inspirés par l'oral. Ils se présentent sous la forme de textes dialogués (type de texte conversationnel), des documents fabriqués qui visent avant tout à faire apparaître du vocabulaire et des points de grammaire. Mais ces textes dialogués préparent peu à la compétence de communication et semblent davantage suivre les « schémas d'interaction » chinois que les schémas d'interaction français. Ils n'ont pas d'objectifs communicatifs précis et s'apparentent à une sorte de bavardage

sans but autre que d'exposer les étudiants à des mots nouveaux et des points de grammaire. Du fait de cette artificialité des dialogues, l'utilité de ces textes pour un travail sur la compétence à communiquer langagièrement semble très limitée. Ils ne permettent pas une exposition des apprenants à des textes qu'ils pourraient imiter car ils ne sont pas exemplaires d'un français vivant et actuel. En somme, la langue utilisée dans ces textes (langue d'apprentissage), est éloignée de la langue utilisée réellement par les locuteurs natifs (langue d'usage).

Pour ce qui est des textes écrits, dans l'ancienne version de la méthode « Le Français », nous pouvons constater une grande indistinction entre la majorité des textes. Il n'y a le plus souvent aucune mise en page particulière, l'auteur n'est pas indiquée non plus, ni la date. Les documents artificiels ont été élaborés en premier lieu pour faire apparaître des éléments nouveaux de vocabulaire et de grammaire. Les questions de compréhension du texte portent sur des points de détail de la compréhension sans passer par une approche globale et sans faire émerger la structure du texte. Il n'y a pas de mise en évidence de différents types de textes dans un même document, qui peut pourtant alterner par exemple le narratif, le descriptif et le conversationnel, avec une utilisation particulière de la langue pour chaque moment. Là encore donc, ces textes vus en classe sont très éloignés de ceux auxquels les apprenants peuvent être confrontés dans la vie réelle.

Les textes sont également abordés davantage par le mot, avec des listes de vocabulaire, que par la phrase ou le texte dans son ensemble, ce qui pourrait faire émerger sa structure. Cela peut avoir comme résultat que les apprenants sont capables de comprendre les mots isolés d'un texte mais pas le sens global du texte.

Faut-il donc proposer des textes authentiques aux étudiants ? C'est une question qui ne date pas d'aujourd'hui, mais quelle aide peut nous apporter le CECR pour y répondre ? Pour rester fidèles aux objectifs de la perspective actionnelle retenue dans le Cadre, il serait souhaitable que les textes proposés soient proches des textes authentiques. Mais pour respecter une progression pédagogique appropriée aux étudiants, les documents fabriqués ne sont pas à négliger. Un compromis peut être trouvé dans de nombreux manuels de français édités en France ces dernières années, qui proposent des documents fabriqués d'inspiration authentique (des documents adaptés) (Lu, 2006), que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ces textes suivent des schémas d'interaction ou respectent des typologies de textes avec une mise en évidence du contexte d'utilisation.

Conclusion

La contextualisation du CECR est essentielle. C'est que le *Cadre* ne donne pas de réponse universelle aux problèmes qui se posent dans la pratique de l'enseignement-apprentissage du français. Chaque contexte est différent. Le *Cadre* est un outil de réforme d'autant plus efficace qu'il respecte les particularités locales. « *Le Cadre offre avant tout un langage et des outils communs qui autorisent des comparaisons entre des choix différents*, il permet

de contribuer au dialogue entre des cultures éducatives distinctes. » (Coste, 2007 : 45) Au niveau des enseignants, il ne s'agit pas d'interdire l'enseignement déductif de la grammaire, l'utilisation de la langue première des étudiants en classe de langue, ni la dictée, emblématique des pratiques en vigueur en Chine aux yeux des professionnels français du FLE, mais d'enrichir ces pratiques par d'autres pratiques dont il est fait mention dans le Cadre.

Pour autant, intégrer sérieusement le CECR en Chine ne peut avoir de sens que dans une optique de réforme du programme national de français. La perspective actionnelle qui est au cœur du Cadre est le fil conducteur qui nous permet de toujours penser au moyen de rendre la langue d'apprentissage plus proche de la langue d'usage, et ainsi de favoriser l'intégration professionnelle des étudiants spécialisés en français en Chine.

Le CECR est un document qui ouvre à de nombreuses réflexions sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en langues. Il a déjà donné naissance à une profusion de documents, tels que le *Guide* et le rapport sur le forum intergouvernemental que nous avons cité, qui mériteraient également d'être publiés en Chine, ceci pour une plus grande réflexion sur le *Cadre*. Nous citerons notamment le Référentiel pour le niveau B2, qui présente concrètement pour les aspects phonétiques, lexicaux, grammaticaux, notionnels et fonctionnels (entre autres). De part notre expérience du contexte chinois, nous pensons que ce document pourrait être une source d'inspiration féconde en Chine pour une réforme de l'enseignement-apprentissage du niveau Benke de spécialité français.

Bibliographie

- Adam, J.M., 1985. « Quels types de textes ? ». *Le Français dans le Monde*, n° 192, pp.39-43
- Beacco, J.C., 2004. *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Paris : Conseil de l'Europe/ Didier.
- Bouchard, R., 1989. « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte ». *Le français dans le monde, Recherches et applications* : « ... et la grammaire ? », pp. 60-69.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/ Didier.
- Coste, D., 2007. « Contextualiser les utilisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». In : Rapport de F. Goulier : *Forum Intergouvernemental sur les politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.P., Gruca, I. 2002. *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Devitt, S., 2002. « Guide à l'usage des enseignants et des apprenants ». In : Conseil de l'Europe, *Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, pp. 83-115.
- Fu, R., 2006. « Politique et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine*, n° 1, pp. 27-39.

- Fu, R., 2010. « Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du *Cadre Européen Commun de Référence* du français en chinois ». *Synergies Chine*, n°5, pp. 171-177.
- Jones, B., 2002. « Guide à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants ». In : Conseil de l'Europe, *Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, pp. 117-171.
- Lu, J.M., 2006. « Quels dialogues proposer ? ». *Synergies Chine* n°1, pp. 80-88.
- Ma, X.H., 2010. « Pour un manuel de français de qualité ». *Synergies Chine* n°5, pp. 61-69.
- Pu, Z.R., 2011. « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise ». *Synergies Chine*, n°6, pp. 37-45.
- Puren, C., 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- Rosen, E., 2010. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.