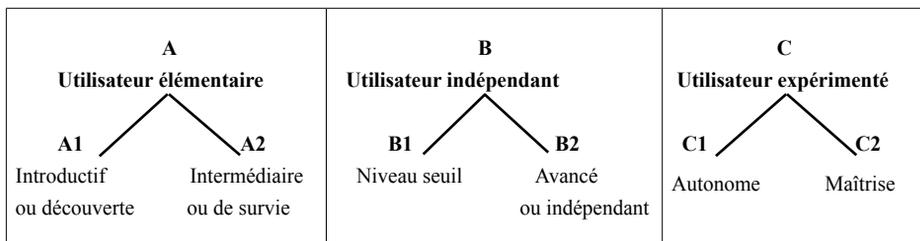


**Le Cadre européen commun de référence pour les langues :
Des perspectives d'évolution méthodologique
pour l'enseignement/ apprentissage des langues ?**

Jean-Jacques Richer
Université de Dijon

Résumé : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues, (2001), n'est pas seulement un ouvrage de normalisation de l'enseignement/ apprentissage des langues. En avançant comme conception langagière une perspective actionnelle, en redéfinissant la compétence de communication en compétence à communiquer langagièrement, en proposant la tâche comme outil d'enseignement/ apprentissage, cet ouvrage opère un déplacement de focalisation didactique du langage sur l'action complexe et il fait des concepts de genre discursif et de genre d'activité des concepts centraux pour la réflexion didactique actuelle.*

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, (2001) (désormais **C.E.C.R.**), aboutissement d'une réflexion entamée à partir de 1990¹ pour réactualiser les divers **niveaux-seuils** élaborés à partir des années 70 sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, se présente comme un ouvrage de **normalisation** (au sens de fixer des normes) pour l'enseignement/ apprentissage **des** langues vivantes (et pas seulement du F.L.E.) en Europe. Pour ce faire, Il inventorie des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre considérés comme nécessaires à l'établissement et au bon déroulement de la communication qu'il répartit sur trois niveaux généraux de compétences : *niveau A : utilisateur élémentaire; niveau B : utilisateur indépendant; niveau C : utilisateur expérimenté*, subdivisé chacun en deux sous-niveaux qui se voient affectés de descripteurs dans les différentes habiletés langagières et dans les composantes de la compétence de communication²:



Le **C.E.C.R.** avance ainsi des normes communes d'évaluation des compétences langagières et culturelles dans le but de rendre plus aisée la reconnaissance effective des acquis et conséquemment la mobilité dans les apprentissages : «En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le *Cadre de référence* améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues

vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe.» (2001 : 9).

Toutefois, ce qui dans Le **C.E.C.R.** va retenir notre attention, ce n'est pas cet aspect établissement de normes d'évaluation pour l'enseignement/ apprentissage des langues, ce n'est pas non plus l'aspect coupe transversale dans les savoirs actuels en matière d'enseignement/ apprentissage des langues faisant l'objet d'un accord large, réalité que représente de fait le C.E.C.R., mais c'est le déplacement de paradigme théorique dans l'enseignement/ apprentissage des langues qu'opère cet ouvrage, un déplacement que signalent trois faits :

- la redéfinition de *la compétence de communication* en **compétence à communiquer langagièrement** ;
- l'option d'une « **perspective actionnelle** » (2001 : 15) comme conception du langage ;
- et la mise en avant du concept de « **tâche** » indissociable des activités sociales dans lesquelles l'utilisateur d'une langue est/ sera impliqué.

1. De la compétence de communication à la compétence à communiquer langagièrement

Les différents *Niveaux Seuils*, pour se démarquer de la Méthodologie Audio-visuelle, ont mis en avant (plus qu'ils n'ont approfondi sa définition ou en ont donné une concrétisation didactique) le concept de *compétence de communication*. Ce concept socio-linguistique avait été développé par D.H. Hymes en réaction au concept élaboré par N. Chomsky (1971) de *compétence* ou système interne et inné de règles permettant à tout « locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue (...) » d'engendrer un nombre infini de phrases. Pour Hymes, la notion chomskyenne de compétence présentait le défaut d'occulter l'inscription du langage dans le social d'où la création du concept de *compétence de communication* qui réunit maîtrise du code linguistique et maîtrise des normes sociales d'utilisation de la langue: «**les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types**, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, **une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi** » (1984 : 47).

Dans le **C.E.C.R.**, la *compétence de communication* devient « *compétence à communiquer langagièrement* » (2001 : 15) et, dans le prolongement des définitions précédentes (S. Savignon (1983), Canale et Swain (1979), Moirand (1990)), avec cependant une emphase sur la compétence pragmatique (au sens large du terme pragmatique, c'est-à-dire actes de paroles et prise en compte de la dimension textuelle des énoncés) constituée en composante à part entière, cette *compétence à communiquer langagièrement* reçoit une caractérisation en trois composantes : linguistique, socioculturelle et pragmatique :

« La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (...)
- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de

l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

• **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.» (2001 : 17/ 18).

2. Une « perspective actionnelle » ou un changement de paradigme théorique

Cette nouvelle dénomination ne traduit-elle qu'un simple changement d'étiquette, un changement cosmétique de dénomination d'un concept banalisé par un long, intensif, voire abusif usage? La réponse ne peut être que négative. En effet, derrière cette nouvelle désignation se profile un véritable déplacement de paradigme théorique, déplacement qui devient évident lorsque ce changement de désignation est mis en relation avec « la perspective actionnelle » (« 2001 : 15) revendiquée comme conception langagière du **C.E.C.R.** et qui y est définie ainsi : « 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.» (2001 : 15). Selon cette conception langagière, le langage s'insère dans une action finalisée («elle considère l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) (...) 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 finalisé. » (2001 : 15, *je souligne*)). Il n'entre donc, à côté des gestes, des processus cognitifs, que comme l'une des composantes d'actions (souvent) complexes (« Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). » (2001 : 121)), ancrées dans et modélisées par le contexte social (« celles-ci (*les activités langagières*) s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (2001 : 15, *je souligne*). Avec cette conception langagière, interagir consiste, pour l'interactant, à « mobiliser, coordonner, orchestrer » (Perrenoud, 2002 : 23) « des compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (2001 : 15) constituée de savoirs, savoir-faire, savoir-être complexes que nous avons énumérés ci-dessus tout en « en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à réaliser » (2001 : 15) en accord avec les contraintes du contexte social. Interagir signifie aussi se synchroniser tant sur le plan langagier que de l'agir avec le(s) partenaire(s) de l'action.

Le **C.E.C.R.**, comme le souligne C. Puren (2002/ 2004), s'écarte donc de la conception langagière d'un *niveau-seuil* qui envisageait la communication sous la forme d'interactions en face à face, limitées dans leur contenu sémantique (exprimer les besoins de la vie courante) et dans le temps. Il ouvre par conséquent, sur le plan méthodologique, la possibilité de passer « du concept d'**interaction** (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de **co-action** (qui est un *agir* avec les autres) » (C. Puren, 2004 :

11) et corrélativement « du concept d'**interculturalité** (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de **co-culturalité** (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune *par et pour* l'action collective). (Idem, 2004 : 11).

Ainsi le passage de la *compétence de communication* à la *compétence à communiquer langagièrement* signale-t-il un changement de paradigme théorique parce que dans le **C.E.C.R.** le concept de *compétence* renvoie moins à un concept linguistique qu'à un concept emprunté à la psychologie du travail, à l'ergonomie³ où

la compétence se voit définie comme étant : « la manière dont un individu mobilise de telles capacités (cognitives) et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'*orchestration de multiples opérations* pour résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité, etc. » (Ph. Perrenoud, 2002 : 20). Dans le **C.E.C.R.** un déplacement de focalisation semble s'opérer du langage à l'action, dotée de finalités précises, façonnée par le contexte social, où le dire et le faire se combinent étroitement, se déterminent réciproquement, concourent en synchronisant leur partition au développement et à l'achèvement de l'action. Une action complexe qui exige aussi des participants pour sa réussite qu'ils opèrent une mise à distance réflexive sur l'action en cours.

3. Les « tâches communicatives »

Le changement de paradigme théorique est aussi perceptible à travers la mise en avant de la notion de « tâche » dont un chapitre du **C.E.C.R.**, le chapitre 7 intitulé : « Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues », esquisse les contours théoriques.

Le concept de *tâche* n'est pas nouveau dans la didactique des langues : dès l'apparition du communicatif, dans le domaine anglo-saxon, le concept de *tâche* était avancé pour démarquer le communicatif des méthodologies précédentes et promouvoir la prééminence du sens sur la forme : « Il y a en effet une différence fondamentale entre un usage impliquant le lien de l'expression avec un sens réel, où l'expression est conçue au service d'une véritable signification – et un usage dans lequel l'attention de l'étudiant est focalisée sur l'atteinte de la correction de l'expression. (...) Ce sont pour des raisons telle celle-ci que l'aisance dans le processus communicatif peut seulement se développer dans un « enseignement orienté vers la tâche » - un enseignement qui fournit un « sens véritable » en focalisant sur les tâches devant être réalisées à travers le langage, et où le succès ou l'échec sont conçus comme devant être jugés en termes d'exécution ou non des tâches. »⁴ (Long, 1979 : 200).

Ce concept a même donné naissance dans la didactique anglo-saxonne à un courant appelé : « Task-based-learning (TBL) » (« apprentissage par les tâches ») dont la philosophie générale est la suivante : « Le langage alors est le moyen pour atteindre les buts de la tâche, mais l'accent est mis sur le sens et la communication, non sur la production de formes langagières correctes. »⁵ (J. Willis, 1996 : 25). Dans ce courant, les didacticiens anglo-saxons profilent alors la tâche qui mobilise différentes habiletés langagières comme il apparaît dans cette définition, désormais classique de la tâche par D. Nunan⁶ : « une tâche communicative (est) un exemple de travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme » (1989 : 10) d'après les productions intervenant dans la vie quotidienne d'où l'appellation de : « real-world communicative tasks » (« tâches communicatives relevant du monde réel ») (D. Nunan, (1989 : 38). Cependant lorsque l'on examine les exemples de « real-world tasks » que propose Nunan, tel celui-ci : « L'apprenant écoutera un bulletin météo et décidera si oui ou non prendre un parapluie et un pull-over pour aller à l'école »⁷ (1989 : 40)), on se rend compte que la tâche relève massivement du prélèvement de sens, qu'elle sert de déclencheur à des activités de réaction plus que de

production et qu'elle est limitée dans son étendue. La même remarque s'applique aux propositions de tâches de J. Willis (1996) qui sont toutes limitées dans leur étendue et qui, par exemple pour les « text-based-tasks », sont de simples activités de compréhension déclinant les techniques d'appréhension des textes (formulation d'hypothèses/ remise en ordre/ comparaison/ complétion...).

La tâche dans le « Task-based-learning » (fait significatif, dans ces ouvrages « tasks » (tâches) commute avec « activities » (activités)) constitue en fait ce qui dans la tradition didactique française est appelé *exercice communicatif*, c'est-à-dire une activité langagière ponctuelle qui est contextualisée et porteuse de sens.

Dans le *C.E.C.R.*, et en cohérence avec le choix d'une perspective actionnelle du langage, le concept de tâche lie réalité sociale, mise en jeu d'habiletés diverses (langagières, cognitives, stratégiques) et activité finalisée comme il ressort de cette définition : « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières; » (2001 : 121). La tâche est donc présentée comme un faire social non réduit au seul langagier ainsi que le met en évidence cet exemple (presque caricatural) de tâche donné par le *C.E.C.R.* : "quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.) » (*C.E.C.R.*, 2001 : 19).

4. De la tâche au projet

Toutefois cette cohérence théorique entre perspective actionnelle et tâche, entre une conception langagière et un outil didactique⁸ se trouve amoindrie parce que le *C.E.C.R.* s'en tient à la description des seules caractéristiques périphériques d'une tâche (paramètres psychologiques de l'apprenant/ durée de la tâche/ complexité des supports...), parce qu'il ne présente aucun exemple de tâches ni n'indique comment « opérationnaliser » une tâche, comment enchaîner les différentes activités qu'elle implique. Le risque est grand que le mot tâche ne vienne tout simplement se substituer au mot exercice sans réel changement dans les contenus et les démarches, qu'il perde tout le potentiel de renouvellement didactique qu'il contient. Et c'est un risque bien réel : il n'est que de consulter les manuels récents de FLE qui affichent certes dans leur avant-propos le concept de tâche comme argument méthodologique et commercial: « **Tandem** permet d'acquérir un bagage linguistique et communicatif cohérent donnant à l'apprenant les compétences nécessaires pour réaliser des tâches, conçues dans le souci de développer des interactions authentiques au sein de la classe. » (*Tandem*, Avant Propos, 2003 : 3, *je souligne*) ; « Connexions cherche à rendre les apprenants capables d'**accomplir des tâches** dans les domaines variés de la vie sociale ... » (*Connexions*, Avant-Propos, 2004 : 2), mais ces ouvrages proposent en fait de tâches les activités suivantes dont la parenté avec les exercices communicatifs les plus banals est flagrante : « **A vos stylos** : Ecrivez un règlement pour votre collège, la piscine, un parc public ou pour votre chambre, (*Tandem*, 2003 : 58), « **A votre tour** : Avec votre voisin, choisissez une situation et téléphonez à un(e) ami(e) pour l'inviter. Il/ elle accepte ou refuse. » (*Idem*, 2003 : 44) ; « Regardez le programme des cinémas. Vous voulez inviter un ami au cinéma. Vous téléphonez à votre ami. Par deux, imaginez un dialogue et jouez le dialogue. » (*Connexions*, 2004 : 57).

Aussi pour éviter cette dérive de la tâche vers de simples activités (faiblement) contextualisées, ne faisant appel qu'à une ou deux habiletés langagières, il me semble

préférable de délaissier la notion de tâche parce que peu distinguée de l'exercice communicatif et de remettre à l'ordre du jour la notion de projet⁹, de revisiter la notion de projet telle qu'elle était définie par la didactique du FLM dans les années 1980 : « on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait. Dans cette perspective, le produit que l'on vise est considéré comme une masse de savoirs investis. Fabriquer, dans ces conditions, impose que des savoirs soient déployés, élaborés selon une autre logique que celle qui préside à leur ordonnancement scientifique ou didactique : ils sont requis, tout soudain, dans le développement de la tâche, construits dans l'évolution de l'objet, immédiatement investis en lui, introduits dans le processus sous forme de problèmes à résoudre pour continuer. » (J. F. Halté, 1982 : 21). En effet, le projet, tel réaliser une exposition croisée avec un établissement scolaire français pour présenter sa région, constitue une activité complexe qui mobilise divers savoirs, différentes habiletés langagières, qui lie langage et faire social par le biais du genre discursif « exposition » (imposant et organisant descriptions, explications, narrations, supports iconiques, graphiques, données chiffrées etc.), qui exige la coordination de nombreux acteurs. D'autre part, le projet est un outil didactique moins orienté perspective enseignement que la tâche qui, elle, est avant tout « envisagé(e) comme outil de l'enseignant » (Schneuwly, 2000 : 7). Il permet effectivement de réintroduire l'apprenant que ce soit dans le choix du projet, dans un développement du projet non déterminé a priori, par les évaluations formatives qu'il autorise et requiert.

5. Les genres : un concept central en didactique des langues-cultures

Opter pour une perspective actionnelle où langage et action sont inscrits fortement dans le social, définir la compétence à communiquer langagièrement notamment par une compétence pragmatique qui « renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels... » (C.E.C.R., 2001 : 18), promouvoir la tâche indissociable d'un faire social, ou mieux encore, le projet comme outils didactiques, tous ces choix convergent pour accorder dans la réflexion sur l'enseignement/ apprentissage des langues-cultures une place centrale aux genres de discours.

Ce faisant, la didactique des langues-cultures prendra acte d'un fait langagier mis en évidence dans les années 50 par le linguiste russe M. Bakhtine qui a montré que les genres de discours constituent un espace de régularités, de contraintes, intermédiaire entre le système de la langue et l'aléatoire de la parole, qui a souligné l'importance des genres discursifs aussi bien pour l'acquisition d'une langue, la production des énoncés : « Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). » (1979 : 285), que pour la compréhension des énoncés : « Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible. » (*idem*, 1979 : 285). Les thèses de Bakhtine (qui reprenaient une longue tradition théorique sur la classification et la particularisation des énoncés allant des rhétoriciens grecs et latins jusqu'aux théoriciens de l'époque romantique) ont été prolongées ces dernières années notamment par J.P. Bronckart pour qui « tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes « déjà là », univers organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en formes d'organisation concrètes qui se modifient avec le temps. » (1996 : 34), par D. Maingueneau pour qui « le discours ne se

présente jamais comme tel, mais toujours sous la forme d'un genre de discours particulier : un bulletin météo, un procès-verbal de réunion, un toast, etc.» (D. Maingueneau, 1998 : 29) et pour qui «la compétence communicative consiste pour l'essentiel à se comporter comme il convient dans les multiples genres de discours; c'est donc avant tout une compétence générique.» (*Idem*, 1998 : 29).

En intégrant la dimension générique, la didactique des langues-cultures se dotera d'un « méga-outil » (Schneuwly, 1998 : 162) puisque les genres constituent des réglages qui, si l'on prend en compte les travaux de Schaeffer, Petitjean (1989), Adam (1997/1999), Maingueneau (1998), opèrent à cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle :

- au niveau socio-énonciatif-pragmatique: tout genre investit globalement et préférentiellement un des deux **systèmes d'énonciation** (*discours* ou *récit*) mis en évidence par E. Benveniste (1966). Il règle **la place, le statut social des coénonciateurs**. Il constitue un **acte de parole** global (*informer/ expliquer/ convaincre/ polémiquer ...*) qui vise à agir sur les représentations, les savoirs, les croyances du destinataire ;
- au niveau matériel : un genre sélectionne un **médium** spécifique (écrit/ oral/ visuel/ multimédia, hypertextuel...), ou une combinaison de ces médias, qui modèle l'énoncé (comme le montrent les travaux de médiologie de R. Debray) ;
- au niveau thématique : un genre impose des contraintes thématiques autorisant tel contenu thématique, en excluant d'autres ;
- au niveau formel : tout genre présente un **plan de texte** (conventionnel ou occasionnel (Adam, 1999 : 69)) qui impose ou exclut des **schémas séquentiels** (narratifs/ descriptifs/ explicatifs/ argumentatifs/ dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre ;
- au niveau stylistique : un genre opère dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue des sélections lexicales, grammaticales.

A ces réglages textuels qui opèrent sur le mode de l'imposition (par exemple présence ou non de l'énonciateur/ agencement contraint de séquences/ choix d'un registre de langue...) et de l'exclusion (thèmes exclus/ séquences exclues...), s'ajoute la possibilité de prendre en compte, par le biais des genres discursifs, la dimension culturelle des énoncés. En effet, comme les genres de discours sont des "entités langagières, culturelles et socio-historiques» (J.C. Beacco, 2003), sont « des dispositifs de communication qui ne peuvent apparaître que si certaines conditions socio-historiques sont réunies. » (D. Maingueneau, 1998 : 47), les genres discursifs permettent d'appréhender quels genres de discours une culture donnée produit, autorise ou exclut, quelle évolution s'opère dans les genres discursifs dans une culture donnée, quelles colorations culturelles des cultures différentes apportent à un même genre discursif.

Pris en compte par la didactique des langues-cultures, les genres de discours peuvent constituer un outil didactique particulièrement adapté à l'acquisition d'une compétence à communiquer. Et cette efficacité didactique des genres discursifs pourra être encore accrue si le concept de genres n'est pas restreint aux genres discursifs mais est étendu «aux « genres sociaux d'activités » qui « contiennent non seulement des genres de discours mais aussi des *genres de techniques* : ceux-ci font le pont entre l'opérationnalité formelle et prescrite des équipements matériels et les manières de penser et d'agir d'un milieu. » (Y. Clot, 1999 : 174). Le concept de « genres d'activités » ouvre la possibilité de penser conjointement le dire et le faire : « On ne constate pas seulement la présence d'énoncés déplacés ou, au contraire convenus dans un milieu social mais tout autant celle de gestes et d'actes matériels et corporels mal ou bien venus. De façon générale, on y trouve une gamme d'activités imposées, possibles ou prohibées. Les attendus sociaux d'un genre – souvent sous-entendus – concernent autant les activités techniques et corporelles que les activités langagières. » (*Idem*, 174/ 175). Il pointe ainsi une

voie de recherche à approfondir pour une didactique des langues qui revendique une « perspective actionnelle. »

Conclusion

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, s'il ne donne pas lieu à une lecture réductrice menée à travers les filtres de la vulgate communicative, lecture qui rabattrait les novations potentielles qu'il contient, représente la possibilité d'émergence d'innovations méthodologiques¹⁰ qui conjuguent langage et action inscrits fortement dans un contexte social et culturel, qui visent pour les apprenants le développement d'une réelle compétence à communiquer et à agir ensemble afin de concrétiser des projets de longue durée grâce non seulement à une compréhension interculturelle, mais aussi et surtout grâce à l'élaboration de règles culturelles communes.

Références

- Adam, J.M., (1997) : "Genres, texte, discours, pour une reconception linguistique du concept de genre", *Revue belge de philologie et d'histoire*, n° 75.
- Adam, J.M., 1999, *Linguistique textuelle*, Nathan.
- Bakhtine, M. (1979) : «Les genres du discours», in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard.
- Beacco, J.C., 2003, "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre de discours", *Langages*.
- Benveniste, E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard.
- Bronckart, J.P., 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux & Niestlé.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), Conseil de l'Europe, Didier.
- Canale, M., Swain, M., 1979, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, Vol.1; n°1.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of a theory of syntax*, Cambridge, M.I.T. Press.
- Clot, Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*, P.U.F.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. (1976) : *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg.
- Debray, R., 1991, *Cours de médiologie générale*, Gallimard.
- Halté, J.F., 1982, « Apprendre autrement à l'école », *Pratiques*, n° 36.
- Hymes, D.H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Crédif./ Hatier.
- Long, M., 1979, « Communicative Language Teaching : an educational perspective », in *The Communicative Approach to Language Teaching*, Ed. Brumfit, C.,J., Brumfit, C., Johnson, K., Oxford University Press.
- Maingueneau, D. (1998) : *Analyser les textes de communication*, Dunod.
- Moirand, S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.
- Nunan, D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*.
- Perrenoud, Ph., 2001, "Compétences, langage et communication" in *Didactique des langues romanes*, 2001, L. Collès, J.L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder, De Boeck & Duculot.
- Petitjean, A. (1991) : "Contribution sémiotique à la notion de «genre textuel»", *Recherches linguistiques*, n°XVI .
- Puren, C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les langues modernes*, n°3.
- Puren, C., février 2004, «De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle», *Les cahiers de l'APLIUT*, Vol.XXIII n°1.

- P. Rabardel et alii, 1998, *Ergonomie – Concepts et méthodes*, Editions Octares ; Toulouse, 1998.
- Savignon, S., J., 1983, *Communicative competence : theory and classroom practice*, Addison-Wesley.
- Schaeffer, J.M., 1989, *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* Editions du Seuil.
- Schneuwly, B., 1998, « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques », in *Les interactions lecture-écriture*, ss la dir. de Y. Reuter, 1998, Peter Lang
- Schneuwly, B., 2000, « Les outils de l'enseignant – Un essai didactique », *Repères*, n°22.
- Willis, J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman.

Notes

1. Nouveau Threshold Level, 1990 ; Holec, H., David, L., Richterich, R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues vivantes. Vers un Cadre Européen commun de référence*, 1996, Conseil de l'Europe, Strasbourg).
2. Le travail d'affinement des descripteurs se poursuit avec la récente parution de Niveau B2 pour le français, un référentiel, Didier 2004 et un référentiel pour le niveau A1, Didier, à paraître
3. « L'ergonomie a pour objet de comprendre le travail pour contribuer à la conception et à la transformation des situations de travail en agissant de façon positive sur les dispositifs techniques et les moyens de travail, sur les environnements de travail, sur l'organisation et sur les hommes compétences, représentations... » (P. Rabardel et alii, 1998 : 9)
4. «There is indeed a crucial difference between practice involving the linking of expression to actual meaning, where expression is made to serve actual meaning - and practice in which the student's attention is focused on achieving correctness of expression. (...)It is for reasons such as this that fluency in communicative process can only develop within a "task-orientated teaching"- one which provides 'actual meaning' by focusing on tasks to be mediated through language, and where success or failure is seen to be judged in terms of whether or not these tasks are performed.» (Long, 1979 : 200).
5. « Language then, is the vehicle for attaining task goals, but the emphasis is on meaning and communication, not on producing language forms correctly. » (J. Willis, 1996 : 25) et que résume le slogan suivant : « Meaning before form » (« le sens avant les formes linguistiques ») (J. Willis, 1996 : 24)
6. "a communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right." (D. Nunan : 1989 : 10).
7. "The learner will listen to a weather forecast and decide whether or not to take an umbrella and sweater to school." (1989 : 40)
8. Un outil didactique assure « la rencontre de l'élève avec l'objet (d'enseignement) et (...° le guidage de l'attention. » B. Schneuwly, (2000 : 23).
9. Comme le fait C. Puren qui annonce « une forte réactivation pour les années à venir de la « pédagogie du projet » » (2004 : 10)
10. Une remarque de mon collègue Pu Zihong sur la faisabilité du projet au niveau utilisateur élémentaire m'amène à nuancer mes propos sur la nécessité de remplacer la tâche par le projet et à proposer une distribution chronologique dans les apprentissages de l'utilisation de ces deux outils d'enseignement/ apprentissage : la tâche requérant moins de compétences peut être réservée aux utilisateurs élémentaires (niveau A1), mais très vite elle doit alterner avec, puis laisser la place au projet (utilisateur élémentaire (A2)/ utilisateur indépendant (B1)).