

***Ecrire selon le Cadre Européen commun de référence :
entre fiction et réalité¹***

Depuis l'aube des années 1990, les programmes institutionnels et les manuels se sont attachés à mettre en œuvre l'apprentissage de la langue par l'acquisition de compétences. Depuis sa publication en 2001, le *Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECR)* se pose comme repère aux praticiens pour déterminer leurs objectifs comme pour faciliter l'internationalisation des paramètres étalonnables de la compétence langagière. A partir des descripteurs concernant la production écrite mis en place dans le CECR, quelles sont les pratiques pédagogiques qui peuvent être mises en œuvre ? Quelles sont les limites du CECR dans la pratique d'un cours de FLE ?

Le département de français de l'Institut des Langues vivantes de l'Université catholique de Louvain accueille des étudiants étrangers issus des quatre coins du monde depuis près de quarante ans. Cependant, depuis la réforme dite de Bologne pour une harmonisation de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne, le nombre d'étudiants en provenance d'Europe, du Nord, de l'Est et du Sud s'est considérablement accru, ce qui a incité les professeurs du département de français à adopter une plus grande transparence dans la définition de ses niveaux. Parallèlement, l'épanouissement de l'application du concept de compétence dans les cours a induit également une évolution du système d'évaluation pratiqué tant à l'intérieur des cours qu'au moment de la certification. Dans cette perspective, la consultation du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* s'est avérée primordiale pour une harmonisation européenne des objectifs et des niveaux.

¹ Cet article applique les recommandations orthographiques du 6 décembre 1990.

Qu'est-ce que le Cadre européen commun de référence ?

« Le *CECR* est un document de réflexion, de discussion et de projet », fruit d'un processus entamé en 1991 et mis au point par le Conseil de l'Europe. Il se fixe deux objectifs principaux :

- encourager les praticiens à se poser des questions pour affiner la description de l'acte d'apprentissage, de ce qui est réellement transmis, et pour déterminer les objectifs et les niveaux ;
- faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants.

L'enjeu est de faciliter la communication entre les Européens, d'accroître la mobilité et de ce fait, les échanges et la coopération. Outil pour apprendre (dans le sens de l'apprenant et de favoriser son auto-évaluation), pour enseigner (dans l'objectif de poser une base commune pour un réseau européen de l'enseignement des langues) et pour évaluer (dans le désir de proposer une échelle articulée en six niveaux²), le *CECR* favorise implicitement la pédagogie actionnelle : il pose la distinction entre l'apprentissage et l'usage (alors que l'approche communicative a pour exercice de référence la simulation), affirme que les tâches ne sont pas seulement langagières et se réfère à l'action *avec l'autre* plutôt que l'action *sur l'autre* (Puren : 2006). L'apprenant est un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales, non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication. Il s'agit par exemple de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un blog de la classe.

Enfin, comme le *CECR* promeut ouvertement l'éducation plurilingue et vise à préparer les nouveaux usagers d'une langue à travailler, dans leur propre pays ou à l'étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures (Puren : 2006), il ajoute à la description des connaissances et des habiletés qu'il faut acquérir pour un comportement langagier efficace le contexte culturel qui soutient la langue.

² Cette échelle de maîtrise des compétences articulée en 6 niveaux valorise le niveau de l'utilisateur élémentaire qui est au stade de la découverte de la langue (niveau A1) et qui peut déjà être certifié, ce qui lui confère un gage de reconnaissance sociale. Ce « 1^{er} diplôme est considéré comme un excellent outil de motivation et de fidélisation des apprenants ». (Dupoux,XXXXXXXX)

Le *CECR* se veut ouvert : il peut être étendu et affiné. Il est aussi dynamique et se présente en constante évolution. Il entend être *convivial et directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné. Il n'est pas dogmatique* : il dit n'être rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques.

Les éléments novateurs du *CECR*

Assurément, le *CECR* concrétise une évaluation transparente et explicite. Il favorise aussi la cohérence et la cohésion au sein des pays signataires des accords éducatifs avec le Conseil de l'Europe et qui représente 18 langues différentes. De plus, le *CECR* propose un grand éventail de critères et détaille relativement bien les types d'écrit que l'on peut proposer à chaque niveau, en fonction de la situation de communication : l'interaction (formulaire, carte postale, lettre de remerciement ou d'excuses, notes, messages, lettre pour donner des nouvelles ou exprimer sa pensée) et la réponse à un stimulus oral ou écrit (prise de notes, copie ou résumé de texte).

Cette attention toute particulière portée aux activités d'interaction et de médiation invite à la réflexion sur nos pratiques d'enseignement et sur la construction de nos dispositifs d'apprentissage : on peut prendre des notes lors d'un appel téléphonique pour transmettre un message à un tiers, mais l'on peut aussi envoyer un courriel pour confirmer et préciser ce dont on a parlé précédemment. On évalue aussi une compétence grammaticale dans une tâche³ donnée et non pas dans un exercice conçu pour évaluer la connaissance en « grammaire pure ».

Paradoxalement, ce découplage met également en lumière l'hétérogénéité des niveaux des apprenants dans les domaines de l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture, mais que celles-ci « ne lui seront pas d'une égale nécessité » (Riba, Lepage, Chevallier, 2004). Dès lors, la définition d'objectifs et de niveaux facilite la mise en place d'un apprentissage modulaire par compétences, dont l'évaluation devient plus transparente et plus cohérente, grâce à la présentation préalable de ses critères.

³ « Contrairement aux exercices formels hors contexte, les tâches pédagogiques communicatives visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable. » (*CECR*, 121)

Ce Cadre commun présente de nombreux avantages : il établit plus de transparence dans la définition des objectifs et la détermination des niveaux, il accentue l'interaction à et de l'oral et de l'écrit et « autorise » des niveaux différents à la production et à la réception. Document de réflexion en devenir, il n'en présente pas moins quelques faiblesses.

Les points faibles du *CECR*

Le *CECR* dit qu'il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer et qu'il tient compte du *contexte culturel qui soutient la langue*. Or les descripteurs de compétences sont pertinents pour toutes les langues, mais pas par langue : il faut encore mettre au point des référentiels de forme (lexique, morphosyntaxe) qui existent actuellement en français uniquement pour les niveaux A1 (parution annoncée en novembre 2006) et en B2.

Par ailleurs, l'aspect socioculturel est celui qui est le moins développé et fait l'objet de publications séparées (Tagliante, 2006) : ainsi, pour l'écrit fonctionnel qui est la lettre, genre de production écrite proposé aux niveaux A2 à B2, il n'est jamais fait mention dans les descripteurs d'une compétence socioculturelle de la lettre, alors que les codes varient largement selon les cultures. Il en va de même pour la logique argumentative dans un type de texte très culturellement marqué : s'il existe des différences de progression argumentative selon les lieux de la Francophonie (l'article scientifique en français au Québec, en France et en Belgique), le raisonnement diffère encore plus lorsque le rédacteur est d'origine latine ou asiatique.

De plus, le souci d'exhaustivité du *Cadre* peut mettre en péril la bonne application de ses intentions : « trop d'information tue l'action ». En effet, l'enseignant doit se familiariser avec un ensemble de notions et de paramètres qui influencent le dispositif pédagogique qu'il veut mettre en place : 13 types d'évaluation sont ainsi présentés dans le chapitre consacré à l'évaluation. Par contre, s'il figure de nombreux exemples d'échelles pour la production orale, très peu illustrent l'écrit, de même que la bibliographie ne mentionne pas grand-chose pour l'évaluation critériée à l'écrit.

Par ailleurs, les genres de textes et les descripteurs qu'il met en évidence répondent avant tout à une visée fonctionnelle, mais ne prennent pas du tout en compte la fonction poétique du langage qui apparaît nécessairement dans un échange entre francophones. Cette omission du jeu avec la langue, dans la perspective de l'agir ensemble, apparaît peu logique, autant que la non-prise en

compte de la dimension littéraire lorsqu'il s'agit de former des usagers plurilingues et pluriculturels.

Enfin, le *CECR* tout en proposant une « clarification terminologique et notionnelle » de la notion de compétence (Rosen 2005 : 123)⁴, ne propose pas de réflexion globale sur la compétence à rédiger et n'ancre pas dans ses échelles l'évaluation d'un texte dans les dimensions de planification, d'exécution et de contrôle qu'il présente pourtant dans le chapitre 4 (L'utilisation de la langue et l'apprenant-utilisateur).

La notion de compétence

Le *CECR* distingue deux types de compétences (*CECR*, 2001 : 122) : les compétences générales et les compétences langagières communicatives. Les premières ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières (*CECR*, 2001 : 15) ; elles incluent la connaissance du monde, l'expérience du monde, le savoir socioculturel, les aptitudes d'apprentissage et les aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne. Les secondes regroupent les connaissances et aptitudes linguistiques, les connaissances et aptitudes sociolinguistiques, les connaissances et aptitudes pragmatiques. Comme on peut le constater, pour définir le concept de « compétence », des termes aussi variés que « connaissance », « expérience », « savoir », « aptitudes », « savoir-faire » sont utilisés⁵. Comment organiser toutes ces notions afin de proposer une définition opérationnelle du concept, utile à l'enseignant dans sa pratique pédagogique quotidienne ? Pour nous aider, rappelons brièvement l'évolution du concept de « compétence » créé par Chomsky (1957).

⁴ Evelyne Rosen distingue clairement la notion de compétence et ses composantes de ce que désigne le terme anglais *skill*, traduit par « aptitudes », « savoir-faire », « capacités », « habiletés », et renvoyant à parler / *speaking*, écouter / *listening*, lire / *reading* et écrire / *writing*.

⁵ Sur le site d'auto-formation en ligne développé à partir des travaux d'André Peretti (parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/peretti/COMPETENCES.htm), on peut trouver les définitions suivantes des concepts d'« habileté », d'« aptitude » et de « capacité » :

- une habileté est une activité routinisée, un automatisme, souvent sensorimoteur ;
- une aptitude est une disposition innée ou acquise à effectuer des apprentissages spécifiques ;
- une capacité est un savoir ou savoir-faire vérifiés par des comportements, des productions, des performances (trace évaluative de l'aptitude).

Le fondateur de la linguistique générative désigne par ce terme la connaissance intuitive que tout sujet adulte parlant a de sa langue et donc de ses structures. La compétence renvoie à la grammaire générative à l'origine de nos actes de langage, à la capacité que tout sujet adulte parlant une langue a d'émettre spontanément, ou de percevoir et de comprendre, un nombre infini de phrases que, pour la plupart, il n'a jamais prononcées ni entendues auparavant. Chomsky considère cette compétence comme innée et propre à l'espèce humaine.

En réaction à la scission entre le savoir grammatical et les pratiques langagières réelles établie par Chomsky, Hymes introduit, en 1973, le concept de « compétence de communication », utilisée par les partisans de l'approche communicative en didactique du FLE et constituée de trois composantes : la compétence linguistique, la compétence langagière et la compétence discursive. Cette compétence communicative a donné lieu à de nombreux modèles visant à décrire les différentes composantes de cette compétence de communication⁶.

Avec Dolz, Pasquier et Bronckart (1993) la notion de compétence disparaît au profit de celles de « capacités langagières » qui regroupent les capacités d'action (habiletés ou capacités communicatives), les capacités discursives (ensemble de capacités d'encodage et de décodage d'un énoncé émis par soi ou par un interlocuteur dans un contexte et un environnement précis) et les capacités linguistico-discursives.

Pour l'enseignant de FLE, c'est la notion de « compétences langagières », qui est la plus pertinente pour sa pratique pédagogique. Ph. Perrenoud (2001) en propose une définition qui nous semble particulièrement intéressante dans la mesure où elle opère une nette distinction entre ce qui relève à proprement parler des « capacités » et ce qui relève des « compétences » : les capacités désignent des potentialités relativement indépendantes des contextes et donc pertinentes dans une grande diversité de contextes mais impuissantes à y faire face seules ; la (les) compétence(s) désigne(nt) des actions qui prennent en compte des catégories de situations relativement définies. La compétence relève des situations de communication qu'un même sujet peut gérer avec une efficacité variable. Les capacités, quant à elles, relèvent des opérations langagières qu'un même sujet maîtrise plus ou moins bien. Ainsi, rédiger une lettre est une compétence qui fait appel à différentes capacités telles que savoir lire,

⁶ Citons notamment pour l'anglais Canale et Swain (Canale M. et M. Swain, 1980. « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching et Testing » , *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47) et, pour le français, Moirand S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette).

présenter le texte selon une convention du genre, savoir utiliser les formules d'appel et les formules finales, savoir adapter la formulation à la situation de communication, etc. La notion de compétence désigne dès lors « la manière dont un individu mobilise de telles capacités et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent *l'orchestration de multiples opérations* ».

On voit émerger ici une définition centrée sur les processus dynamiques de mobilisation des ressources qui rejoint la définition de la compétence rencontrée dans le domaine du travail et de la formation :

La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités,...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser' » (Le Boterf, 1994 : 16)

Ce qui est essentiel ici est de montrer que les ressources ne sont rien si on ne sait pas s'en servir et les mettre en synergie face à une situation singulière. Être compétent c'est donc mobiliser, coordonner, orchestrer⁷. Il s'agit dès lors de confronter régulièrement l'apprenant à des situations complexes afin qu'il s'exerce à faire ce qu'il ne sait pas faire, à répéter l'expérience, à réfléchir sur sa pratique et acquérir ainsi, à force de rencontrer des situations similaires, une certaine expertise.

Définir la compétence comme un « savoir mobiliser » des ressources donne un cadre pour la mise en place d'un dispositif pédagogique efficace visant à développer les capacités — au sens de potentialités — par la pratique autant qu'à faire construire les connaissances. L'objectif de l'enseignant sera donc double : faire l'inventaire des ressources mobilisées (capacités et connaissances) et mettre en place des dispositifs didactiques visant à développer ces capacités par la pratique autant qu'à faire réfléchir sur sa pratique.

⁷ La situation de production écrite crée chez le scripteur une **dynamique de mobilisation** de compétences linguistiques (acquis syntaxiques, orthographiques, sémantiques, lexicaux,...), d'opérations cognitives transversales (lecture, compréhension, écriture, relecture, correction,...), de ressources métacognitives (planification, analyse, sélection, prise de décision, etc.). (Ruzibiza, 2006 : 130)

Après ce bref éclairage notionnel, interrogeons-nous maintenant sur la manière dont se décline(nt) la(les) compétence(s) à l'écrit.

Vers une compétence à rédiger

En Belgique francophone, il existe un document, intitulé *Programme intégré* de 1993-1994 publié par la Fédération de l'enseignement fondamental catholique⁸, qui présente les « niveaux de compétences spécifiques » à mobiliser pour être capable de rédiger un texte, niveaux qui s'envisagent en étroite interaction les uns avec les autres. Selon ce document, être compétent pour rédiger, c'est mobiliser la prise en compte de la situation de communication⁹ et ses connaissances pour élaborer des contenus¹⁰, organiser le texte selon un genre¹¹, assurer la cohérence entre les phrases¹², utiliser les ressources lexicales et grammaticales¹³, veiller à la présentation graphique¹⁴ et être attentif aux éléments non verbaux tels que la mise en page et l'illustration.

⁸ Fédération de l'Enseignement Fondamental catholique. *PROGRAMME INTÉGRÉ. PLANS DE RÉFÉRENCE pour un projet pédagogique d'école fondamentale*. Liège. 1993-1994.

⁹ Toute personne qui écrit (scripteur) oriente son texte en fonction du but qu'elle poursuit (imaginer, indiquer une marche à suivre, raconter, informer, ...), du lecteur visé (de ses connaissances supposées, de ses attentes, de son âge et de son statut), du statut du scripteur et du contexte (ce qui a été dit/écrit et ce qui va l'être, le temps et le lieu où cela est écrit).

¹⁰ Par exemple, pour une carte postale, des différentes informations qui y figurent ; pour une règle de jeu, du descriptif du contenu et des consignes pour jouer ; pour un conte, des personnages, des événements, des lieux, des temps.

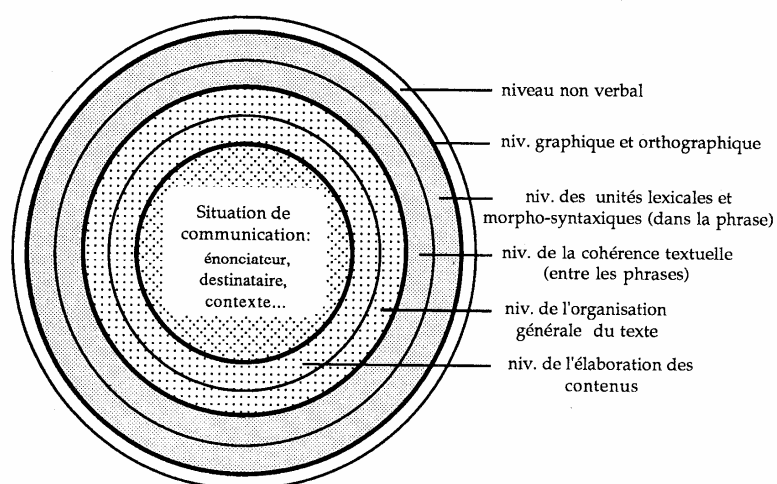
¹¹ Par exemple tenir compte du schéma narratif pour le conte, mais aussi utiliser une concordance de temps verbaux et d'organiseurs textuels qui conviennent pour l'organisation choisie.

¹² Notamment par les substitutions grammaticales (pronominalisation, emploi de déterminants) et lexicales (synonymes, nominalisation...)

¹³ Choix des mots, variation selon le genre et le nombre, le temps, structure de la phrase et des groupes qui la composent adaptée à la situation de communication et au genre de texte.

¹⁴ Maîtrise de l'écriture cursive, recours au dictionnaire orthographique et acquisition des principales règles de ponctuation.

Figure 1. Les niveaux de compétence spécifiques à la rédaction selon le *Programme intégré* de 1993-1994 de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique belge.

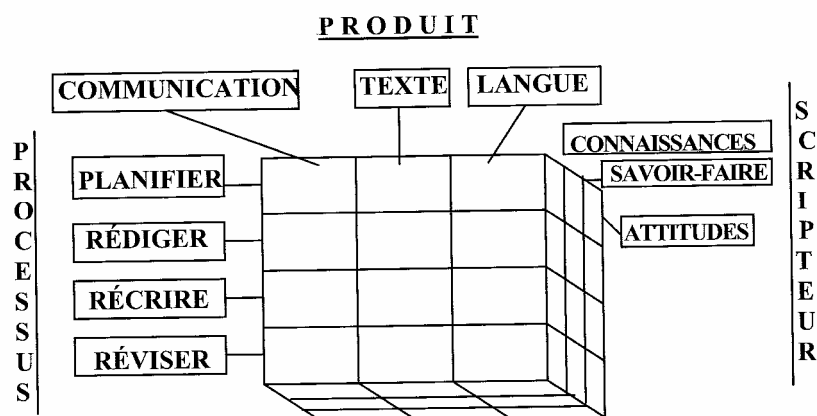


Cette représentation des niveaux nous éclaire sur les connaissances et les savoir-faire que doit mobiliser le scripteur pour aboutir à un texte, mais il reste, pour visualiser la complexité de la compétence à rédiger, à visualiser une troisième dimension, très peu abordée, qui est celle du processus d'écriture. Le modèle DIEPE¹⁵ pose un modèle tridimensionnel. A ce qui a déjà été évoqué précédemment, il convient d'ajouter à l'axe du scripteur un facteur non négligeable concernant ce dernier : celui des **attitudes**, défini comme l'ensemble des comportements adoptés par le scripteur face à la tâche d'écriture, au produit attendu et au processus, mais aussi sa motivation et ses représentations. La dimension intitulée « produit », par ses composantes « communication », « langue » et « texte », correspond à ce qui est présenté dans la figure 1, à savoir les différents niveaux du texte tandis que la dimension « **processus** » explicite ce que le *CECR* mentionne dans son chapitre 4 mais ne reprend pas dans ses critères.

¹⁵ Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire. Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, De Boeck, 1995.

Dans le processus d'écriture, apparaissent quatre étapes : la planification, qui concerne la recherche, la sélection et l'agencement des idées ; l'écriture, ou première « mise en texte » ; la réécriture, qui est une correction de l'organisation du texte et de sa cohérence ; enfin, la révision, qui concerne le toilettage du texte « en vue de s'assurer du respect des normes ».

Modèle DIEPE (1995)



Somme toute, écrire, c'est comme faire la cuisine : selon le plat que l'on prépare, on doit choisir les ingrédients, les ustensiles, le mode de cuisson et adopter le bon tour de main. On y prend gout et... cela a un gout différent à chaque fois !

La réflexion sur cette dimension de processus n'est pas neuve, car le groupe d'Ecouen¹⁶, qui réunit des professeurs des écoles et des chercheurs universitaires, a mis en place un dispositif pédagogique qui tient compte de celle-ci auprès d'enfants de l'école fondamentale. Il s'agit toutefois d'enseignement du français langue maternelle à l'école fondamentale, mais tout porte à croire que l'apprenant d'une langue étrangère refait le même chemin (souvent plus rapidement si l'apprenant est adulte et a déjà acquis ces savoir-faire dans sa langue maternelle) que l'apprenti scripteur¹⁷. Pourquoi tant le processus que les

¹⁶ Groupe de recherche d'Ecouen. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris. Hachette éducation. 1988-1994.

¹⁷ Cornaire et Raymond. *La production écrite*. Paris. CLE International. 1999.

représentations et les attitudes du scripteur ne sont-elles pas objets d'activités en classe de français langue étrangère ? Pourquoi ces deux composantes sont-elles absentes des méthodes et des critères d'évaluation alors qu'elles sont prises implicitement en compte lors de l'évaluation d'un texte ? Les enseignants, en équipe, pourraient partir de ce modèle pour élaborer des séquences d'apprentissage autour d'un type de texte afin de tenir compte des trois dimensions de la compétence à rédiger, telle qu'elle est proposée par le modèle DIEPE.

Perspectives

Comment écrire selon le *CECR*, telle était notre question de départ. En effet, depuis 2001, ce document est le référent pour l'enseignement des langues en Europe. Après avoir rappelé que cet outil pour apprendre, enseigner et évaluer, se situe dans une perspective actionnelle, nous en avons souligné les éléments novateurs et les limites. En dépit d'un souci de clarification, de transparence et d'explicitation, le *CECR* ne propose pas encore de descripteurs qui tiennent compte des aspects socioculturels propres à chaque langue. On peut également déplorer la quantité impressionnante de notions auxquelles le *CECR* fait référence, au risque de perdre et de décourager son lecteur et utilisateur. Il en est ainsi de la notion de compétence, définie de façon tellement exhaustive qu'elle en devient presque et, en tout état de cause, très éloignée de la pratique pédagogique. Nous en avons donc proposé une définition plus opérationnelle, en termes de « savoir mobiliser ». Dans le domaine de la production écrite, deux modèles ont été proposés, qui mettent en évidence non seulement le texte comme « produit », mais également l'importance du « scripteur », tant au plan des connaissances et des savoir-faire à mobiliser qu'au plan des ses représentations et attitudes, ainsi que l'importance du « processus » d'écriture. L'intérêt de ces modèles est d'attirer l'attention de l'enseignant sur les dimensions souvent oubliées dans la mise en place d'un dispositif d'apprentissage de la compétence à rédiger.

La complexité de la compétence à rédiger révèle toute l'importance de prendre du temps à l'installer chez l'apprenant, *a fortiori* lorsqu'il s'agit de compétence à rédiger en langue étrangère. La mise en place du dispositif d'évaluation de l'écrit est aussi une étape primordiale, qui cette fois exigera beaucoup d'attention de la part de son concepteur. Si c'est en écrivant que l'on devient écrivain, on peut poursuivre en disant que c'est en évaluant que l'on devient évaluateur et en corrigeant que l'on devient correcteur : diagnostiquer

une performance ne suffit pas : reste la question toujours ouverte de la remédiation.

Enfin, si le *CECR* nous aide dans la mise en place d'un dispositif d'évaluation, il nous manque encore un *CAFE*, c'est-à-dire un *Cadre d'annotation du français écrit*. A la manière des indicateurs du *CECR* énonçant ce que l'apprenant est capable de d'écouter, de dire, de lire ou d'écrire, ne faudrait-il pas établir des échelles d'annotation pour l'enseignant, énumérant ce que ce dernier annoterait à chaque niveau ? Par exemple pour le niveau A1, sur le plan morpho-syntaxique, l'enseignant se cantonnerait à annoter l'accord sujet-verbe et la morphologie verbale. Au niveau A2, toujours sur le plan morpho-syntaxique, on se limiterait à annoter l'accord sujet-verbe, la morphologie verbale, l'accord nom-adjectif et l'emploi des articles tandis qu'au niveau B1 l'enseignant annoterait en plus les prépositions de lieu et de temps.

Si ce *CAFE* peut apparaître comme une révolution copernicienne, où le professeur s'interdit de tout corriger, il tire son origine de la constatation suivante : trop de corrections tuent la correction. Il s'inscrit dans une visée de valorisation, car il inciterait l'évaluateur à relever uniquement les erreurs que serait capable d'éviter le scripteur de tel niveau. Car la question est là : que corrige-t-on ? Que valorise-t-on ? Ce *CAFE* apprendrait l'enseignant à « rengainer sa plume rouge »...

Bibliographie

- BRAUN, A. (2005). « Un modèle pour la compétence à rédiger : une aide pour organiser l'enseignement/ apprentissage de cette discipline », *Français 2000*, n°194-195, janvier 2005, pp.20-25.
- Conseil de la coopération culturelle (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier.
- CORNAIRE, Cl., RAYMOND., P. M. (1999). *La production écrite*, Paris, CLE International.
- DAYEZ, Y. (2004). « Des modifications importantes ». *Le Français dans le monde*, n° 336, pp. 32-33.
- DOLZ, J., A. PASQUIER et J.-P. BRONCKART (1993). « L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? », *Études de linguistique appliquée*, n° 92, pp. 23-37.

- DUPOUX, B. (2004). « Une certification pour un niveau de découverte en français », *Le Français dans le monde*, n° 336, pp. 33-35.
- HYMES, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/Didier.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence*, Paris, Editions de l'organisation.
- PERRENOUD, Ph. (2001). « Compétence, langage et communication », dans L. Collès, J.-L. Dufays, et G. Fabry. *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant : actes du colloque de Louvain-la-neuve, janv. 2000*. Bruxelles, De Boeck, pp. 17-33.
- PUREN, Christian (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde*, n° 347, pp.37-40.
- RIBA P., LEPAGE S. et D. CHEVALLIER-WIXLER (2004).« *La réforme du DELF et du DALF* ». *Le Français dans le monde*, n° 336, pp. 29-31.
- ROSEN, E. (2005). « La mort annoncée des ' quatre compétences' - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE ». *Glottopol*, n°6, juillet 2005, pp. 120-133. www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol
- RUZIBIZA, Alys Dederi (2006). *Evaluation critériée et approche par intégration des compétences de base scripturales en français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve (thèse de doctorat non publiée).
- TAGLIANTE Chr. (2006). « L'évaluation et le Cadre européen commun de référence », *Le Français dans le monde*, n° 344.

Enjeux n° 69, été 2007

Note de lecture

Jean-Pascal Simon & Francis Grossmann (éds), *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*, Bern, Peter Lang (Exploration : Recherches en sciences de l'éducation), 2004.

Dire de la lecture qu'elle est une des clés de la réussite scolaire, tant à l'université qu'au secondaire, relève désormais du stéréotype pédagogique. Partant de ce postulat, l'ouvrage présente une vingtaine de contributions très diverses couvrant les champs de la didactique, de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique, toutes regroupées en cinq grandes parties : la lecture en langue maternelle, les stratégies et transferts de compétences entre langue première et langue seconde, la médiation phonologique, les aspects textuels et énonciatifs, et enfin les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le cadre de l'enseignement du français, c'est le premier chapitre qui a particulièrement retenu notre attention.

En introduction, Bernard Lahire développe une approche sociologique intéressante qui essaie de dégager des « matrices socialisatrices scolaires », c'est-à-dire des comportements constitutifs du profil étudiant. En matière de lecture, les variables les plus discriminantes sont, on s'en doute, le type d'étude (Lettres, Sciences) et le type d'établissement fréquenté (Université, Haute Ecole), l'origine sociale ayant déjà discriminé une partie d'étudiants quant à l'accès à cet enseignement supérieur. Les différences dans le rythme de travail et les lectures (presse¹ et livres) constituent l'esquisse d'une description sociologique des différents étudiants et aboutissent à une redéfinition de la « figure de l'homme cultivé ».

Quelle aide apporter aux étudiants quant à la gestion de l'explicatif, très fréquent dans les textes universitaires ? Cette question est étudiée par Marie-Christine Pollet qui propose de mettre l'accent sur la dimension discursive de ceux-ci, en se gardant de tomber dans les dérives techniciste ou linguistique courantes.

¹ Il est regrettable que M. Lahire ne prenne pas en compte dans son analyse la lecture de presse gratuite, qui est fort répandue chez les étudiants.

L'article de Françoise Boch examine ensuite de près les caractéristiques de la réécriture à travers la prise de notes et le travail ultérieur réalisé sur celles-ci, en analysant les différences de traitement qui existent entre un bachelier (début du cursus) et un étudiant de maîtrise. Ces derniers filtrent moins l'information, et se bornent à un travail de rappel, contrairement à leurs confrères plus jeunes où la sélection et la reformulation d'informations est très importante. La conformité du texte final de l'étudiant par rapport au texte initial s'en voit affaiblie de 10 % pour les élèves sortant du secondaire. Comme hypothèse d'interprétation de ce phénomène, la chercheuse se propose d'étudier les représentations du travail de réécriture issues des habitudes scolaires : l'enseignement secondaire tendrait à prohiber la copie au profit de la réécriture, à la fois dans les Programmes officiels et dans les pratiques enseignantes. L'Université, quant à elle, inciterait plutôt les étudiants à cette tendance de « copie conforme » tant dans son enseignement (basé presque exclusivement sur la prise de notes) que dans son évaluation (restitution de savoirs). Très prudente sur ce dernier point, Françoise Boch conclut en affirmant que la réussite des élèves est d'autant plus grande qu'ils s'impliquent moins dans l'activité de reformulation. A l'encontre des idées reçues, une piste pour les professeurs qui préparent leurs élèves à l'entrée dans l'Université ?

Deux autres contributions viennent boucler ce premier chapitre, l'une traitant des types de lecture lors de la rédaction des mémoires dans les instituts pédagogiques, l'autre de l'histoire de la recherche en lecture au Brésil. Le reste de l'ouvrage est un peu moins intéressant, les articles traitant de sujets variés par des approches souvent divergentes. On notera cependant la pertinence de l'article de Marc Souchon sur la relation du lecteur au texte et l'approche originale développée par Marie-Jo Berchoud : lire avec l'étudiant le livret institutionnel de l'Université.

Si la disparité des articles est annoncée dès les premières pages, cette excuse ne cache en rien les faiblesses d'un tel regroupement incongru. Les domaines étudiés sont à ce point hétéroclites que la cohésion de l'ensemble en pâtit, en même temps que l'intérêt que peut porter le lecteur (enseignant dans le secondaire) à cet ouvrage.

Benjamin NIZET
Facultés universitaires de Namur