

Quelques concepts méthodologiques et outils de référence

2.1. La progression

2.1.1. Évolution du concept

La progression¹ est l'exemple type d'un concept qui a failli disparaître, d'une part sans doute sous l'influence très forte du courant Freinet qui se prononçait contre les programmes et les progressions, et d'autre part avec la montée en puissance de l'approche communicative, mais il a survécu en se complexifiant. La progression établit un rapport entre l'apprenant et son objet d'apprentissage. C'est, dit Rémi Porquier, « un agencement d'étapes et de contenus » qui « est destiné à mettre en œuvre et gérer » la progression de l'élève².

On peut dire, pour schématiser, qu'on est passé d'une conception linéaire à une conception en spirale et, avec le courant communicatif, à une conception polycentrée, plus complexe, voire, selon Danielle Bailly³, « multidimensionnelle ».

Le concept de progression est resté traditionnellement très important jusqu'aux méthodologies audio-orales et aux théories SGAV. La conception qui prévalait peut être qualifiée de linéaire parce qu'on tentait d'étager les items selon plusieurs axes : du facile au difficile, du simple au complexe, du semblable au différent, du régulier à l'irrégulier, de l'utile à l'accessoire⁴. La progression était centrée sur l'objet d'apprentissage. Il s'agissait de définir un parcours dans un champ déterminé de connaissance, surtout la grammaire ou le vocabulaire, dans lequel on pratiquait un découpage systématisé. Le modèle extrême de ce parcours est celui de Skinner. Cependant, remarque Daniel Coste⁵, si « les images classiques de progressions d'apprentissage/enseignement comme idéalement linéaires, continues et homogènes

1. Du latin *progrēdi*, signifiant avancer.

2. Porquier R., « Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ? », *ELA*, n° 16, 1974, p. 110.

3. Bailly D., « Fallait-il tuer la progression en classe de L2 ? », dans Coste D., Véronique D., (coord.), *La Notion de progression*, Notions en Question n° 3, ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris 3-Sorbonne nouvelle, 2000, p. 119-131.

4. Vriendt M.-J. et Vriendt S. de, « Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues », *ELA*, n° 16, 1974, p. 33-40.

5. Coste D., « Le proche et le propre ; remarques sur la notion de progression », dans Coste D., Véronique D. (coord.), *La Notion de progression*, *op. cit.*, p. 9-21.

doivent certes beaucoup, pour ce qui est des langues, à une détermination des contenus et des objectifs linguistiques selon les analyses canoniques, les catégorisations et les mises en ordre issues des descriptions grammaticales ayant traversé les siècles, [...] elles résultent tout autant d'un type d'organisation scolaire et disciplinaire dont l'idéologie a aussi un passé prolongé». Comme beaucoup de concepts en didactique, la progression a donc un lien étroit avec la société qui la génère.

Avec les propositions d'*Un niveau-seuil* et l'approche communicative, l'idée qu'il est nécessaire que l'apprenant construise lui-même ses savoirs et ses savoir-faire a profondément modifié la conception de la progression : elle ne pouvait plus être centrée sur l'objet d'apprentissage, mais sur l'apprenant. Or l'autonomisation progressive de ce dernier relativise en proportion l'importance de la progression. Plusieurs auteurs l'admettent pour démarrer les apprentissages mais minimisent son importance très vite après le début du processus d'acquisition : « passé un seuil minimal utilitaire d'acquisition (le niveau 1 par exemple), la progression apparaît moins importante », écrivait Rémi Porquier en 1974⁶. Mais, bien qu'on soit généralement plus attentif à la progression au niveau 1 qu'au niveau 2, certains auteurs de méthodes communicatives, comme ceux d'*Archipel* par exemple, ont même réfuté son utilité dès le niveau 1. Avec cette méthode, l'offre passait en quelque sorte du menu à la carte, comme on dirait en restauration, et la spirale a remplacé l'axe comme symbole de la progression. Dans une telle représentation, écrit Jean-Marie Zemb⁷, « la distance croissante de la courbe par rapport à l'origine peut symboliser à la fois la reprise des connaissances antérieures et leur enrichissement par des données nouvelles choisies dans le même domaine ».

On s'accorde aujourd'hui pour dire que le concept de progression ne concerne pas seulement l'objet d'apprentissage ou l'apprenant : pour Jean-Louis Chiss⁸, « d'une part existent des principes généraux de sélection, d'organisation, de représentation d'un objet d'enseignement, et d'autre part, interviennent les variables que constituent par exemple le développement langagier de l'apprenant, les conditions concrètes et aléatoires de la situation de classe, l'opposition entre la diversité des apprentissages et la forme passe-partout des manuels et des méthodes ». Cette idée avait déjà été développée par Louis Porcher⁹ : « une progression pédagogique, écrivait-il dès 1974, peut être centrée soit sur la matière enseignée, soit sur l'enseignant, soit sur l'instrument éducatif, soit sur la méthode, soit sur l'objectif à évaluer ». Il en conclut que le concept de progression ne peut être que

6. Porquier R., *op. cit.*

7. Zemb J.-M., « Les deux sens d'une spirale », *ELA*, n° 16, 1974, p. 41-49.

8. Chiss, J.-L., « Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français », dans Galisson R., Roulet E. (éd.), *Vers une didactique du français, Langue Française*, n° 82, mai 1989 p. 44-52.

9. Porcher L., « Qui progresse vers quoi? », *ELA*, n° 16, 1974, p. 6-13.

polycentré, c'est-à-dire qu'il doit être conçu à partir de plusieurs centrations. On aboutit donc à une relativisation forte de la centration sur l'apprenant.

Cette notion de polycentrisme a été reprise récemment par Serge Borg¹⁰. Selon lui, alors que l'approche en spirale, liée au courant communicatif, restait malgré tout très centrée sur la matière, le polycentrisme dynamique « permet d'ajuster en fonction d'un système éducatif donné les centrations les plus adéquates¹¹ ». Cependant, certains auteurs, comme Francine Cicurel¹², considèrent que le problème de « l'articulation entre les paradigmes communicatifs (ou syllabus notionnel/fonctionnel) et les unités morphosyntaxiques (ou syllabus lexico-grammatical) » n'est pas encore résolu. Malgré l'apport de certains concepts, comme celui de référentiel, le rapport entre la mise en ordre des éléments d'un cours et les objectifs visés reste donc largement à établir dans l'approche communicative.

Avec la perspective actionnelle, on assiste de nouveau, selon Serge Borg¹³, à une révolution dans la façon d'aborder la progression. Selon lui, la démarche de l'enseignant s'inverse : il doit d'abord procéder au choix de la tâche à accomplir, puis à celui de la compétence à travailler et enfin à celui du document nécessaire à la réalisation de son objectif. Pour cet auteur, la perspective actionnelle permettrait ainsi de passer d'un syllabus centré sur le « produit » (l'objet à enseigner) à un syllabus centré sur le « procès », c'est-à-dire sur la procédure à mettre en œuvre pour accomplir la tâche. Avec la primauté accordée à la tâche, surtout si on la conçoit selon la définition de Robert Bouchard¹⁴, on peut cependant légitimement penser qu'on en revient en réalité à la mise en cause complète de l'utilité d'une progression en classe de langue.

2.1.2. Une proposition de parcours d'appropriation linguistique

Mais à l'heure où la connaissance de plusieurs langues est une nécessité éducative, la progression, voire le curriculum, doivent être conçus à un niveau plus large : sans doute sur l'ensemble de la vie, mais au moins sur l'ensemble de la période scolarisée, et en prenant en compte non pas une mais plusieurs langues. Compte tenu de ce qu'on croit savoir actuellement sur l'appropriation d'une langue étrangère, voici

10. Borg S., *La Notion de progression*, Didier, Studio didactique, 2001.

11. Borg S., « Pour une lecture polycentrique de la notion de progression », dans Coste D., Véronique D., coord., *La Notion de progression, op. cit.*, p. 132-143.

12. Cicurel F., « La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable », dans Coste D., Véronique D. (coord.), *op. cit.*, p. 103-117.

13. Borg S. : « Chronique d'une (r)évolution annoncée dans la progression : la "perspective actionnelle" du Conseil de l'Europe », *Synergie Brésil*, n° 6, 2004, p. 61-72.

14. Voir dans cette partie le chapitre 3.

un modèle possible de schéma chrono-didactique d'appropriation de LE pour une personne scolarisée en Europe :

- Classes maternelles et premier cycle primaire : éveil au langage.
- Second cycle primaire : initiation à une langue étrangère (niveau A1).
- Premier cycle secondaire : développement de la LE 1 (niveaux A2-B1) et appropriation de compétences restreintes en une ou plusieurs langues de la même famille ; séjour linguistique.
- Second cycle secondaire : perfectionnement en LE 1 (niveau B2) ; choix d'une LE 2 initiation aux techniques d'autoapprentissage ; séjour linguistique.
- Université et après : autoapprentissage ; éventuellement perfectionnement (niveau C) et choix d'une LE 3 ; séjour linguistique.

2.2. Des outils de référence

Parmi les divers outils qui ont marqué l'évolution de la didactique du FLE, il en est trois qui, chacun à leur manière, peuvent être considérés comme des moteurs principaux ou des agents essentiels du changement, notamment en ce qui concerne la langue à enseigner ou la conception de l'enseignement : il s'agit du *français fondamental*, du *niveau-seuil* et, plus récemment, du *cadre européen commun de référence*.

2.2.1. Le français fondamental

L'élaboration du français fondamental s'est réalisée au cours de la décennie 1950 sous l'égide de l'Éducation nationale et à partir des préoccupations initiales de l'UNESCO. Ce projet a été mis en place pour faire essentiellement face à trois problèmes politiques de la France au lendemain de la seconde guerre mondiale : reconquérir un certain attrait à l'étranger en diffusant une langue aisée à acquérir, répandre cette langue dans les territoires d'outre-mer et remédier ainsi aux insuffisances de la scolarisation dans ces colonies et, enfin, l'enseigner à une nouvelle vague d'immigrants afin de favoriser leur intégration. Le programme est remis en 1951 au Centre d'étude du français élémentaire, chargé d'effectuer, à partir d'une analyse de la langue parlée, une base sélective dans le vocabulaire et la grammaire pour le premier stade d'un enseignement. C'est ainsi qu'est né le *français fondamental*¹⁵, « conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française¹⁶ ». C'est essentiellement à une équipe de linguistes qu'est confiée cette mission : Aurélien Sauvageot, René Michéa, Émile Benvéniste, Paul Rivenc,

15. *Le Français Fondamental Premier degré*, publié par le ministère de l'Éducation nationale (Direction de la coopération avec l'étranger), publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1959.

16. *Le français fondamental premier degré, ibid.*, p. 7.

pour ne citer que les plus connus, vont mettre en place, sous la direction de Georges Gougenheim et sur des bases scientifiques, un français simplifié qui soit tout aussi efficace que le *Basic English*¹⁷, sans être une langue artificielle ou un français au rabais, pour une première étape de l'apprentissage de la langue. Toutes les méthodes audiovisuelles vont prendre appui sur cette matière ainsi délimitée et la progression qu'elles vont instaurer respectera les données des listes de fréquence établies.

L'originalité de cette enquête réside probablement dans le fait qu'elle porte uniquement sur la langue parlée : considérer le fondement d'une langue dans sa forme orale était pour le moins particulièrement audacieux pour l'époque, d'autant plus que les travaux de Ferdinand Saussure et ceux de Georges Gougenheim n'étaient connus que de quelques spécialistes et que tout le système éducatif était tourné vers l'écrit. Cette prise en compte de l'oral témoigne d'une première démarcation dans la didactique du français langue étrangère et du français langue maternelle, les institutions scolaires favorisant l'écrit, l'orthographe et l'enseignement d'un français plutôt soutenu ou corrigeant les écarts de l'oral. Elle soulève également le problème de la norme, jusque-là représentée par les références littéraires et, si elle souligne l'existence de plusieurs français, elle marque nettement la volonté de différencier le français de l'oral de celui de l'écrit.

Le corpus de l'enquête comprend 163 conversations, aussi naturelles et aussi étendues que possible, qui ont été enregistrées au magnétophone dans différentes catégories sociales ; elles ont été ensuite transcrites intégralement et tous les mots utilisés dépouillés puis rassemblés dans des listes de *fréquences*. Les résultats de cette étude seront publiés sous la forme de deux recueils : un *français fondamental premier degré* de 1 475 mots (désormais FF1), puis un *français fondamental second degré*¹⁸ de 3 000 mots (FF2). D'après la liste du FF1, on constate que les mots dits concrets ou utiles sont loin d'être les plus fréquents, mais que ce sont les mots grammaticaux et les verbes, notamment les verbes irréguliers, qui ont une fréquence plus importante. Ce fait explique pourquoi, dans les méthodes SGAV, les verbes être et avoir, bien que plus complexes morphologiquement que d'autres, sont introduits dès les premières leçons.

Au principe de la *fréquence*, les linguistes de l'école normale de Saint-Cloud ont ajouté celui de la *disponibilité*, lié à l'intérêt que présentent les notions exprimées par les mots. Pour évaluer le degré de disponibilité des mots, ils ont eu recours à la méthode des centres d'intérêt. Une enquête a donc été effectuée auprès d'écoliers

17. *Le Basic English*, (British American Scientific International Commercial), avec son bagage de 850 mots, puis 1993 suite aux additions successives, offrait une grammaire simple et permettait d'acquérir cette langue en très peu de temps. Cette entreprise, qui avait fait ses preuves, a conforté la réflexion dans la présentation simplifiée d'une langue vivante.

18. *Le français fondamental second degré*, publié par le ministère de l'Éducation nationale (Direction de la coopération avec l'étranger), Institut pédagogique national, service d'édition et de vente des publications de l'Éducation nationale (SEVPEN), 1974.

de quatre départements éloignés; ils devaient écrire les 20 mots qui leur semblaient les plus utiles en fonction des 15 centres d'intérêt dénombrés par les membres de la commission: les parties du corps, les vêtements, la maison, les meubles de la maison, les aliments et les boissons des repas, la vaisselle, les ustensiles de cuisine, l'école et le matériel correspondant, la ville, le village, les moyens de transport, les travaux des champs et du jardinage, les animaux, les jeux et les distractions et, enfin, les différents métiers.

On comprend mieux alors l'étrange monotonie des thèmes et des événements de la vie quotidienne ancrée dans une idéologie particulière, pour ne pas dire bourgeoise, qui scande les différentes méthodes structuro-globales-audiovisuelles. D'une méthode à l'autre, les leçons mettent en scène ces centres d'intérêt dont l'enquête n'a pas pu éviter l'importance du lexique descriptif et la présentation des mots sous forme de nomenclatures. Les auteurs¹⁹ du FF1, lors d'un bilan quelque vingt-cinq ans après, conscients de cet impair, affirment que d'autres centres d'intérêt, plus liés à des modes de vie ou à des expériences collectives, ont été proposés dans les enquêtes postérieures menées sur l'espagnol et le portugais. De plus, et tout particulièrement pour la première génération des méthodes SGAV, comme la progression grammaticale et les dialogues des saynètes ont tous été élaborés sous l'égide de la liste de fréquence du FF1, la langue véhiculée semble aseptisée. D'ailleurs, les éliminations ou les rajouts pratiqués par les membres de la Commission accentuent l'impression d'un français normé, standard, loin d'un oral représentatif tel que pouvaient le suggérer les conditions de l'enquête, qui souligne l'artifice des échanges des personnages fictifs et de l'histoire présentée.

Le second degré du français fondamental instaure bien évidemment une progression dans l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire et doit permettre l'accès à la langue écrite. Si elle utilise les résultats des enquêtes antérieures, l'équipe du Crédif a également dépouillé la langue des journaux et des revues et s'est servie du dépouillement de G. Van der Beke²⁰, fondé sur les textes étudiés dans les classes (textes littéraires et journaux) et effectué en 1926-1927.

Par la suite, le Crédif a greffé sur le tronc commun du FF1 et du FF2 divers vocabulaires spécialisés dans le but de favoriser l'apprentissage de la langue en fonction d'objectifs spécifiques. C'est ainsi qu'a été réalisé, pour les apprenants qui entreprenaient des études littéraires, un vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraires. C'est ainsi surtout qu'a été établi un vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS)²¹ destiné aux étudiants se spécialisant dans les sciences ou les techniques.

19. Rivenc P., «Le français fondamental vingt-cinq ans après», *Le français dans le monde*, n° 148, octobre 1979, p. 15-22.

20. Van der Beke G., *French Word Book*, Mac Millan, 1935.

21. Phal A., *Vocabulaire général d'orientation scientifique (VGOS). Part du lexique commun dans l'expression scientifique*, Didier, 1976.

L'ensemble du projet, qui ne s'est pas réalisé sans heurts, a été l'objet d'un vif débat médiatique²², essentiellement dans les années 1951-1952, et a soulevé des déclarations intempestives de la part d'écrivains, de critiques littéraires et de personnalités politiques. Cette attitude passionnelle est somme toute classique de la part des Français: cet attachement profond à leur langue ou à la représentation qu'ils s'en font se manifeste à chaque tentative de réforme mais, parmi les récriminations et les craintes exprimées au cours de la décennie 1950, certaines vont se confirmer et se réaliser avec des applications du FF1 et du FF2 sur la littérature. Les adaptations des œuvres littéraires vont fleurir avec la méthodologie SGAV. Le principe des collections «En français facile²³», généralement structurées en trois séries (800 ou 1 200 mots, 1 500 mots, plus de 2 500 mots), s'il s'explique par des raisons pédagogiques, repose, cependant, sur des falsifications ou des mutilations qui prétendent distribuer un enseignement culturel. À souligner que cette pratique perdue à l'heure actuelle comme si ces livrets pouvaient constituer la base d'une bibliothèque ou préparer la lecture des œuvres intégrales, une fois les rudiments linguistiques acquis.

Ainsi, la mise en place du français fondamental a permis de décanter les contenus d'enseignement, de faire face à l'inflation, notamment lexicale, dans les débuts de l'apprentissage et de mettre en valeur les points linguistiques essentiels, révélés par les principes de fréquence et de disponibilité. Mais, malgré les atouts ambitieux et cohérents du projet, l'élaboration du français fondamental n'a pas échappé à certains travers didactiques en contribuant au report de l'écrit à une phase avancée du niveau 1 dans la méthodologie SGAV, en favorisant un enseignement particulier de la civilisation par les centres d'intérêt et en n'échappant pas aux manipulations de certains concepteurs de matériel didactique.

2.2.2. Un niveau-seuil

Les travaux qui ont servi de base aux programmes de l'approche communicative – outre les apports de différents domaines ou disciplines – sont, sans nul doute, ceux qui ont été réunis sous le titre d'*Un niveau-seuil*²⁴. La description d'un niveau-seuil de compétence de communication en français s'inscrit dans le vaste projet, développé par le Conseil de l'Europe dès 1971, d'élaborer des systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes selon les principes des unités capitalisables;

22. Pour plus d'informations, voir Gruca I., *Les Textes littéraires dans l'enseignement du français – Étude de didactique comparée*, thèse de doctorat, Grenoble, 1993, t. 1, p. 150-168.

23. Pour une analyse détaillée, voir Gruca I., *op. cit.*, p. 185-199.

24. Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E. et Roulet E., *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1976; Porcher L., Huart M. et Mariet F., *Adaptation de «Un niveau-seuil» pour des contextes scolaires*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1979.

elle s'inspire des suggestions de *The Threshold Level*²⁵, étend les premières applications faites en anglais et systématise les idées esquissées dans *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*²⁶. Elle va profondément modifier la perspective SGAV et accaparer la réflexion didactique. Cet outil de travail, fruit des nouvelles théories linguistiques, prend en compte à la fois les diverses composantes de tout échange langagier et la diversité des publics, comme en témoignent ses cinq sections, solidaires les unes des autres. Il constitue le noyau dur de la théorie communicative et le matériel didactique élaboré doit beaucoup aux opérations qu'il propose.

Après la présentation des concepts opératoires de l'analyse et l'illustration de leur fonctionnement, tout un chapitre centre l'apprentissage sur l'apprenant et ses besoins en dressant une typologie croisée entre les cinq grandes catégories d'apprenants retenues et les cinq domaines relationnels majeurs dans lesquels pourront s'exercer les opérations langagières. La partie centrale est entièrement consacrée aux actes de parole et elle est suivie d'une grammaire qui n'énonce pas de règles, mais qui s'efforce, dans une perspective notionnelle, de décrire les réseaux sémantiques sous-jacents aux besoins d'expression dans le domaine grammatical. Le dernier chapitre, « Objets et notions », concepts que l'apprenant peut avoir besoin d'exprimer ou tout simplement de comprendre à travers des réalisations langagières, répertorie les notions générales comme l'espace, la durée, l'inclusion et les notions spécifiques comme le restaurant ou la circulation automobile : il définit également le lexique pour les exprimer. L'ouvrage se termine par un index récapitulatif avec de nombreux renvois, montrant ainsi la complémentarité importante des différents concepts et notions analysés.

Le chapitre 2, « Publics et domaines », distingue donc cinq grandes catégories potentielles d'apprenants : les touristes et voyageurs, les travailleurs migrants et leur famille, les spécialistes et les professionnels qui ont besoin de la langue étrangère mais qui restent dans leur pays d'origine, les adolescents en système scolaire et, enfin, les grands adolescents et les jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire. D'après cette classification, qui invite à distinguer des sous-groupes et des situations mixtes, il est possible soit de définir un niveau-seuil par rapport à une catégorie donnée d'apprenants, soit, et ce sera souvent la formule retenue par les concepteurs de méthodes, de définir « un niveau-seuil qui garde suffisamment de flexibilité pour répondre à ce qu'on estime être les besoins des différents publics inventoriés, à charge pour les auteurs de cours d'opérer les adaptations qu'ils jugent utiles en fonction des apprenants auxquels ils s'adressent²⁷ ». La prise en compte de la diversité des publics et la volonté de s'adresser à une catégorie précise vont

25. Van Ek J. A., *The Threshold Level*, Conseil de l'Europe, 1975; *The Threshold Level for Schools*, Conseil de l'Europe, 1976.

26. Trim J. L. M., Richterich R., Van Ek J. A. et Wilkins D. A., *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, 1973.

27. Coste D., « Publics et domaines », *Un niveau-seuil*, op. cit., p. 50.

déterminer l'élaboration de l'enseignement en fonction de l'âge des apprenants (adolescents/adultes), pèchent dans le choix des supports d'apprentissage et dans la progression qu'elles établissent.

À cet inventaire, qui dresse des objectifs d'apprentissage, correspond, dans la perspective d'un niveau-seuil de communication, un répertoire de domaines sociaux dans lesquels s'exercent les activités de parole. Bien qu'il soit délicat de catégoriser les circonstances d'usage d'une langue, il est possible, cependant, de les regrouper selon le champ des relations humaines. Ainsi, cinq domaines ont été retenus : les relations familiales, les relations professionnelles, les relations grégaires, les relations commerciales et civiles et, enfin, la fréquentation des médias. Chacune de ces zones est examinée en détail sous différents angles : statuts déterminés par le type de relation considérée et rôles qu'elle est susceptible d'entraîner, intentions énonciatives plausibles, catégories d'actes de parole qui en découlent, situations de communication qui la caractérisent et, enfin, champs de référence et notions qu'elle peut mobiliser. En croisant ces domaines d'activité langagière avec les différents types de public, il est possible de relever les aspects communs les plus probables et de définir des profils de base identiques à plusieurs catégories. Par exemple, le niveau-seuil esquissé pour répondre aux besoins des touristes et des voyageurs met l'accent sur les relations commerciales et civiles ainsi que sur les relations grégaires ; mais celles-ci peuvent convenir aussi aux élèves, puisque tout projet éducatif exige d'assurer l'initiation aux échanges sociaux simples liés à la survie et de donner des connaissances élémentaires sur la civilisation du quotidien ; elles peuvent même occuper une place importante dans l'apprentissage si l'on tient compte de l'existence des échanges scolaires appelés à se développer notamment dans le cadre de l'Europe. Ces domaines peuvent intéresser également les étudiants si l'on prend en compte l'éventualité d'un séjour d'études ou d'un stage professionnel. Ainsi, des bases langagières peuvent être identiques à plusieurs catégories d'apprenants et ces pistes tracent un tronc commun et suggèrent de pondérer certains domaines d'activité langagière en fonction d'une analyse plus fine des besoins linguistiques et des objectifs de chaque groupe d'apprenants. Nombreuses sont les méthodes de l'approche communicative qui proposeront un réseau de parcours différenciés²⁸, résultat des propositions contenues dans le chapitre 2 d'*Un niveau-seuil*.

28. *Archipel* (Courtyllon J. et Raillard S., Didier-Hatier International, 1982) en est un des exemples les plus réussis : conçue, à l'origine, pour les débutants adultes inscrits dans les établissements d'enseignement du français en Grèce, cette méthode s'adresse, néanmoins, à un public différencié, car elle offre, à l'intérieur de chaque unité didactique, un nombre important de matériaux extrêmement diversifiés parmi lesquels l'enseignant choisit d'exploiter ceux qui correspondent aux attentes de sa classe ; de plus, une fois dépassé le niveau du dossier 2, des trajets différents à travers les diverses unités peuvent être suivis de manière non linéaire afin de tracer une progression plus adéquate et de mieux ajuster, pour un groupe donné, les contenus et les moyens d'enseignement à la nature des diverses demandes et des objectifs multiples qui sous-tendent l'apprentissage du français. Dans cet « archipel » de matériaux et d'unités, chacun doit apprendre à naviguer.

Afin de répondre aux finalités ébauchées par ce cadre, étant donné qu'il s'agit dans tous les cas d'assurer un niveau-seuil de compétence de communication et qu'il importe « de donner à l'apprenant les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère²⁹ », l'inventaire des actes de parole constitue une donnée particulièrement précieuse qui va inspirer en profondeur tous les cours à orientation communicative. Michel Martins-Baltar répertorie l'ensemble des énoncés possibles et les regroupe selon cinq notions : « Intentions énonciatives » qui met l'accent sur la fonction instrumentale de l'énoncé dans l'énonciation et sensibilise au problème de l'implicite, « Actes d'ordre (1) », « Actes d'ordre (2) », « Actes sociaux », toutes trois divisées en sous-ensembles et, enfin, « Opérations discursives ». L'ensemble est sous l'égide de l'approche pragmatique du langage qui révèle que la langue ne sert pas seulement à écrire ou à raconter, mais qu'elle sert aussi, et peut-être surtout, à faire des demandes, à donner des ordres, à porter un jugement, à exprimer des opinions et des sentiments, bref à effectuer toute une série d'opérations appelées « actes de parole » ou « actes de langage ». Cette grammaire de l'énonciation prend comme point de départ l'emploi de la langue dans des situations de communication, qui peuvent varier à l'infini, mais qu'un certain nombre de paramètres caractérise : ce sont, d'une part, les aspects socioculturels comme le lieu, les circonstances, le canal utilisé, les domaines de référence, le statut social et les caractéristiques des locuteurs, la nature de l'acte de l'énonciation et, d'autre part, les aspects psycholinguistiques comme la finalité de la prise de parole, le degré d'implication de celle-ci ou les rôles réciproques assumés par les interlocuteurs. Toutes ces composantes ont des incidences majeures sur les réalisations langagières et, dès lors, apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation. C'est pourquoi, à l'intérieur d'une rubrique consacrée à un acte de parole, la troisième section d'*Un niveau-seuil* propose une liste de formulations possibles. Par exemple, pour la rubrique « proposer à autrui de faire ensemble », dans la sous-rubrique « proposer, suggérer³⁰ », on trouve :

- Si on allait au cinéma ?
- On pourrait aller au cinéma.
- Si tu veux, on pourrait aller au cinéma.
- Si tu veux, on peut aller au cinéma.
- Si tu veux, on va au cinéma.
- Qu'est-ce que tu dirais d'aller au cinéma ?
- Ça te dirait d'aller au cinéma ?

29. Martins-Baltar M., « Actes de parole », *Un niveau-seuil*, op. cit., troisième section, p. 88.

30. *Un niveau-seuil*, op. cit., p. 119.

- Tu aimerais aller au cinéma ?
- Ça te ferait plaisir d'aller au cinéma ?
- Tu aurais envie d'aller au cinéma ?
- Tu voudrais qu'on aille au cinéma ?
- Tu veux qu'on aille au cinéma ?
- On va au cinéma ?

Ces variations semblent applicables telles quelles en fonction des domaines d'expérience et des situations de communication, car il suffit de puiser celle qui correspond le mieux aux caractéristiques qui définissent la situation de communication spécifique envisagée : la forme et le contenu du message doivent s'adapter aux locuteurs, au lieu, au moment, bref aux circonstances de l'énonciation. Mais il faut se garder, néanmoins, de certaines simplifications si l'on ne saisit pas la complexité des rapports liant la forme d'un énoncé et la valeur de l'acte de parole qu'il réalise. Un énoncé peut être interprété de diverses façons et avoir plusieurs valeurs énonciatives. Par exemple, « ça va ? » peut aussi bien servir à demander l'avis de quelqu'un qu'à saluer sans pour autant être les deux seules formes possibles pour signifier ces deux intentions. Il faut se garder également de réduire des actes de parole à leur pure structure syntaxique ou à une forme canonique : par exemple, une demande d'information à la forme interrogative ou l'ordre à l'impératif, car, dans la communication quotidienne, le locuteur français utilise d'autres expressions qui sont autant de reflets des facettes de sa personnalité et des rapports sociaux et affectifs qu'il entretient avec son locuteur, la présence du sujet parlant dans son discours étant souvent plus fondamentale que l'objet même de la discussion. *Un niveau-seuil* offre donc un éventail de variables possibles pour que les utilisateurs puissent construire une véritable grammaire de la communication en fonction des besoins du public et des objectifs d'apprentissage.

La grammaire, elle aussi, est conforme à la perspective adoptée pour décrire un niveau-seuil de communication. L'intérêt majeur de cette grammaire notionnelle, dont les moyens d'expression ont été inventoriés d'après des entrées sémantiques et analysés par Janine Courtillon, réside probablement dans la subordination de la forme au contenu à communiquer. L'impact de cette conception sera cependant mineur car, à l'exception d'*Archipel*, qui introduit la grammaire selon une optique pragmatique et sémantique ou notionnelle sans évincer l'orientation morphosyntaxique, et dans une certaine mesure de *Cartes sur table*³¹, toutes les autres méthodes maintiendront l'approche classique tout en nuancant les inventaires formels traditionnels et favoriseront les exercices de types syntaxique et morphosyntaxique.

Contrairement aux travaux menés sur le français fondamental, les matériaux proposés par cette nouvelle approche ne présentent ni un caractère fermé, ni une série de contraintes ou d'obligations, mais plutôt un passage obligé qui offre le choix des parcours à tracer et à opérer en fonction des besoins du public visé. Comme le souligne Daniel Coste, « *Un niveau-seuil* n'a pas été conçu et ne doit pas être

31. Richterich R. et Suter B., *Cartes sur table 1 et 2*, Hachette, 1981-1983.

utilisé comme un ensemble complet, [...] parfaitement cohérent et intégré. [...] À la fois pléthorique et lacunaire, *Un niveau-seuil* ne saurait devenir une nouvelle bible prescrivant des contenus à enseigner et à apprendre partout et par tous³². » Cet outil de référence, souvent complexe à manipuler et qui peut dérouter plus d'un néophyte, propose un éventail de possibilités pour l'accès à une compétence minimale de communication et met l'accent sur les notions d'acte de langage et de besoin et sur la diversité des apprenants. Il a orienté les cours, conduit les enseignants, les concepteurs de méthodes, les institutions spécialisées vers la prise en compte de tous les éléments qui jouent un rôle important dans la communication et recentré l'apprentissage sur l'acteur essentiel, à savoir l'apprenant lui-même.

Dernière remarque qui témoigne à la fois de la volonté politique du Conseil de l'Europe pour l'extension des langues vivantes, soit nationales, soit régionales, soit minoritaires, et de la vitalité et des atouts d'un niveau-seuil de communication tel qu'il a été défini dans les années 1970 : des descriptions de niveau-seuil ont été élaborées pour de nombreuses langues. L'allemand, le basque, le catalan, le danois, l'espagnol, l'estonien, le galicien, le gallois, le grec, le hongrois, l'italien, le letton, le lituanien, le maltais, le néerlandais, le norvégien, le portugais, le roumain, le russe, le slovène, le suédois et le tchèque ont fait l'objet d'une spécification de niveau-seuil. D'autres langues ont ensuite fait l'objet de traduction. Dans tous les cas, on présente des modèles opératoires ou des inventaires pratiques de savoirs et de savoir-faire nécessaires pour parvenir à un niveau-seuil de communication dans la vie quotidienne de la langue étrangère.

Cet outil, qui a favorisé le renouvellement méthodologique, inscrit également le champ de la didactique des langues étrangères au niveau européen et non plus national comme par le passé avec, par exemple, le français fondamental.

2.2.3. Le cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues

Suite à un symposium intergouvernemental sur le thème « Transparence et Cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification », qui s'est tenu à l'initiative du gouvernement fédéral helvétique en novembre 1991 à Rüschlikon, le Conseil de l'Europe a été chargé de l'analyse des systèmes éducatifs des divers pays afin de mettre en place un cadre commun de référence pour la description de l'apprentissage et de l'enseignement des langues à tous les niveaux. Le but général de ce projet est de fournir une base commune de référence pour la comparaison des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage des langues afin de faciliter la mobilité personnelle, éducative et professionnelle en Europe. Il doit également servir d'instrument de référence pour la coordination des politiques linguistiques des pays membres pour une Europe

32. Coste D., « Un niveau-seuil », dans *Le français dans le monde*, n° 126, janvier 1977, p. 17-22.

multilingue et multiculturelle. Ainsi, l'élaboration d'un cadre commun de référence s'inscrit dans la volonté d'intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues, de promouvoir et de faciliter la coopération entre tous les acteurs de l'enseignement des langues, de permettre la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues et d'améliorer la compréhension interculturelle dans le monde.

Le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*³³, s'il répond au besoin de transparence et de cohérence dans le domaine de l'enseignement en Europe, ne tend pas nécessairement à l'élaboration d'un système unique et standardisé, mais cherche à rester ouvert et flexible pour pouvoir être appliqué à des situations particulières qui nécessitent des adaptations : s'il vise l'exhaustivité, la transparence et la cohérence, il entend également répondre aux exigences de la flexibilité et de la diversité. L'un des objectifs du *CECR* est bien de stimuler la réflexion de tous les utilisateurs potentiels sur les objectifs et les contenus d'apprentissage quelles que soient les cultures et situations éducatives.

La conception de l'apprentissage ou des emplois d'une langue, développée dans le *Cadre européen commun de référence*, se situe dans une perspective actionnelle : « L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des *compétences générales individuelles*, et notamment une *compétence à communiquer langagièrement*, qu'il met en œuvre, à travers divers types *d'activités langagières* lui permettant de traiter (en réception et en production) des *textes* à l'intérieur de *domaines* particuliers, en mobilisant les *stratégies* qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour³⁴. » Les expressions mises en italiques par les membres du Conseil de l'Europe définissent le corps du programme d'analyse et ces concepts sont l'objet d'une étude approfondie. Ils mettent en valeur tous les éléments qui interviennent dans les usages d'une langue, proposant ainsi une réflexion méthodologique pour renouveler des objectifs d'enseignement et structurer des programmes d'apprentissage, sans cependant prescrire telle ou telle orientation.

Le *Cadre européen commun de référence* se présente donc comme un instrument de planification qui fournit des repères, une base et un langage communs pour la description d'objectifs et de méthodes ainsi que pour l'évaluation. Il permet donc d'élaborer des programmes de langues, des examens, des manuels pédagogiques³⁵

33. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Projet 1 d'une proposition de Cadre, Comité de l'éducation, Strasbourg, 1996 ; *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2001 (version restructurée).

34. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, op. cit., chapitre 3, « Approche retenue », p. 10.

35. De nouvelles méthodes s'appuyant sur les recherches décrites dans le *Cadre européen commun de référence* ou mettant en œuvre les éléments de réflexion ont été publiées dès 2001, Année européenne des langues : *Studio 60* et *Studio 100* (Lavenne C., Bérard E., Breton G., Canier Y. et Tagliante C., Didier), *Forum 1, 2, 3* (Baylon C., Campa A., Mestreit C., Murillo J. et Tost M., Hachette). Depuis, toutes les méthodes se réclament du *Cadre* et s'alignent sur l'échelle des six niveaux proposée.

et des programmes de formation des enseignants. Des scénarios curriculaires différenciés, multidimensionnels et modulaires sont proposés à titre d'exemples et prennent en compte soit la variation des options pour un même dispositif scolaire, soit la reconfiguration des objectifs à l'intérieur même de ce dispositif. Tous les facteurs de l'expérience de la pluralité linguistique et culturelle sont envisagés et offrent ainsi la possibilité d'insérer avec cohérence l'apprentissage d'une langue à l'intérieur d'un vaste curriculum qui prend en charge l'apprentissage ou l'expérience d'autres langues et cultures. Ce décloisonnement ne peut qu'être bénéfique à tous les niveaux et dans tous les domaines.

En outre, le *Cadre européen commun de référence* définit des niveaux de compétences³⁶ qui permettent d'évaluer, tout au long de la vie, les compétences de chaque apprenant et de comparer les qualifications obtenues. Les ressources pour la description des outils d'évaluation et les critères énoncés en fonction des différents types d'évaluation, qui répondent au critère de transparence et d'exhaustivité, autorisent ainsi la mise en place d'une harmonisation dans les certifications et la reconnaissance d'un label international de qualité.

Cet instrument permet aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence. Il permet également aux différents partenaires concernés par l'enseignement des langues, qu'ils soient enseignants, administrateurs ou concepteurs de manuels ou de dispositifs d'évaluation, de décrire leurs propres systèmes en termes d'objectifs, d'approches, de compétences, de pratiques, de finalités et d'évaluations, et ce dans un langage commun. Ces partenaires ont ainsi la possibilité de situer et coordonner leurs efforts et de s'informer mutuellement, mais aussi de concevoir et expliquer leurs choix d'autant plus que de nombreux *Guides*³⁷ d'utilisation ou articles d'accompagnement sont prévus et s'adressent à telle ou telle catégorie d'utilisateurs : tous consultables sur le site du Conseil de l'Europe à la rubrique « Division des langues vivantes », ils sont axés soit sur la politique linguistique du Conseil de l'Europe, soit sur les langues de l'éducation, soit sur les programmes et curriculums, soit sur l'évaluation, soit

36. Pour un descriptif des niveaux définis, cf. chapitre 2.5.2.

37. Pour n'en citer que quelques-uns : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) ; *Médiation culturelle et didactique des langues* (2003) ; *Miroirs et fenêtres, Manuel de communication interculturelle* (2006) ; *Promouvoir la diversité linguistique et le développement à l'échelle des établissements scolaires* (2008) ; *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle* (2008) ; *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010) ; *Les langues à travers le curriculum : travail en réseau et élaboration de supports pédagogiques dans un contexte international* (2000) ; *Manuel pour relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues* (2005) ; *Évaluation de compétences en langues et conception de tests* (2002) ; *Guide pour l'articulation entre l'autoévaluation telle que dans le Portfolio européen des langues et l'évaluation de compétences en langues basée sur le CECR* (2008) ; *Guide pour les utilisateurs* (2002) ; *Guide pratique du formateur* (2002) ; *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues – Kit de formation* (2008) ; *Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues* (2008) ; *Les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langue* (2006) ; *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche* (2014).

sur les activités, soit sur la formation des utilisateurs, soit encore sur les outils technologiques, soit enfin sur le plurilinguisme et l'interculturalité.

Par ailleurs, si les parcours scolaires doivent être pensés étape par étape, ils doivent également s'inscrire dans une visée beaucoup plus large. Les expériences personnelles et professionnelles, extrascolaires, mais surtout postsecondaires, influent beaucoup sur les divers éléments de la configuration linguistique et/ou culturelle. Le projet du Portfolio, permettant d'apprécier les acquis langagiers et les compétences pluriculturelles, permettrait de concilier ces deux domaines de contact de la langue étrangère et d'unir plus étroitement les curriculums scolaire et existentiel. Il offre la possibilité à l'apprenant de gérer ses parcours et de les faire valoir.

Le *Cadre européen commun de référence* se veut donc à usages multiples, souple, ouvert, non dogmatique, descriptif et non prescriptif, construit sur la pratique réelle, l'innovation et les apports de la recherche. Il illustre bien les avancées de la recherche européenne dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il constitue sans nul doute, dans sa contribution au développement d'une certaine conscience linguistique et dans sa promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, un facteur de changement en matière d'enseignement des langues dans la planification couvrant la diversité des systèmes éducatifs et des méthodologies. Un tel cadre n'est pas sans conséquences sur la dynamique de l'enseignement/apprentissage du FLE et il fait date dans l'évolution de la didactique des langues. Son influence est majeure et il est actuellement utilisé dans tous les secteurs éducatifs, constituant souvent même la seule référence objective.

2.2.4. Le Portfolio européen des langues

La résolution sur le Portfolio européen des langues a été adoptée lors de la xxx^e session de la conférence permanente des ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe (Cracovie, 15-17 octobre 2000). Le concept est donc reconnu à cette occasion, soit neuf ans après le lancement de l'idée par le *Cadre européen commun de référence* et quelques mois avant le début de l'Année européenne des langues en 2001.

Le *Portfolio européen des langues*³⁸, élaboré en fonction de l'âge des apprenants et des contextes nationaux, est un document personnel utilisable par chaque apprenant en langues. Il lui permet de développer sa capacité d'apprendre à apprendre et de s'autoévaluer, ainsi que de gérer son parcours tout au long de sa vie en y inscrivant ses qualifications et ses autres expériences linguistiques et culturelles significatives. Le *portfolio* utilise les six niveaux de compétences présentés dans le *Cadre européen commun de référence*. Se présentant comme une carte d'identité linguistique, à la fois

38. Il existe de nombreux portfolios qui, respectant les principes établis, ont reçu l'accréditation du Conseil de l'Europe. En France, par exemple, les éditions Didier en proposent trois : *Portfolio européen des langues. Lycées*, 2001 ; *Mon premier portfolio. Primaire*, 2001 ; *Portfolio européen des langues. Collège*, 2002.

plurilingue et pluriculturelle, il a également pour objectif de favoriser la mobilité des citoyens en Europe et de promouvoir la citoyenneté européenne.

Il comprend trois parties :

– une *biographie langagière* de l'apprenant : elle a pour objectif de favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage et dans l'autoévaluation de ses progrès dans divers domaines : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire. La grille pour évaluer les compétences de communication et les savoir-faire langagiers est celle proposée par le *Cadre européen commun de référence* ;

– un *dossier* contenant ses travaux personnels représentatifs du niveau de performance ;

– un *passeport* qui résume la biographie langagière et recense les qualifications formelles ; il donne donc une vision d'ensemble des capacités de l'apprenant en termes de compétences langagières dans différentes langues à un moment donné, des certifications officielles, des expériences d'apprentissages linguistiques et interculturelles.

Le *Portfolio européen des langues* possède un fort potentiel pédagogique et, en tant qu'outil d'accompagnement des apprentissages en langues dès le plus jeune âge, il favorise la construction progressive d'une posture d'apprenant réflexif et autonome. Il va de soi qu'il vise, en accord avec la politique du Conseil de l'Europe, au développement d'une identité européenne en encourageant la diversité linguistique et culturelle et en l'inscrivant dans des parcours de formation et d'autoformation tout au long de la vie. S'il est avant tout au service de l'apprenant, le *portfolio*, par son minimum de caractéristiques communes à l'ensemble des États membres du Conseil de l'Europe et au-delà de l'approfondissement de la compréhension mutuelle des citoyens en Europe et du respect des diversités culturelles, doit aussi permettre de promouvoir la cohérence et la transparence des divers programmes de langues et de développer un certain consensus sur les principes et les objectifs de l'enseignement des langues.

2.2.5. Conclusion

Ainsi, des études significatives ont joué un rôle très important en didactique des langues et ont contribué à introduire des innovations profondes, qui ont progressivement évolué à la lumière de l'expérience et des recherches. Le *Français fondamental*, *Un niveau-seuil*, le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* et le *Portfolio européen des langues* ont successivement servi de modèles opérationnels pour l'élaboration de nouveaux programmes et méthodes. Le développement d'une approche communicative de l'enseignement des langues, et celui de systèmes d'évaluation plus pertinents et transparents, plus aptes à favoriser la libre circulation des personnes et des idées, ont été conçus comme

une contribution au plurilinguisme par l'apprentissage d'une plus grande variété de langues, particulièrement européennes. Mais le débat sur les différents concepts abordés par le *Cadre européen commun de référence* n'a pas épargné la didactique du français langue étrangère qui a connu, avec la perspective actionnelle, un renouveau dans ses orientations méthodologiques, et il a permis de reconsidérer et de redynamiser certains principes-clés proposés par les débuts de l'approche communicative.

2.3. L'évaluation

Bien qu'elle s'inscrive dans une tradition d'enseignement propre à chaque pays, l'évaluation n'en demeure pas moins, dans tous les cas, un rapport central que toute formation instaure entre des objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissances à acquérir, et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particulièrement fiables. Longtemps cantonnée dans son propre domaine et reposant sur un système de contrôle plus ou moins figé, l'évaluation est devenue, au cours de la décennie 1990, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE. Elle a connu ainsi, ces derniers temps, des transformations importantes aussi bien dans son esprit que dans sa méthodologie et ses pratiques.

Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelquefois même d'exclusion, l'évaluation est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage, même si ces deux orientations antinomiques persistent encore dans les représentations sociales, voire éducatives. En FLE, depuis la création des premiers diplômes DELF et DALF en 1985, au moment fort de l'approche communicative, la réflexion didactique s'est orientée vers les difficultés d'évaluer l'usage authentique de la langue, tâche plus délicate que le contrôle des structures grammaticales par exemple, car les modalités basées sur l'évaluation de la performance communicative peuvent faire intervenir la subjectivité de l'examineur. Gommer entièrement cet aspect lors d'une production orale ou écrite ouverte peut paraître illusoire. Cependant, de nombreux progrès ont été accomplis : élaboration de grilles précises, consignes incluant les modalités d'évaluation, croisement des paradigmes qualitatif et quantitatif, pondération du barème, etc. L'outillage technique, proposé par la docimologie et la psychométrie et qui accompagne bon nombre de dispositifs d'évaluation, renforce cette recherche d'objectivité. Par ailleurs, la formation des enseignants et des correcteurs, en amont et en aval des procédures d'élaboration des épreuves, autour des concepts de validité, fiabilité et faisabilité, assure une plus grande expertise en matière d'évaluation. La plupart des centres d'exams ont du reste une charte professionnelle³⁹ qui

39. Pour une analyse détaillée de la Charte professionnelle élaborée en 1994 par ALTE (association qui s'est par la suite associée au Conseil de l'Europe), cf. Noël-Jothy F. et Sampsonis B., *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Hachette, 2006, p. 39-55.