

## DU “NIVEAU SEUIL” AU “PASSEPORT LINGUISTIQUE”

Ruxandra CONSTANTINESCU-ȘTEFĂNEL \*

Cet article se propose de passer en revue l'évolution des objectifs d'apprentissage des langues en général et du français en particulier au cours des trois dernières décennies du XX-e siècle, entre les dates de parution de deux documents importants du Conseil de l'Europe “Le Niveau Seuil” (1976) et “Le Passeport des langues” (2000). A titre informatif, nous nous permettons une brève incursion dans la période qui précède et dans celle qui suit la publication des deux documents.

Issue d'une tradition académique qui valorisait les langues classiques, la didactique des langues modernes n'a longtemps fait aucune différence entre l'enseignement des “langues mortes” et celui des langues vivantes. Aussi, enseignait-on la langue écrite, à l'exclusion totale de la langue parlée.

Les seuls domaines envisagés étaient la grammaire et le lexique. La première était considérée comme un système de règles dont la connaissance prévalait sur l'application. Le second était représenté par une collection d'items séparés. L'exercice favori était la traduction, ce qui a valu à la méthode le nom de “grammar-translation” (grammaire-traduction) dans la didactique de l'anglais. Les Français l'ont appelée la méthode traditionnelle.

Elle se proposait d'enseigner des connaissances, des savoirs mémorisés et non des habiletés. Elle visait une langue qu'on n'utiliserait jamais.

A la fin du XIX-e siècle, la didactique des langues a connu le Mouvement de Réforme (Reform Movement) initié par quatre phonéticiens – Victor d'Allemagne, Passy de France, Jespersen du Danemark et Sweet de la Grande Bretagne. Ce travail a représenté la première tentative de coopération européenne en matière de didactique des langues. Leur vision de l'enseignement des langues était fondée sur trois principes révolutionnaires pour l'époque: la primauté de l'oral,

la place centrale du texte formé de propositions reliées et non séparées ou décontextualisées et l'enseignement de la langue parlée. [11]

Malgré cela, la méthode traditionnelle a continué à être employée dans l'enseignement du français jusqu'à la deuxième guerre mondiale: “l'apprentissage du français s'opère essentiellement par la fréquentation des grands auteurs. Les élèves ne s'intéressent guère à la pratique de l'oral. Ils sont beaucoup plus orientés vers la maîtrise de la lecture et de l'écriture. En outre, on croit alors que l'on passe “naturellement” des compétences écrites aux compétences orales: on a tendance à pratiquer oralement la langue comme elle est écrite et, même, à parler comme on devrait l'écrire”. [8, p.32]

La guerre a changé cette situation. Elle a fait entendre combien il était nécessaire de comprendre le parler de l'autre et de lui parler soi-même.

Le début de la globalisation et la popularité de la linguistique saussurienne ont conduit à l'apparition, à la fin des années cinquante, des premières méthodologies qui accordaient une place prépondérante à l'oral, les SGAV (méthode structuro-globale audio-visuelle).

Cette méthode, qui a dominé les années soixante, reposait sur le principe selon lequel la connaissance de la langue seconde se réalise par un processus mécanique de formation d'automatismes. La phonétique y occupait une place importante, ainsi que l'analyse contrastive entre L1 et L2, mais on continuait à privilégier les phrases séparées et décontextualisées. [11]

Les années soixante-dix ont mis l'accent sur le sens. L'enseignement s'étayait sur l'hypothèse que toutes les langues expriment les mêmes contenus avec des moyens différents. C'est à cette époque qu'ont paru “The Threshold Level” (1971) et “Le Niveau Seuil”

\* *Maître de conférences, docteur ès lettres, Département des Langues Romanes et de Communication en Affaires de l'Académie d'Etudes Economiques Bucarest.*

(1976). Plusieurs avancements théoriques ont rendu possible leur rédaction: les travaux de Hymes sur la compétence de communication, ceux de Austin et de Searle sur les actes de parole et ceux de Richeterich sur les besoins langagiers.

Maintenant, la langue devait servir à communiquer et sa didactique s'appelait "l'approche communicative".

Bien que la pédagogie par objectifs fût née aux Etats Unis à la fin du XIX-e siècle et connue en Europe à partir des années cinquante, ce n'est que maintenant que l'on a commencé à parler d'objectifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. Le Niveau Seuil en décèle deux types: les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

Le but ou objectif général du Niveau Seuil est de rendre l'apprenant capable de "s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de "survivre" [...] mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non seulement des "guides", des "commerçants" ou des "fonctionnaires", mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie." [4, p.iii]

Les objectifs spécifiques d'apprentissage du Niveau Seuil sont basés sur trois principes fondamentaux. Ils sont:

1. axés sur les besoins;
2. centrés sur l'apprenant;
3. fonctionnels." [4, p.v]

Le Niveau Seuil est un ouvrage d'environ 700 pages organisé en cinq sections, dont la première présente le cadre général du projet, la seconde caractérise sommairement les publics et les domaines envisagés, la troisième est consacrée aux actes de parole, la quatrième regroupe les principaux domaines sémantiques d'une grammaire qui repose sur le "principe primordial de fonctionnalité en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue"[4, p.v] et la cinquième "aborde les champs de référence et regroupe les notions générales et spécifiques qui, estimées intéressantes pour un niveau-seuil, sont généralement appelées par des échanges langagiers portant sur les champs de référence retenus" [4, p.4]

Les objectifs spécifiques ne sont pas précisés. On se contente de dire que pour les définir il faut d'abord répondre à une série de questions et ensuite "déterminer quelles incidences ou quelles réalisations linguistiques les réponses à ces diverses questions sont susceptibles d'entraîner ou de comporter pour ce qui est de l'utilisation de la langue étrangère." [4, p.17]

Les questions envisagées portent sur les interlocuteurs,

la situation de communication, les actes de parole réalisés et les domaines de référence.

Le registre pris en compte est uniquement la langue parlée.

Six ans plus tard, en 1982, Sophie Moirand se réfère aux objectifs d'apprentissage dans son livre "Enseigner à communiquer en langue étrangère". Elle adopte la même démarche que les auteurs du Niveau Seuil et distingue d'abord les *objectifs situationnels* : "les situations de communication prioritaires dans lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue étrangère"[6, p.48] A partir de ceux-ci, elle arrive aux *objectifs communicatifs* : "il s'agit d'étudier les différents paramètres des situations de communication retenues précédemment [...], de mettre en relation ces paramètres avec les éléments verbaux et non-verbaux de la communication et enfin d'analyser les discours (éléments verbaux) produits dans ces situations." [6, p.48]

Sophie Moirand ne présente pas en détail ces objectifs communicatifs, mais des exercices qu'elle recommande pour les atteindre, il est clair qu'elle envisage la langue parlée, tout comme la langue écrite, et qu'elle s'intéresse aux quatre compétences ou habiletés qui seront dorénavant envisagées par tous les didacticiens des langues: la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite. [6]

L'intérêt pour les objectifs d'enseignement/apprentissage accroît au fur et à mesure que les didacticiens se penchent sur l'évaluation. En effet, pour évaluer il faut comparer ce que l'on s'est proposé (les objectifs) à ce que l'on a obtenu. A la fin des années quatre-vingt, en 1987, Sibylle Bolton publie un livre sur l'évaluation. Selon elle, les objectifs d'apprentissage doivent être définis comme "*objectifs comportementaux*, ce qui signifie que les épreuves doivent prendre en compte les facteurs qui influent sur le comportement langagier." [1, p.34]. Même si elle ne les appelle pas de ce nom, ces objectifs ne sauraient être autres que communicatifs: "Les objectifs d'apprentissage ne se déduisent plus de la langue en tant que système, sous forme de listes de vocabulaire et de structures grammaticales, mais de besoins communicatifs des apprenants." [1, 35]

Dans son "Evaluation" parue en 2001, Christine Tagliante s'attarde sur les objectifs. Elle en décèle trois catégories. Il y a d'abord *les objectifs généraux* "ils sont centrés sur l'élève et ils indiquent, en termes de capacités, les résultats escomptés à la fin d'un cursus, d'une unité ou d'une séquence" [9, p.24]. A partir de ceux-ci, on peut établir des *objectifs spécifiques* "toujours centrés sur l'élève, ils affinent l'objectifs général en le multipliant en autant

d'objectifs spécifiques qu'il est nécessaire pour que l'élève l'atteigne" [9, p.24] Enfin, la dernière catégorie est celle des *objectifs opérationnels* "ils sont parfois appelés "objectifs spécifiques opérationnels" car ils sont choisis parmi les objectifs spécifiques comme étant ceux qui sont les plus importants à faire acquérir pour pouvoir passer à d'autres apprentissages." [9, p.24] Ce sont les objectifs opérationnels qui feront l'objet de l'évaluation.

Tagliante présente des exemples des trois catégories d'objectifs. Son livre contient également 23 fiches d'évaluation qui incluent toutes des objectifs. Ceux-ci sont d'une part des savoirs linguistiques et d'autre part des savoir-faire de type communicatif.

C'est à la même époque que le Conseil de l'Europe a publié le Portfolio Européen des Langues (PEL). La parution du PEL n'est pas un événement singulier. Depuis 40 ans déjà le Conseil de l'Europe s'occupait de l'enseignement des langues modernes. Son activité s'était concrétisée d'abord dans la mise en place du cadre de la coopération internationale en matière de langues (1962-1971), puis dans l'élaboration des principes linguistiques et éducationnels de base (1971-1976). C'est à cette époque que le Niveau Seuil a été publié. Ces principes ont été ensuite expérimentés en plusieurs pays (1977-1981) ce qui y a entraîné la réforme de l'enseignement des langues. [2]

Enfin, au tournant des deux millénaires, à la suite des changements politiques qui se sont produits en Europe, le Conseil se penche sur la communication en estimant que celle-ci est possible non seulement grâce à la maîtrise des langues, mais aussi à l'acquisition des compétences interculturelles. Ainsi, le préambule au Portfolio annonce: " un de ses objectifs principaux [du Conseil de l'Europe] est de susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes. C'est dans ce contexte que le Conseil de l'Europe coordonne l'introduction d'un Portfolio Européen des Langues, comme étant un document personnel fait pour encourager et faire reconnaître l'apprentissage des langues et les expériences interculturelles de toutes sortes." [3] Cette nouvelle vision ne pourra ne pas influencer les objectifs d'apprentissage, comme on le verra tout de suite.

Le Portfolio Européen des Langues est formé du Passeport Linguistique, de la Biographie Linguistique et des Certificats et Diplômes attestant les connaissances de langues du détenteur.[7]

Le Passeport Linguistique présente toutes les langues connues par le détenteur et le niveau de maîtrise que celui-ci estime avoir atteint dans cinq compétences,

ainsi qu'une grille d'auto-évaluation composée de six niveaux.

La Biographie Linguistique est le résumé des expériences linguistiques et interculturelles. La section des Certificats et Diplômes inclut des rubriques pour le niveau et l'organisme émetteur.

Entre le Niveau Seuil et le PEL il y a plus de différences que de similitudes qui marquent l'évolution de la didactique des langues à travers les trois décennies qui les séparent.

Ces différences portent sur:

#### *La langue envisagée*

Le Niveau Seuil porte sur une seule langue. Selon ses auteurs, on en a élaboré pour l'anglais, l'allemand, le français et l'espagnol.[4, p.1]. Cette langue est apprise dans un cadre institutionnel, de préférence dans une institution scolaire.

Le PEL tient compte de toutes les langues connues par le détenteur, quelle que soit la source d'apprentissage: une institution scolaire, l'utilisation régulière sur le lieu de travail, les contacts réguliers avec les locuteurs de cette langue. On reconnaît ainsi que l'école n'est pas la seule source des savoirs en langue étrangère.

#### *Le niveau de langue envisagé*

Fidèle à son nom, le Niveau Seuil ne s'occupe que des débutants en établissant les objectifs qu'ils devront atteindre après ce qui serait un premier cours de langue.

Le PEL envisage six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2), allant des débutants qui ont acquis les premières notions jusqu'aux avancés qui atteignent presque le niveau du locuteur natif.

#### *Le public*

Les deux documents visent le public adulte. Même s'il déclare être centré sur l'apprenant, le Niveau Seuil s'adresse aux enseignants tandis que le PEL s'adresse directement à ceux qui apprennent ou ont appris une langue.

#### *Le but du document*

Le Niveau Seuil est un outil d'enseignement. Elaboré par des experts, il indique aux professeurs ce qu'ils doivent enseigner. Le contenu de cet enseignement est basé, selon les auteurs, sur un choix théorique qui "ne découle pas d'une analyse rigoureuse des besoins en langues vivantes et ne s'appuie pas non plus sur des enquêtes socio-linguistiques qui enregistreraient l'utilisation que, dans telle ou telle circonstance, des natifs font de leur langue: les auteurs de cette étude ont fait des choix à partir de leur intuition, de leur expérience et d'un minimum de

concertation.” [4, p. 1-2]

Bien que les auteurs reconnaissent que cette procédure est arbitraire et que les résultats auxquels elle conduit sont révisables, on ne peut pas s’empêcher de retrouver ici les traces de l’autoritarisme du professeur expert face à une classe de néophytes qui rappellent l’enseignement traditionnel.

Le PEL se veut un outil d’évaluation. Il met à la disposition de l’apprenant une grille assez détaillée selon laquelle il pourra évaluer lui-même son niveau. Cette fois, l’apprenant est vraiment au centre du processus. Bien entendu, les évaluations officielles sont également prises en compte dans la partie dédiée aux certificats et aux diplômes, mais le document nous semble plus réaliste parce qu’il envisage toutes les compétences que le détenteur possède en matière de langues et toutes les langues dont il a des notions où qu’elles soient apprises. En effet, si les circonstances l’exigent, ne serait-on pas à même d’utiliser une langue apprise dans la rue ou à la télé pour faire face à une situation de communication? Qui nous forcera à nous limiter aux connaissances acquises dans une institution spécialisée?

#### *Les objectifs d’apprentissage*

Le Niveau Seuil parle d’objectifs, mais ne les détaille pas.

Le PEL ne mentionne pas le mot “objectif”, mais tous les critères inscrits dans la grille d’évaluation pourraient être transformés en objectifs d’apprentissage.

Le Niveau Seuil se veut un outil qui facilite la communication à travers les frontières. Pourtant, la seule compétence qu’il envisage est la compétence linguistique, décrite en termes d’actes de parole et de vocabulaire, et celle-ci uniquement pour la langue parlée.

Le PEL envisage trois types de compétence:

- *la compétence linguistique* représentée par cinq habiletés : écouter, lire, prendre part à une conversation, s’exprimer oralement en continu et écrire; il vise donc la langue parlée autant que la langue écrite;
- *la compétence conversationnelle*, toute une partie de la grille étant dédiée à l’interaction; d’ailleurs, les savoir-faire de type communicatif dont parlait Tagliante se retrouvent aussi parmi les autres habiletés inscrites dans la grille;
- *la compétence interculturelle* à laquelle il est réservé une partie de la biographie linguistique et qui est expressément mentionnée dans le préambule au document : “encourager et faire reconnaître l’apprentissage des langues et *les expériences*

*interculturelles de toutes sortes*”[3] (souligné par nous).

A la différence du Niveau Seuil, ces compétences sont décrites en termes d’habileté mises en oeuvre dans des situations de communication bien précises.

Au cours des deux années qui ont suivi la publication du PEL, les collaborateurs du Conseil de l’Europe, ont encore affiné ces objectifs.

Ainsi, Eeva Tuokko [10] décrit de façon détaillée les habiletés que les apprenants devront acquérir pour atteindre les niveaux A2, B1, B2 et C1 dans les cinq compétences visées par le PEL et ajoute un chapitre portant sur les stratégies conversationnelles.

Les situations envisagées dans la description des habiletés relèvent du quotidien (demander son chemin, réaliser un échange transactionnel dans un magasin, remplir un questionnaire, comprendre les annonces à la gare et au stade, etc.), de la communication média (comprendre les émissions d’actualités à la télévision et à la radio), de la vie artistique (comprendre un film, une pièce de théâtre, lire des textes littéraires) et professionnelle (comprendre des conférences, des discussions et des rapports dans sa spécialité).

Le domaine technique en tant que part importante de notre existence s’y retrouve aussi (comprendre le mode d’emploi d’un équipement). Les relations sociales occupent une place prépondérante à tous les niveaux et dans toutes les sections. Par exemple, dans la section “Prendre part à une conversation” on trouve: au niveau A2 “Je peux demander des nouvelles de quelqu’un, réagir aux nouvelles, exprimer poliment mon accord et mon désaccord”, B1 “donner et demander des opinions et des points de vue personnels dans une discussion informelle entre amis”; B2 “présenter et soutenir mes opinions dans une discussion, en fournissant des explications, des arguments et des commentaires appropriés”; C1 “participer à une conversation animée des interlocuteurs natifs.”[10]

La section des stratégies comprend des stratégies déployées pour prendre la parole et la garder (de A2 “je peux attirer l’attention” jusqu’à C1 “je peux utiliser aisément plusieurs expressions préliminaires appropriées afin de pouvoir prendre la parole ou de gagner du temps et garder la parole pendant que je réfléchis”), pour exprimer sa compréhension ou son incompréhension (A2: “je peux demander à quelqu’un, dans des phrases simples, à répéter ce qu’il a dit”, B1 : “je peux répéter en écho ce que quelqu’un a dit pour confirmer que nous nous comprenons”), ainsi que des stratégies d’auto-correction (B2: “je peux, en règle générale, corriger des lapsus et des erreurs si je m’en

rends compte ou s'ils ont conduit à des malentendus") ou l'appel à la synonymie dans l'intérêt de la compréhension (C1: "je peux remplacer par un terme équivalent un mot que je ne me rappelle pas sans déranger mon interlocuteur").

Ainsi, a-t-on vu au cours des trois dernières décennies, la vision sur les objectifs d'apprentissage s'approfondir, s'élargir et se modifier.

Par approfondissement, nous comprenons le passage d'une seule habileté – parler – à quatre (écouter; parler; lire; écrire) et ensuite à cinq (écouter; parler; interagir; lire; écrire) et d'un seul niveau (débutant) à quatre (chez Bolton) et enfin à six (dans le PEL).

Par élargissement, nous entendons l'inclusion dans l'enseignement/apprentissage et dans le processus d'évaluation de nouvelles compétences qui viennent s'ajouter à la compétence linguistique: la compétence communicative (les savoir-faire de type communicatif de Tagliante) et la compétence interculturelle (dans le

PEL).

De même, la vision sur les objectifs d'apprentissage a-t-elle changé. D'une collection de savoirs linguistiques (vocabulaire et actes de parole), les objectifs sont devenus une série d'habiletés ancrées dans des situations de communication.

Cette évolution est due aux progrès enregistrés par la recherche linguistique et didactique et par les études sur la communication, mais aussi aux changements politiques survenus sur notre continent qui ont rendu très nécessaires et très nombreux les échanges entre des personnes de nationalités différentes.

En somme, au cours de ces soixante dernières années, l'enseignement/apprentissage des langues a parcouru un long chemin de l'étude d'une langue qu'on n'utilisera jamais à l'acquisition de compétences communicatives et interculturelles dont on ne saurait se passer.

#### REFERENCES ET NOTES

1. BOLTON, S. *Evaluation de la compétence de communication en langue étrangère*, Hatier-Credif, 1987
2. BROSSE, H. *Developing Quality Systems through International Projects*, ECML, Council of Europe, Cd-rom "Quality Management in Language Education", 2002
3. CONSEIL DE L'EUROPE *Passeport de langues*, 2000
4. COSTE, D.,  
COURTILLON, J.,  
FERENCZI, V.,  
MARTINS-BALTAR, M.,  
PAPA, E. *Un Niveau Seuil*, - le Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976
5. CRISTEA, T. *Linguistique et techniques d'enseignement*, Universitatea din București, 1984
6. MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1982
7. MURESAN, L. *European Language Passport and Certification*, ECML, Council of Europe, CD-rom "Quality Management in Language Education", 2002
8. PORCHER, L. *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, 1995
9. TAGLIANTE, C. *L'évaluation*, Clé International, 2001
10. TUOKKO, E. *Self-Assessment for Teenagers in Finland*, Ecml, Council of Europe, Cd-rom "Quality Management in Language Education", 2002
11. WHITE, R.V. *The ELT Curriculum. Design, Innovation and Management*, Blackwell, 1998