



HAL
open science

La spécification et la certification pour le français des niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Patrick Riba

► To cite this version:

Patrick Riba. La spécification et la certification pour le français des niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Education. Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, 2016. Français. NNT : 2010PA030062 . tel-01395794

HAL Id: tel-01395794

<https://shs.hal.science/tel-01395794>

Submitted on 15 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE PARIS III - SORBONNE NOUVELLE

ECOLE DOCTORALE

Langage et langues : Description, théorisation, transmission

THESE POUR LE DOCTORAT

en didactique des langues et des cultures

Présentée par

PATRICK RIBA

La spécification et la certification pour le français des niveaux C1 et C2 du

Cadre européen commun de référence pour les langues

Dirigée par M. Jean-Claude Beacco

Soutenue le 16 juin 2010

Jury :

M. Jean-Claude BEACCO, professeur des universités, Université de Paris 3
Sorbonne nouvelle, directeur de recherches

Mme Francine CICUREL, professeur des universités, Université de Paris 3
Sorbonne nouvelle, présidente

M. Daniel COSTE, professeur émérite, ENS LSH (Lyon) et Université de Paris 3
Sorbonne Nouvelle, examinateur

M. Jean-Pierre CUQ, professeur des universités, Université de Nice
Sophia-Antipolis, rapporteur

M. Daniel LUZATTI, professeur des universités, Université du Maine,
rapporteur

Mme Martine MARQUILLÓ LARRUY, maître de conférences, Université de Poitiers,
examinatrice

UNIVERSITE PARIS 3
SERVICE DES DOCTORATS
17, rue de la Sorbonne 75005 PARIS
Fax : 01 40 46 29 37

ORGANISATION DES SOUTENANCES :
mél : doctorats. soutenances@univ-paris3.fr
Nicole Schneiderwind ☎
01.40.46.29.09

DELIVRANCE DES DIPLOMES :
mél : doctorats.diplomes@univ-paris3.fr
Séverine Chaupré ☎ 01.40.46.29.07

*Je tiens à exprimer toute ma gratitude au professeur Beacco pour sa confiance toujours
réitérée,
à Mme Michèle Freland pour sa relecture attentive de cette thèse,
ainsi qu'à mon épouse Elbia et à mes enfants Yohan, Sébastien, Isabel et Marianne
pour leur patience et leur soutien*

Résumé

Cette thèse a pour objet la problématique de la description et la spécification des niveaux C du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, dits niveaux de l'utilisateur expérimenté (C1 autonome, C2 maîtrise) pour le français. Elle s'inscrit dans la dynamique de référentialisation souhaitée par le Conseil de l'Europe et engagée dans plusieurs pays européens, y compris en France, où les niveaux A et B ont déjà été décrits : B2, (J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, (2004), A1, J.C. Beacco, R. Porquier, (2007), A2, J.C. Beacco, S. Lepage, R. Porquier, P. Riba, (2008), B1, J.C. Beacco, B. Blin, E. Houles, S. Lepage, P. Riba, (à paraître).

La description des éléments notionnels et fonctionnels des niveaux C1 et C2, genres discursifs, fonctions, notions, catégories morphosyntaxiques, matière phonique, matière graphique, compétences culturelles et stratégies d'apprentissage, a été établie en suivant trois voies méthodologiques, intuitive, expérimentale et d'étalonnage.

Elle se focalise sur la recherche des points de césure entre B2, C1 et C2 utiles pour les auteurs de méthodes ou de curriculums, les concepteurs d'examens et les enseignants et elle propose une spécification d'un niveau C2+, didactiquement compatible avec les notions paradoxales de « dernier niveau de langue » et d'apprentissage tout au long de la vie.

Mots clés

Référentialisation, référentiel, spécification, *Cadre européen*, niveaux C, C1, C2, apprentissage, enseignement, français langue étrangère

SOMMAIRE

Résumé	3
Mots clés	3
SOMMAIRE	4
Conventions d'écriture	8
PREMIERE PARTIE ETUDES PRELIMINAIRES.....	18
Chapitre 1. Les référentiels en langue	19
1.1 Problématique de la référentialisation en langues étrangères	19
1.1.1 Une tendance mondiale	19
1.1.2 Définitions.....	21
1.1.3 Enjeux sociétaux de la référentialisation	24
1.1.4 Méthodologie générale de la référentialisation.....	25
1.2 Les référentiels en langues, de <i>Threshold Level</i> à <i>English Profile</i>.....	27
1.2.1 Un acteur fondamental : le Conseil de l'Europe	27
1.2.2 Historique des travaux linguistiques du Conseil de l'Europe, deux ouvrages fondamentaux : <i>Threshold Level</i> et <i>Un Niveau Seuil</i>	28
1.2.3 Les projets de description des niveaux de référence du Conseil de l'Europe	31
1.2.4 <i>Profile Deutsch</i> : une nouvelle approche	33
1.2.5 <i>English Profile</i>	35
1.2.6 Les standards linguistiques canadiens	42
1.2.7 La conception et la validation de descripteurs de compétence par étalonnage multidimensionnel.....	45
1.2.7.1 Utilité et limites des descripteurs de compétence	45
1.2.7.2 Méthodes d'élaboration.....	49
1.2.7.3 Listes de référence.....	49
1.2.7.4 Caractéristiques requises.....	51
1.2.7.5 Les échelles des acquisitionnistes	53
Conclusion.....	55
Chapitre 2 Apports de recherches en acquisition du langage pour la spécification des niveaux C du <i>Cadre</i>	59
2.1 Du natif et du non-natif	60
2.2 Acquisition et maîtrise du lexique	62
2.3 Le système pronominal.....	66
2.4 Acquisition et maîtrise de la morphologie verbale.....	67
2.5 La construction des énoncés	71
2.6 Recherches sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés.....	73
2.7 Recherches sur l'acquisition chez des jeunes apprenants de niveau avancé	77
Conclusion.....	79
Chapitre 3. Observations	81
3.1 Analyse de corpus FLE	81
3.1.1 Analyse d'un corpus de productions écrites de niveau C1 et de niveau C2	81
3.1.2 Analyse de l'étendue lexicale de corpus de niveaux C1 et C2	82
3.1.2.1 Constitution du corpus.....	82
3.1.2.2 Méthodologie d'analyse	83
Conclusions de l'analyse.....	88
3.1.3 Analyse de corpus d'exercices portant sur la maîtrise lexicale en niveau C2.....	90
3.1.3.1 Fréquence d'erreurs lexicales dans des corpus de niveau C2.....	91
3.1.3.2 Place et rôle du figement dans des productions écrites de niveaux C1 et C2.....	92
Conclusions de l'analyse.....	95

3.2	Analyse des profils d'étudiants et du matériel didactique.....	96
3.2.1	Enquête sur le profil des titulaires du DALF C1 et du DALF C2 et/ou du TCF niveau C2.....	96
3.2.2	Analyse des matériels didactiques existants en FLE au niveau C.....	101
3.2.3	Analyse des examens proposés en Europe au niveau C2.....	102
3.2.3.1	Anglais.....	106
3.2.3.2	Espagnol.....	108
3.2.3.3	Italien.....	109
3.2.3.4	Allemand.....	110
3.2.3.5	Français.....	111
	Conclusion.....	114
3.3	Analyse comparée des illustrations des niveaux de compétences du <i>Cadre</i> en production orale	114
	Conclusion.....	117
	DEUXIEME PARTIE PROPOSITION DE SPECIFICATION DES NIVEAUX C DU CADRE.....	118
	Chapitre 1 Spécifications générales	120
1.1	Les formes de la compétence à communiquer langagièrement.....	121
1.2	Caractérisation globale des niveaux C1 et C2 en tant que compétence à communiquer langagièrement.....	122
1.3	Spécifications par composantes de la compétence à communiquer langagièrement 125	
1.3.1	Eléments de la composante linguistique.....	125
1.3.2	Eléments de la compétence lexicale.....	126
1.3.3	Eléments de la compétence grammaticale.....	127
1.3.4	Eléments de la compétence phonologique.....	127
1.3.5	Eléments de la compétence orthographique et rédactionnelle.....	128
1.3.6	Eléments de la composante sémantique.....	129
1.3.7	Eléments de la composante sociolinguistique.....	130
1.3.8	Eléments de la composante pragmatique.....	130
1.4	Spécifications de la compétence à communiquer par activités de communication langagière et par stratégies.....	132
1.4.1	Activités de réception et stratégies correspondantes.....	132
1.4.2	Activités d'interaction et stratégies correspondantes.....	136
1.4.3	Le texte.....	138
1.4.4	Activités de production et stratégies correspondantes.....	138
1.4.5	Activités de médiation et stratégies correspondantes.....	141
1.5	Les contextes d'utilisation de la langue.....	143
1.6	Spécification des niveaux C1 et C2 par les formes discursives.....	148
1.6.1	Spécifications globales du répertoire discursif des niveaux C1 et C2.....	149
1.6.2	Spécification des genres discursifs par les formes linguistiques.....	157
	Chapitre 2 Fonctions	167
2.1	L'institution illocutoire.....	171
2.2	L'argumentation.....	173
2.3	Argumentation et rhétorique.....	177
2.4	Polyphonie.....	181
2.4.1	Sujet parlant, locuteur et énonciateur.....	181
2.4.2	Discours rapporté, discours indirects et enchâssements énonciatifs.....	183
2.5	Les échanges conversationnels.....	186
2.6	Pratiques poétiques et ludiques.....	190

2.7 Résumer, synthétiser	192
2.8 Traduire et interpréter.....	195
Chapitre 3 Notions générales et spécifiques.....	197
3.1 De l'analyse des descripteurs	198
3.1.1 Rappels statistiques	199
3.1.2 Analyse des descripteurs du <i>Cadre</i>	201
3.1.3 La mesure quantitative de l'étendue lexicale	202
3.1.4 La mesure qualitative de l'étendue lexicale	204
3.2 Morphologie et étendue lexicales.....	206
3.2.1 Suffixation et affixation	207
3.2.2 Eléments représentatifs de la suffixation lexicale aux niveaux C	207
3.2.3 Eléments représentatifs de l'affixation lexicale aux niveaux C	218
3.2.4 Axiologisation et modalisation.....	227
3.2.5 Les noms composés et les locutions.....	228
3.2.6 Les mots composés.....	230
3.2.7 Les locutions	232
3.2.8 Les collocations	238
3.2.9 Les abréviations et les sigles	240
3.2.10 Les mots étrangers.....	243
3.3 La maîtrise lexicale	246
3.3.1 La synonymie et l'antonymie	250
3.3.2 La connotation sémantique.....	253
3.3.3 La gestion de l'implicite.....	255
3.3.4 Les jeux de mots.....	257
3.3.5 Les euphémismes	264
3.3.6 Métonymies, synecdoques et métaphores	265
3.3.7 Les terminologies de spécialité	268
3.3.8 Les changements contemporains de sens	275
3.3.9 Les variations régionales.....	276
3.3.10 Le genre des substantifs	282
3.3.11 Classifiante et non classifiante de la catégorie adjectivale	286
3.3.12 La maîtrise lexicale dans l'interaction et/ou la production orales.....	288
Conclusions	290
Chapitre 4 La grammaire	291
4.1 Morphologie	291
4.1.1 Morphologie verbale, modes et temps verbaux	292
4.1.2 Morphologie lexicale.....	302
4.2 Structures des phrases simples et complexes et du texte	302
4.2.1 La ponctuation et l'orthotypographie	303
4.2.2 Constructions pronominales.....	309
4.2.3 Impératif	312
4.2.4 Relations anaphoriques	313
4.2.5 Le passif	318
4.2.6 Les connecteurs	319
4.2.7 Les phrases clivées	327
4.2.8 Les infinitives.....	329
4.2.9 Les locutions-énoncés, mots-phrases et interjections	330
4.2.10 Les constructions nominales	335
Conclusion.....	336
Chapitre 5 Matière graphique	338

5.1 L'orthographe lexicale	338
5.1.1 La majuscule dans l'orthographe lexicale	341
5.1.2 Régularités orthographiques	342
5.2 Orthographe grammaticale	343
5.2.1 Formes et orthographe du genre grammatical	343
5.2.2 Formes et orthographe du nombre grammatical	344
Conclusion	347
5.3 Orthographe des formes verbales	348
5.3.1 Base et radical	348
5.3.2 Désinences	350
5.3.3 Les accords des formes verbales adjectives	351
Chapitre 6 Compétence sociolinguistique	359
6.1 Les marqueurs de relations sociales et les différences de registres	360
6.2 Les proverbes et expressions de la sagesse populaire	363
6.3 Parlers régionaux et accents	363
6.4 L'expression vulgaire	364
6.5 Les règles de politesse	365
Chapitre 7 Stratégies d'apprentissage	366
Chapitre 8 Compétences culturelles	371
Conclusion	385
Chapitre 9 Résumé des hypothèses de recherche	387
9.1 Résumé des spécifications provisoires	387
9.2 Illustration des spécifications provisoires	392
9.3 Les descripteurs de ALTE et de DIALANG, complément d'information	406
Conclusions	409
TROISIEME PARTIE PERSPECTIVES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES	414
1 Approche polycentrique : les profils en C1 et C2	414
2. Opérer des choix de textes aux niveaux avancés	416
3. De la littérature et des niveaux C	418
4. L'étendue lexicale	420
5. L'évaluation au niveau C2	421
CONCLUSION GENERALE. LE LOCUTEUR DE NIVEAU C, OU LA	
TRANSFORMATION EN LANGUES, UNE CONCLUSION PROSPECTIVE	424
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	426
Table des illustrations	451
Index thématique	454
Index des noms propres	458

Annexe 1: corpus et analyses

Annexe 2: ventilation sémantique des locutions du français

Conventions d'écriture

- (1) Tout terme employé pour illustrer un concept ou pour signaler un usage est présenté en *italique*. Par exemple : *long - longue – longuement, délicieux - délicieuse – délicieusement*.
- (2) L'italique est également utilisé dans des locutions latines ou étrangères. Par exemple : *a fortiori*.
- (3) Les citations, les extraits et les mots dans une autre langue que le français apparaissent entre guillemets.
- (4) Les termes introduisant pour la première fois un concept ou une lexie renvoient à un index alphabétique situé en fin d'ouvrage. Le renvoi s'opère selon la fonction prévue par le logiciel Microsoft Word®. Exemple : genre discursif
- (5) Les citations directement empruntées au *Cadre européen* sont présentées dans leur typographie d'origine. Par exemple (:101).

	PRÉCISION
C2	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbes exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives) Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.
C1	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.
B2	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.

INTRODUCTION

Introduction

La présente recherche porte sur la description des niveaux C1 et C2, dits niveaux de l'utilisateur expérimenté, du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), désormais le *Cadre*. Elle se focalisera plus particulièrement sur le niveau C2 et s'inscrit dans la lignée des travaux de référentialisation mis en place par la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, (programme « Description des niveaux de référence, DNR ») dont elle s'inspire et sur lesquels elle s'appuie.

En 2010, trois équipes ont achevé des travaux de description sur plusieurs niveaux. Il s'agit de l'équipe germanophone qui a publié *Profile Deutsch* en 2001, de l'équipe hispanophone, et plus précisément espagnole, qui a publié en 2007 son *Plan curricular del Instituto Cervantès*, et de l'équipe italienne qui va prochainement publier son *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER, A1, A2, B1, B2* (Greco Bolli, G. Parizzi, F., Spinelli, B.). Néanmoins, seules les équipes germanophone et hispanophone proposent une (brève) description du niveau C2. 31 pays ont par contre achevé l'élaboration du niveau dit B1, si l'on admet son équivalence avec les ouvrages *Threshold Level* (J.A. Van Ek, 1975) et *Niveau Seuil* (D. Coste, J. Courtilon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo, 1976), la France ayant, quant à elle, achevé la description des niveaux A1, A2 et B2.

Une équipe britannique travaille actuellement sur un référentiel A1-C2, *English Profile*, à paraître.

Comme le rappellent les auteurs du « niveau B2 pour le français, un référentiel » (Beacco, Bouquet, Porquier, 2004 :10), « la volonté de réaliser ces différents référentiels dans un même cadre institutionnel et avec les mêmes équipes de linguistes et didacticiens tient à la nécessité d'ajuster les niveaux de référence entre eux et donc de concevoir l'ensemble dans sa totalité, de manière à en assurer la cohérence ».

Bien que l'objet de cette recherche ne soit précisément pas de « concevoir » les référentiels des niveaux C1 et C2 pour la langue française, nous sommes convenus d'adopter dans un premier temps la méthodologie utilisée pour l'élaboration des référentiels antérieurs, même si nous pressentons cependant qu'elle ne serait pas opératoire pour l'ensemble des descriptions. Il s'agit donc de préparer une base de travail pour la mise en place d'un instrument partagé « qui a pour fonction de décrire, sous forme d'inventaires de « mots », des contenus possibles d'enseignement. (...), et de servir de base à l'élaboration de programmes d'enseignement, en français langue première, seconde ou étrangère, et en français langue d'enseignement, qui soient comparables, même s'ils sont différents » (op. cit. :7).

INTRODUCTION

Les référentiels pour le français ont été élaborés en conformité avec les catégories et les descripteurs du *Cadre* qui décrit les contenus d'enseignement en termes de compétences ou d'éléments de compétences et non de formes à maîtriser, et ils ont été élaborés sur la base de :

- méthodes intuitives pour la collecte des données linguistiques : recours à la littérature de référence d'experts (linguistes et didacticiens en l'occurrence), première mise au point en groupe d'experts et expérimentation (expertise professionnelle et sociale contextualisée issue des institutions d'enseignement) ;
- méthodes quantitatives pour la vérification des données à partir de listes de fréquence, même si ces dernières sont très incomplètes puisqu'on ne dispose pas de fréquences d'emploi pour les fonctions ni pour les énoncés qui les actualisent (mais on peut cependant avoir recours à des relevés de fréquence concernant le lexique) ;
- méthodes qualitatives pour la reformulation (par exemple de la dénomination des fonctions), le classement (des formes linguistiques par lesquelles une des fonctions discursives se réalise dans la communication), ou encore pour l'analyse de la cohérence générale.

Il en résulte 9 types d'inventaires de formes dont la maîtrise par les apprenants sert à caractériser un niveau de compétence visé ou acquis :

- inventaires par genres discursifs
- inventaires par fonctions
- inventaires par notions générales
- inventaire par catégories morphosyntaxiques et structures d'énoncés : la grammaire
- inventaire par notions spécifiques (lexique)
- inventaire des caractéristiques de la matière phonique
- inventaire des caractéristiques de la matière graphique
- description par compétences culturelles
- inventaire des stratégies d'apprentissage.

Notons enfin en matière de présentation préliminaire que ces niveaux de référence ont été décrits de manière inclusive de type : $B2 \subseteq B1 \subseteq A2 \subseteq A1$, et nous pouvons donc admettre que $C2 \subseteq C1 \subseteq B2 \subseteq B1 \subseteq A2 \subseteq A1$. La description des niveaux A et B en français s'est d'ailleurs faite sur ce principe, en partant des deux extrêmes, B2, puis A1, A2 et par exclusion déductive B1 (en cours).

INTRODUCTION

Notre méthodologie de recherche s'est fondée sur les descripteurs du *Cadre* pour spécifier, si possible, aux niveaux C1 et C2, les différents inventaires précités. Pour cela, nous avons procédé, comme ce fut d'ailleurs le cas dans l'élaboration des référentiels, à un rapprochement des échelles du *Cadre* avec les inventaires proposés dans *Un Niveau-seuil*. Ainsi, nous avons rapproché l'inventaire des notions spécifiques avec les descripteurs correspondant à l'étendue lexicale (:88), la maîtrise lexicale (:89), mais aussi l'étendue linguistique générale (:87), la correction grammaticale (:90) – par exemple dans l'analyse de la morphologie lexicale et la suffixation -, la précision (:101), l'aisance à l'oral (:100) ou encore la souplesse (:97) et la compétence sémantique (:91).

Nous avons repris, pour ce faire, la démarche suggérée par R. Galisson (1991 : 29-39) de regroupement onomasiologique des mots de proche en proche par cadres de référence, définis comme « les connaissances diverses que les individus possèdent de l'univers qui les entoure, ainsi que la trame qui sous-tend ces connaissances et les articule entre elles » et par grappes lexicales, entendues comme des « ensembles de micro-systèmes lexicaux, groupes de corrélés, construits autour d'un même axe sémantique dans des lieux définis de l'activité humaine », à partir d'un terme générique commun. Pour commencer, nous sommes partis du mot « vocabulaire », de référence en référence sur chacun des termes sémantiquement liés : répertoire, expressions, mots, etc.

Nous reviendrons sur ce choix dans le chapitre « théories et limites de la référentialisation ».

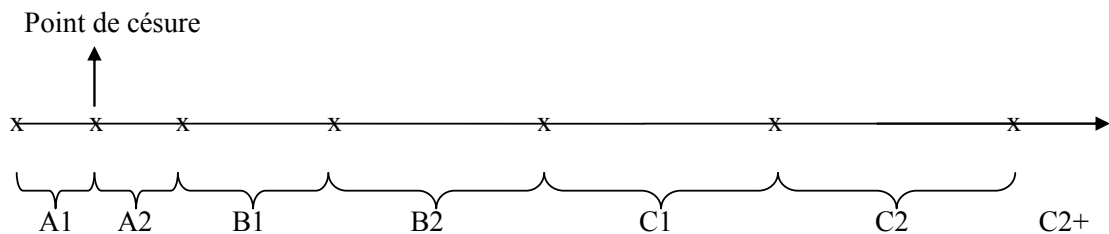
À la différence de ce qui a pu être réalisé pour les niveaux inférieurs, la description du niveau C2 présente des spécificités qui compliquent cette approche. En tant que niveau terminal d'un cadre de référence, C2 ne peut pas être imaginé comme un niveau final d'apprentissage d'une langue, sauf à considérer que la maîtrise complète et achevée de toutes les formes linguistiques d'une même langue est possible, définition à laquelle nous ne pouvons évidemment pas adhérer. En matière lexicale par exemple, « l'inventaire de toutes les formes distinctes fonctionnant en français contemporain n'a pas encore été fait. Les relevés qui existent, même les plus vastes, sont incomplets. La tâche est au reste infinie. Chaque jour se créent de nouveaux mots, et dans sa course perpétuelle contre le lexique, le lexicographe est inévitablement perdant : il sera toujours devancé par le dernier apparu des néologismes » (H. Mitterand, 1992 :7). Dans l'inventaire des notions spécifiques, l'inclusion d'un *thésaurus* de la langue française ne serait donc d'aucun secours théorique satisfaisant et constituerait en outre une redondance économiquement inutile. Elle aurait aussi le désavantage de dévoyer la fonction utilitaire et opérationnelle du référentiel en tant qu'outil didactique destiné à

INTRODUCTION

l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation du français, même si, bien entendu, les dictionnaires resteront des outils de référence incontournables.

Néanmoins, et comme nous le verrons, l'hypothèse qu'il existe même au niveau C2, des catégories finies alignées sur le *Cadre* ne doit pas être écartée et elle constituera l'un des axes de notre recherche. Il convient d'ailleurs d'ajouter à ce stade que la notion de niveau de référence ne saurait nous conduire à la recherche d'apprenants idéaux homogènes qui auraient pour l'ensemble des compétences données un seul niveau donné, et nos analyses de corpus ont porté sur des locuteurs atteignant le niveau C2 dans telle ou telle activité langagière sans pour autant l'atteindre dans d'autres. Cette notion de compétences spécifiques constitue une donnée fondamentale dans la dynamique souhaitée par les auteurs du *Cadre*.

Notre conception des niveaux du *Cadre* pourrait donc se résumer au schéma suivant : une demi droite censée représenter un *continuum* didactique de la matière verbale et graphique segmentée (didactiquement) en différents niveaux de langue par des points, supposés représenter la limite à partir de laquelle tout élément ou fonction ne peut plus être considéré d'un niveau donné, jusqu'au niveau C2 qui serait seulement délimité uniquement en son extrémité inférieure.



Cet infini que nous venons d'évoquer pour les inventaires lexicaux nous laisse penser comme B. North (2007) que le niveau C2 devrait à son tour être segmenté, sous peine de le limiter à ce qu'il est aujourd'hui : un niveau « fourre-tout » ne permettant pas de distinguer entre une production écrite du DALF C2 et le dernier ouvrage en français de J. Semprun. Notre recherche portera donc également sur la recherche des points de césure qui pourraient délimiter $C1 \neq C2$ et $C2 \neq C2+$, voire au delà.

Cette notion « d'univers infini » de C2 est importante à souligner pour deux raisons. D'une part, elle remet en question toute référence au locuteur natif ; comme on l'a trop souvent dit ou écrit lors de la parution du *Cadre* (le *Cadre* lui-même ayant fait référence au locuteur natif

INTRODUCTION

(:34); la variété des registres langagiers est sans doute presque aussi vaste que le nombre de locuteurs eux-mêmes et tout essai définitoire du concept de natif renvoie à une hétérogénéité conceptuelle sans utilité ni fondement scientifique. Par ailleurs, la complexité des situations langagières au sein d'un même espace géographique, les rapports entre langue(s) nationale(s), langues des migrants, variétés régionales et autres variétés sociolinguistiques dûment établies au moins depuis W. Labov nous rappellent, si c'était nécessaire, que le fait « d'être né quelque part » ne garantit en rien l'accès au niveau C2 dans la langue utilisée de ce « quelque part ».

D'autre part, une recherche portant sur le dernier niveau d'apprentissage d'une langue étrangère renvoie inévitablement, et malgré toutes les réserves que nous pourrions émettre à ce sujet, à la notion d'aboutissement, laquelle ne peut être envisagée que par rapport à la variabilité normative d'un projet éducatif donné, qu'il soit personnel ou collectif. S'il ne fallait donner qu'un exemple à ce propos, nous pourrions citer celui de la maîtrise des formes phonologiques et phonétiques du français qui renvoie, comme toujours, à des normes et références établies par des lieux de pouvoir. Lorsque la chaîne de télévision internationale TV5 sous-titre en français un film québécois ou sénégalais, elle présuppose que l'accès au sens de ce film sans version doublée est difficile pour les téléspectateurs français qui regardent cette chaîne. Elle ne sous-titre pas les films français, sans doute parce que le principal donateur de cette entreprise internationale (le gouvernement français finance à 80% TV5) considère que sa norme linguistique se suffit à elle-même par rapport à son public cible, décision « commercialement surprenante » pour un vecteur à vocation internationale.

Plus encore à ce niveau que dans les niveaux antérieurs, la structure inventorielle des formes linguistiques, des « mots » de la langue, ne peut satisfaire le didacticien soucieux de construire un outil pragmatique à l'usage des enseignants, méthodologues ou évaluateurs, et nous définirons dans la 2^{ème} partie de cette étude les stratégies de communication qui peuvent caractériser le locuteur de niveau C2. Ceci implique non seulement une relecture attentive des descripteurs du *Cadre* mais aussi sans doute la formulation de propositions que nous avons tenté de formuler selon la méthodologie évoquée dans le *Cadre*.

Bien que celles-ci constituent deux aspects fondamentaux de la communication, nous n'avons pas spécifié la matière phonique. On trouvera dans cette étude de nombreuses références et/ou descriptions sociolinguistiques, mais la description complète d'une compétence interculturelle au niveau C mériterait à elle seule une recherche propre. Ce choix délibéré n'est motivé que par des raisons pratiques de délimitations du champ d'étude en fonction des moyens dont

INTRODUCTION

nous disposons. Toute spécification ultérieure des niveaux C devra bien entendu les compléter.

Enfin, il convient de préciser que notre recherche s'appuie sur une réflexion linguistique sur l'objet langue, dans ses dimensions descriptive et fonctionnelle, mais qu'elle reste résolument didactique. Nous l'inscrivons volontairement dans une dynamique de didactique des langues et des cultures et nous proposerons dans une dernière partie des pistes didactiques opératoires, par exemple pour l'enseignement / apprentissage et l'évaluation au niveau C2.

La pertinence d'une telle recherche qui pourrait vouloir spécifier les attendus d'un locuteur idéal dans une langue donnée peut sembler vaine. Il n'en est pas moins utile de réfléchir en termes d'aboutissement pédagogique aux limites de la situation d'enseignement apprentissage : jusqu'où peut-on, jusqu'où doit-on enseigner ? Jusqu'où peut-on/doit-on certifier et pour quelle validité sociale ?

Par ailleurs, les niveaux C1 et C2 sont des niveaux stratégiques de la structure éducative sur laquelle repose l'apprentissage/enseignement des langues, car ce sont potentiellement les niveaux de l'enseignant, du traducteur et du chercheur. Nous émettons le vœu que cette contribution apportera ainsi des outils pratiques pour le renforcement linguistique de personnels engagés dans un apprentissage tout au long de la vie, ainsi que pour les institutions qui ont la charge de leur formation initiale, alors qu'il n'existe que peu d'ouvrages spécialisés consacrés à ces niveaux, à l'heure où des voix se font entendre qui déplorent une érosion du niveau de langue des enseignants de français langue étrangère, allant de pair il est vrai avec un renforcement notable de leurs compétences didactiques.

Précision somme toute inutile mais pourtant importante, c'est en chercheur citoyen que nous proposons ce travail de recherche dont l'ambition finale est de participer à la construction d'un monde plurilingue, utopie heureusement partagée aujourd'hui par un nombre croissant de personnes.

INTRODUCTION

Structure de l'étude

Ce travail de recherche dont les ambitions viennent d'être précisées s'organise selon la structure suivante :

PREMIÈRE PARTIE : ETUDES PRELIMINAIRES

- Une mise au point théorique sur la problématique de la référentialisation, et en particulier la référentialisation en langue étrangère, permettra de définir le cadre conceptuel général de l'étude.
- Une lecture attentive des travaux des acquisitionnistes permettra de mettre l'accent sur les principales étapes de développement des apprenants aux niveaux avancés (maîtrise du genre lexical, acquisition de formes morphosyntaxiques, etc.).
- L'analyse de corpus d'apprenants en milieu institutionnels, ainsi que l'analyse des méthodes de Français langue étrangère, FLE, et de la littérature spécialisée relative aux différentes étapes connues du processus d'enseignement / apprentissage aura pour but d'identifier des points de césure qui délimitent B2≠C1≠C2≠C2+.
- La mise en place d'expérimentations (collocations, etc.) permettra d'affiner cette analyse afin de faire émerger les caractéristiques majeures de chacun de ces niveaux, dans la limite de contingences théoriques dûment spécifiées.
- L'output ainsi obtenu permettra de déterminer en partie le niveau C1 et le niveau C2. Il restera sans doute insuffisant pour déterminer le niveau C2+.

DEUXIÈME PARTIE : PROPOSITIONS DE SPECIFICATION DES NIVEAUX C DU CADRE

- Sur la base de ces travaux, nous proposerons une ventilation des éléments combinatoires et figés du français les plus représentatifs des niveaux C selon la nomenclature établie par le Conseil de l'Europe dans le cadre des travaux de description des niveaux de référence, DNR (ex : fonctions, notions générales et spécifiques, etc.). Non définitif, cet inventaire servira de base à la constitution ultérieure d'un référentiel pour le français, niveaux C1 et C2, qui dépasse le cadre strict de cette étude.
- Nous proposerons également une spécification des contenus fonctionnels, grammaticaux, morphosyntaxiques et sociolinguistiques, ainsi que des compétences stratégiques qui peuvent définir les niveaux C.

INTRODUCTION

- Ces travaux conduiront à la formulation d'hypothèses élaborées sous la forme de descripteurs de compétence qui reprennent la structure du *Cadre* (ex : étendue linguistique générale / étendue du vocabulaire + maîtrise du vocabulaire), qui seront complétées par une analyse empirique des attendus possibles. Nous supposons en effet que les corpus étudiés au niveau C2 (généralement des productions écrites et orales de DALF) ne sont pas forcément représentatifs de l'étendue générale de ce niveau. Au niveau C2+, c'est donc sur la base des attendus en termes d'input que nous formulerons nos propositions.

TROISIÈME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

- Une dernière partie sera consacrée aux pistes didactiques qu'une telle approche peut susciter (ex : caractéristiques discursives pour l'élaboration de tâches d'évaluation sommative en production écrite au niveau C2, ou encore caractéristiques discursives pour le choix de textes en compréhension écrite au niveau C1).

ANNEXES

- La plupart des documents (corpus d'étudiants, enquêtes, exemples, etc.) cités dans la première partie de cette étude seront référencés dans deux annexes spécifiques, l'une reprenant les corpus étudiés, la deuxième présentant la spécification sémantique de près de 8000 locutions françaises, classées selon la nomenclature des référentiels pour le français antérieurs.

PREMIERE PARTIE ETUDES PRELIMINAIRES

Chapitre 1. Les référentiels en langue

1.1 Problématique de la référentialisation en langues étrangères

La profusion actuelle de travaux et de publications sur la référentialisation et la recherche de standards éducatifs donne l'illusion que ces concepts sont universels et de surcroît récents, donc moderne. Passons sur cette modernité, « il existe une clause générationnelle qui stipule que chaque génération scientifique, voyant la réalité sous un angle qui lui est propre, construit son propre paradigme » (T. Kuhn, 1972 :52), et revenons sur l'universalité de ce concept, tout en reconnaissant qu'elle n'a pas fait l'objet jusqu'ici de véritables recherches, même si elle tend à s'imposer dans de nombreux pays, dont la France.

1.1.1 Une tendance mondiale

Le processus de référentialisation en langue étrangère du *Niveau Seuil* puis du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, désormais le *Cadre*, répond à plusieurs mécanismes de pressions exogènes que l'on aurait tort de situer exclusivement dans le champ de la didactique des langues et des cultures. Nous émettons l'hypothèse que ce processus lancé il y a maintenant plus de trente ans ne correspond pas seulement à des objectifs de politique éducative et citoyenne tendant à faire du plurilinguisme un moteur d'union et de mobilité, facteur de développement éducatif général, mais qu'il répond à des forces systémiques propres au processus même de construction d'une zone de libre échange et de circulation en Europe. En ce sens, nous retrouvons ce phénomène dans de nombreux domaines de la vie sociale et économique, et les notions de « cadre européen » ou de « référentiel européen » s'appliquent à de nombreux secteurs économiques et administratifs.

On trouve ainsi un « cadre européen d'interopérabilité » (2004) des services européens de l'administration qui a en partie inspiré la modernisation de l'administration française (cf. <http://www.ateliers.modernisation.gouv.fr>), un « référentiel commun européen de certifications en marketing, import export et management » (<http://www.cndp.fr>) pour assurer une lisibilité des normes et références professionnelles européennes, un « référentiel européen des compétences en soins infirmiers » pour promouvoir la transparence des qualifications dans

les métiers de la santé (<http://www.cadredesante.com>), un «référentiel européen des villes durables» (<http://www.urbanistes.com>), un «cadre européen de qualifications» (*European Qualification Framework EQF*) qui permet de comparer les cadres nationaux de qualifications entre eux, (<http://ec.europa.eu/education/policies/educ>), un «référentiel commun européen des responsables de l'hébergement» (<http://www.formation-emploi.org/formation>), un système européen de certification des compétences des professionnels de l'information-documentation, et beaucoup d'autres que nous ne citerons pas, sauf à vouloir proposer un inventaire à la Prévert de la construction européenne, dans et hors de son espace communautaire.

Avant d'aller plus avant dans l'analyse de ce processus dans le domaine qui nous intéresse, celui des langues, il est intéressant de se demander quels sont les points communs entre ces différents référentiels. Sont-ils «nés» à la même période? Ont-ils été élaborés sous l'effet de processus institutionnels similaires?

La relativité de toute base conceptuelle pour référentialiser des objets d'étude (et leur étude même) limite les formes, les regards et les langages que nous pouvons porter sur ces mêmes objets. Des concepts aussi vastes et sémantiquement diversifiés comme le savoir, la connaissance, ou la compréhension semblent aujourd'hui se convertir en mythes scientifiques objectivants alors même que les exigences de l'interdisciplinarité, née de la difficulté à classer de manière univoque la réalité, renvoient à une vision nécessairement plurielle et dynamique de classifications variables. Sans doute ce processus est-il vécu par les instances qui nous dirigent comme un parapet face au potentiel anarchique qu'implique la rapide évolution de nos sociétés. Mais c'est sans compter sur l'importance du rôle que l'état moderne confie, ou tente de confier, à la fonction formative de la culture au sens large du terme, que nous aurions tort d'opposer à une fonction plus technique, seulement empreinte de pragmatismes professionnalisants. Les référentiels cités s'inscrivent dans un contexte de nations en développement, attachées à la constitution de sociétés modernes plus justes où l'individu citoyen trouverait sa place dans chacune de ses sphères d'interaction, et ils s'articulent derrière le principe organisant de gouvernabilité tel que le définit M. Foucault pour décrire le processus selon lequel, avec l'apparition générale de la vigilance dans les sociétés, une population se convertit en sujet de discipline et de régimes bureaucratiques. En tentant de réguler les instruments de normativité de cercles professionnels définis, les référentiels participent des conditions sociales de l'exercice du pouvoir, car les normes qu'ils fixent

apparaissent comme un moyen de « gouverner les conduites » (pour reprendre une formule de M. Foucault), et elles participent aussi de la légitimité même du pouvoir. Il n'est donc ni anodin ni surprenant qu'ils fleurissent en Europe à l'heure où justement se met en place un nouveau pouvoir politique multilatéral.

1.1.2 Définitions

Sans vouloir entrer outre mesure dans des débats sur « les voies de la souveraineté contre celle de l'utilité » (J. Donzelot, 2005), il nous faut cependant reconnaître avec cet auteur que le concept d'utilité l'emporte progressivement, aussi bien en Europe qu'aux Etats-Unis d'Amérique, sur celui de souveraineté, ce qui n'est pas sans conséquence sur la force normative des documents que publiera l'autorité (et le Conseil de l'Europe en est une). C'est donc bien dans le cadre de la constitution d'un nouvel état nation pluriculturel que ce processus s'est engagé.

Dans le domaine de la formation, P. Reville (Reville, 2006 :24) situe l'émergence du concept de la référentialisation dans les années 80, et plus précisément en 1983 aux Etats-Unis d'Amérique, lorsque fut publié dans ce pays un retentissant rapport, « A nation at risk », qui constitua un cri d'alarme pour remettre en question la complaisance sur la qualité des écoles américaines. « Si une puissance étrangère ennemie avait essayé d'imposer à l'Amérique les performances médiocres en termes d'éducation qu'elle connaît aujourd'hui, on aurait pu considérer cela comme un acte de guerre », disaient ses auteurs. De nombreux chefs d'entreprises reprirent à leur compte ce constat, et considérant que l'avenir de l'Amérique dépendait du développement de sa compétitivité par rapport aux autres nations industrialisées, ils soulevèrent une vague d'intérêt pour l'amélioration d'un système éducatif jugé en péril. Un rapport de la fondation Carnegie s'exprima en ces termes à l'époque (nous citons toujours P. Reville) : « si nous voulons maintenir notre niveau de vie, si nous voulons éviter l'augmentation d'un quart monde permanent, si nous voulons que notre démocratie fonctionne au cours du siècle à venir, nos écoles doivent diplômer une large majorité d'étudiants dont le niveau ne pouvait, par le passé, être imaginé que pour quelques privilégiés » (Carnegie Forum, 1986). Devant l'absence d'objectifs clairement énoncés, l'élargissement insidieux des missions de l'école censée répondre à une foule de besoins universitaires, sociaux, récréatifs, médicaux, nutritionnels ou autres, une réforme fut élaborée dont la première mission fut de resserrer ces tâches, clarifier les objectifs, utiliser des stratégies visant à augmenter la capacité des employés à travailler à un niveau plus élevé

qu'autrefois. Ils créèrent ainsi le mouvement des « standards », qu'il faut entendre, dans ce pays, comme « référentiels de formation » ou « programme d'enseignement ».

De fait, c'est une croyance largement partagée aujourd'hui que de penser que le mouvement est né aux USA au début des années quatre-vingts, et de nombreux ouvrages y font référence. On ne peut par ailleurs que constater que le terme standard lui-même n'a pas d'équivalence en français, en dehors de certains exemples en Ontario ou en Suisse (on le trouve par exemple dans le projet d'harmonisation scolaire national Harmos mis en place au titre d'un nouveau concordat des différents cantons de la Confédération Helvétique).

Cependant, sans nier l'impact que ce mouvement a pu avoir sur les forces en présence dans de nombreux pays, nous nous devons cependant de souligner que cette analyse pâtit d'un ethnocentrisme pour le moins accentué.

La plupart des pays du monde se préoccupent de longue date du niveau de qualité de leur système éducatif, et ils ont mis en place des processus de pilotage fondés sur les résultats, impliquant une définition claire des missions et des objectifs. Le ministère français de l'Education nationale émet ainsi depuis fort longtemps des « instructions officielles » qui donnent lieu à la conception de programmes scolaires par matière, énoncés en termes d'objectifs observables. C'est sur cette base que le ministère évalue les élèves et les enseignants. Notons par ailleurs que ce même ministère s'est doté, il y a plus de trente ans, d'une direction générale de l'Evaluation (devenue depuis « direction générale de l'Evaluation et de la Prospective ») chargée d'évaluer chaque année le niveau des élèves, depuis la primaire jusqu'à la fin de l'enseignement obligatoire.

Il peut donc sembler abusif de considérer que cette volonté centralisatrice et homogénéisante soit née aux USA, même si c'est probablement le processus enclenché dans ce pays qui a permis la mise en œuvre de nouveaux projets spécifiques en Europe dans le domaine éducatif. En analysant les causes des faiblesses des systèmes éducatifs par rapport aux attendus de la société (attendus politiques, économiques, culturels, etc.), les chercheurs américains ont sans doute été en effet parmi les premiers à envisager une réforme basée sur des standards éducatifs élaborés selon deux axes :

- Standards de contenus (« content standards »)
- Standards de performance. (« performance standards »)

K. Muller et R. Silver relèvent qu'aux Etats-Unis mêmes, ces deux axes donnent lieu à des définitions bien différentes (*in* M. Behrens, 2006 :26) :

- ❖ Standards de contenus :

- Définition 1: « les standards de contenus académiques décrivent ce que chaque étudiant doit savoir et être capable de faire dans des domaines académiques précis (mathématiques, sciences, géographie). Ces standards de contenus doivent pouvoir être exigés de façon égalitaire à tous les étudiants, indépendamment de toute race ou ethnie, quels que soient les acquis culturels ou linguistiques antérieurs, en prenant en compte les besoins spécifiques spéciaux de certains apprenants ». ¹
 - Définition 2 : « un standard de contenu est un résumé descriptif de ce que les étudiants doivent savoir et/ou être capable de faire dans une discipline particulière. Un standard doit préciser que l'étudiant comprend et met en pratique les propriétés conceptuelles de base ou avancées de la géométrie. Les contenus de standard servent en premier lieu à organiser un sujet académique à travers un certain nombre d'objectifs généraux d'apprentissage. Plus le standard est décrit, mieux les contenus pourront être organisés, et moins il y aura d'étudiants redoublants ». ²
 - Définition 3 : « l'élaboration d'un système basé sur des standards permet de décrire quels contenus de savoirs et habiletés les étudiants doivent maîtriser ». ³
- ❖ Standards de performance :
- Définition 1: « les standards de performance répondent à la question “ce qui est bon est-il suffisamment bon?”. Ils définissent comment les étudiants peuvent démontrer la maîtrise de leurs habiletés et connaissances sur la base des standards de contenus ».
 - Définition 2: « les standards de performance spécifient “comment ce qui est bon est-il suffisamment bon?”. Ils décrivent l'issue du processus d'évaluation et étalonnent les standards de contenus qui doivent être atteints. (...). Un standard de

Toutes les traductions de cette recherche sont effectuées par nous-même.

¹ (Academic) content standards describe what every student should know and be able to do in the core academic content areas (e.g., mathematics, science, geography). Content standards should apply equally to students of all races and ethnicities, from all linguistic and cultural backgrounds, both with and without special learning needs (US Department of Education).

² **Content standard:** A content standard is a summary description regarding what it is that students should know and/or be able to do within a particular discipline. A standard might state that the student “understands and applies basic and advanced properties of the concepts of geometry. Content standards primarily serve to organize an academic subject domain through a manageable number of generally stated goals for student learning. The more broadly a standard is described, the more content can be organized beneath it and, thus, the fewer the number of standards needed to encompass the discipline (John S: Kendall of McREL).

³ **Academic content standards**—the foundation of a standards-based system describe what content knowledge and skills students must master. American Federation of Teachers (AFT).

performance décrit des niveaux de performances relatives aux savoirs ou habiletés décrits selon un processus qui en garantit la cohérence ». ⁴

- Définition 3: « les indicateurs de performance décrivent le niveau des travaux d'étudiants qui démontrent une maîtrise des standards de contenus et qui répondent à la question "quantitativement, ce qui est bon est-il assez bon ?" ». ⁵

1.1.3 Enjeux sociétaux de la référentialisation

R.F. Gauthier (2006:67) note que ces notions ne sont pas davantage stabilisées dans un pays de tradition centraliste comme la France, qui s'est pourtant doté d'un système éducatif particulièrement structuré depuis plus d'un siècle. Il relève dans les « Instructions et Programmes officiels français » « une pluralité de références insuffisamment conjuguées, des programmes loin de faire système entre eux, des dérives autour de la norme, des liens aléatoires, une totale impasse sur les ressources de la transversalité ainsi que des lacunes significatives ». Selon lui, cette norme irremplaçable et sacralisée par l'ensemble des acteurs du système éducatif (parents, apprenants, enseignants, autorités éducatives, politiques, prescripteurs économiques, etc.) renforce plusieurs logiques :

- une logique verticale puisque des scientifiques expriment à des spécialistes éducatifs ce que des inspecteurs devront mettre en place pour que des enseignants enseignent aux apprenants dont les parents leur ont confié la charge. Une logique verticale puisque les apprenants vont accumuler des savoirs de la sixième à la cinquième, à la quatrième et ainsi de suite ;

- une logique de corps, puisque chaque discipline est enseignée à part, et que le système est bâti sur la segmentation des corps d'enseignants, à la fois du point de vue didactique, sciences, mathématiques, anglais, etc. mais aussi administratifs, professeurs des écoles, certifiés, agrégés, correspondant à peu près aux cycles primaire, collège et lycée.

Dans les deux cas, c'est bien le caractère normatif qui s'impose. G. Figari (1994 :28) considère que : "l'évaluation d'un dispositif éducatif présente de nombreux aspects

⁴ **Performance standard:** *Performance standards specify 'how good is good enough.' They relate to issues of assessment that gauge the degree to which content standards have been attained» (The National Education Standards and Improvement Council 1993). A performance standard describes levels of student performance in respect to the knowledge or skill described in a single benchmark or a set of closely related benchmarks (John S: Kendall of McREL).*

⁵ **Performance indicators** describe the level of student work that demonstrates mastery of the content standards and answer the question: "How much is good enough ?" American Federation of Teachers (AFT)".

passionnants, dont la non répétitivité n'est pas le moindre, dont la créativité est peut-être plus inattendue... car si chaque évaluation est unique, elle comporte aussi la mise à jour de phénomènes reconnaissables... Mais l'intérêt et la qualité de ce type d'opérations ont un prix : l'acceptation que ces constructions référentielles soient éphémères. (...) Un référentiel permanent à vocation durable serait en effet le lieu de tous les dangers, celui de devenir une norme ou un étalon et de restreindre l'évaluation à une mesure de conformité à cette norme ou à cet étalon ; celui d'être mal compris des utilisateurs (y compris des évaluateurs suivants) qui n'auraient pas participé d'une manière ou d'une autre à son élaboration ; celui d'être le reflet d'une situation dépassée ou simplement modifiée par rapport au prototype et, par conséquent, de contribuer à des interprétations erronées d'une réalité nouvelle. Le référentiel doit donc sa pertinence au fait qu'il a réussi à s'adapter à l'identité du dispositif qui, lui-même, représente un moment d'une réalité en évolution ".

1.1.4 Méthodologie générale de la référentialisation

Si l'on considère à la suite de J.C. Beacco (Beacco *et al.*, 2004 :3) que « la fonction d'un tel référentiel, ouvrage destiné à proposer ou à fonder des normes ou des standards partagés, implique que les choix effectués soient, au moins partiellement, sinon justifiés, du moins explicités », il ressort de cette analyse que la méthodologie retenue pour leur élaboration doit recueillir un consensus minimum, même si au demeurant les choix effectués pour établir des normes le sont rarement. Là où se situe l'évidence se situe le fait culturel dans sa relativité, et il est important de prendre conscience que des notions telles que la réussite ou l'échec sont des réalités socialement construites qui relèvent de la fabrication de ces normes, dont C. Tagliante dit (2005 :10) qu'elles sont « opposées aux critères. Ni l'enseignant ni l'apprenant n'ont de prise sur elle. La norme est définie a priori : c'est celle des grammaires, des dictionnaires, des manuels d'apprentissage, du système phonologique ».

Cette méthodologie s'inscrit en ce sens dans ce que G. Figari (1994 : 48) appelle la référentialisation, c'est-à-dire « *la démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes (universelles et particulières) pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif* ». Désirs inavoués, imaginaires non reconnus et points aveugles alimentent des curricula cachés omniprésents que toute considération trop dichotomique risque d'ignorer.

Comment sait-on si un élève a acquis ou non ? Les normes de l'excellence scolaire et leur pouvoir de sélection jouent un rôle très important, et l'irruption des sciences sociales dans la

réflexion éducative a mis en évidence l'arbitraire culturel des programmes et donc des formes et des normes d'excellence. Une inégalité distante entre la norme scolaire et la culture initiale que l'élève doit aux siens est apparue qui ne peut être réduite en soi, une inégalité assimilable à l'inégale appropriation des savoirs telle que les programmes la définissent. P. Bourdieu et J.C. Passeron ont démontré dans diverses études désormais célèbres (1964, 1970) le côté bourgeois d'une culture humaniste qui convient aux enfants qui en sont les héritiers, mais qui déconcerte et défavorise celles et ceux qui viennent de classes sociales plus défavorisées. Ces notions, brièvement illustrées ici renvoient bien entendu aux valeurs et fonctions mêmes de tout système éducatif : valeurs intégratives, ascenseur social, etc.

Dans sa phase explicite, la référentialisation comporte deux catégories (Figari, 1994 :59) :

- l'explication, qui induit :
 - connaissance des acteurs (représentations, fonctions)
 - connaissance des déterminants (situations, commandes, contraintes)
 - connaissance des relations (pouvoir, interaction)
 - connaissance des relations (système)
 - définition des contenus (savoirs, décisions)
- la réalisation, qui induit :
 - facilitation des processus cognitifs (situations, méthodes)
 - régulation et évolution du système (changement, production)
 - explication téléologique (finalités, valeurs)

Cette conception implique naturellement de préciser la notion de niveau . J.P. Cuq *et al* (2003 : 174-176) précisent à ce sujet que « s'agissant de la définition d'enseignements et apprentissage [...], les niveaux délimitent les étapes d'enseignement/apprentissages linéairement ordonnés à parcourir pour arriver au terme de tout apprentissage de langue. A chaque étape correspondent des objectifs et contenus d'apprentissage formant un ensemble que tout apprenant doit maîtriser avant d'accéder à l'étape suivante ». Et ils poursuivent « la notion de niveau comme critère de définition d'enseignements/apprentissages et de matériels implique l'adhésion à une théorie didactique dans laquelle [...] l'enseignement est un enseignement à l'unisson, centré sur des contenus identiques pour tous, appris au même rythme par tous, fractionnés en étapes successives parcourues par tous et non un enseignement diversifié et centré sur l'apprenant ».

Les auteurs du *Cadre* tentent d'échapper à cette définition normative en prônant une approche par catégories d'activités langagières en arborescence qui permet de multiples adaptations didactiques, en particulier la mise en évidence de profils de compétence/connaissance des apprenants.

Il reste à envisager ce processus dans le champ épistémologique de cette étude, celui des langues. E. Rosen (2004 :17) rappelle la place prépondérante prise par la notion de compétence que N. Chomsky avait mise en évidence dès 1965 dans son *Aspects of the Theory of Syntax* : « La grammaire générative et transformationnelle (pré) suppose un changement de direction idéologique de la linguistique américaine, le but de cette discipline étant désormais de déterminer les propriétés fondamentales sous-jacentes des grammaires. Un déplacement des préoccupations du linguiste est *de facto* opéré ; la langue perd sa position centrale en tant qu'objet d'étude, au profit d'un locuteur-auditeur idéal. (...) La grammaire établie par N. Chomsky représente la compétence intrinsèque de ce locuteur auditeur : « nous établissons donc une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue) et la performance (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes), (Chomsky, 1965/1971 :13) ».

Cette notion, avec ses évolutions successives depuis N. Chomsky (prise en compte de la compétence pragmatique, émergence de la notion de compétence de communication...) est désormais au cœur de la plupart des approches récentes en didactique des langues. Comme le synthétise P. Chareaudeau (2000 :36) : « (...) quelles que soient les prises de position dans ce domaine, il nous faut désormais tenir compte d'une compétence pragmatique qui nous oblige à regarder les faits de langage comme des actes tournés non point vers le monde pour en rendre compte (théorie représentationnelle) mais vers l'autre du langage pour le mettre en position d'avoir à penser et à faire (théorie actionnelle) ».

1.2 Les référentiels en langues, de *Threshold Level* à *English Profile*

1.2.1 Un acteur fondamental : le Conseil de l'Europe

Les valeurs fédératrices voulues par l'autorité dans le processus de gestion des politiques linguistiques sont clairement énoncées dans les documents fondateurs du Conseil de l'Europe. J. Trim *et al* (2001 :4-14) les rappelle dans le « Guide pour les utilisateurs du *Cadre* ».

Le Conseil de l'Europe a été créé à l'issue de la 2^{ème} guerre mondiale par dix Etats fondateurs, et il est à ce titre le plus vieil organisme de politique internationale européen. Composé à

l'heure actuelle de 43 Etats membres, cet organisme intergouvernemental intervient dans la protection des droits de l'homme, la promotion d'une identité culturelle européenne, la recherche de solutions à certains problèmes de la société européenne (tels que la xénophobie ou la protection de l'environnement), le partenariat avec les nouvelles démocraties européennes et l'aide aux pays d'Europe centrale et orientale dans leurs réformes politiques, législatives et constitutionnelles. Les travaux du Conseil de l'Europe débouchent sur des propositions à la lumière desquels les Etats membres harmonisent et amendent en conséquence leurs législations.

Depuis la création du Conseil de la coopération culturelle à la fin des années 50, le Conseil de l'Europe a vigoureusement encouragé l'apprentissage des langues vivantes et la défense du plurilinguisme pour répondre aux besoins croissants de communication de sociétés en profonde mutation (mobilité, nouvelles technologies et accès à l'information, compréhension mutuelle, tolérance, etc.). Dans ce contexte, il a fait adopter la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* afin de protéger ces langues (la France n'a toujours pas ratifié ce document), et il établit tous les dix ans des recommandations de synthèse du Comité des ministres des Etats membres ; c'est ainsi par exemple qu'il a permis aux nouveaux états membres d'Europe centrale et orientale de réorienter leurs politiques nationales d'enseignement des langues à la fin de l'hégémonie soviétique (Recommandation 18). Le Conseil de l'Europe a également entrepris de produire des documents consensuellement écrits par des spécialistes en didactique des langues, afin de promouvoir le plurilinguisme dans une approche systémique d'aide aux planificateurs et administrateurs de l'enseignement, aux enseignants et aux apprenants, en leur fournissant les outils dont ils ont besoin pour prendre des décisions rationnelles qui aient quelque effet sur le processus d'apprentissage des langues. C'est dans ce contexte qu'a été élaboré le *Cadre*, fruit d'un long processus.

1.2.2 Historique des travaux linguistiques du Conseil de l'Europe, deux ouvrages fondamentaux : *Threshold Level* et *Un Niveau Seuil*

En 1971, le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe chargea un groupe d'experts de mettre au point un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe. Sous la direction de J. Trim, alors directeur du CILT, *Center for Information on Language Teaching and Research*, ce groupe produisit en 1975 un « niveau seuil » pour l'anglais (*Threshold Level*, J.A. Van Ek, 1975), suivi de peu pour le français par *Un Niveau Seuil* en 1976 (D. Coste *et al.*, 1976). Comme le rappelle J.A.

Van Ek (1975 :3), l'origine de cette initiative remontait à un symposium gouvernemental à St Wolfgang, Autriche, en 1973, durant lequel le Conseil de l'Europe décida de mettre en place la spécification d'un niveau élémentaire intégré dans un système d'unités de crédit pour des individus appelés à avoir de temps en temps des contacts personnels ou professionnels dans le pays cible, énoncés en termes de catégories socio-sémantiques, avec leurs respectives réalisations grammaticales et lexicales :

The origin and early development of the concept is outlined in the introduction to *Systems Development in Adult Language Learning* (1973), also published in this series. The concepts embodied in these papers were presented to a governmental symposium held at St Wolfgang, Austria in June 1973. The symposium welcomed the concept of a T-level in principle, but urged that research should be undertaken, on a short-term basis, 'into the specification of an elementary level in a unit/credit system for individuals who, from time to time, have (personal or professional) contacts in the target countries' and that 'work towards defining this level should continue along the lines of the studies made by Wilkins and van Ek, that is, in terms of socio-semantic categories and their grammatical and lexical realisation.' (Doc EFS/symposium 57, 9, p3).

Illustration 1 Facsimilé de l'introduction de Threshold Level, 1975

Le site du Conseil de l'Europe le précise : « Ces instruments de référence ont joué et jouent encore un grand rôle dans l'enseignement des langues où ils servent souvent encore de base à l'élaboration de nouveaux programmes nationaux. Ils favorisent la réalisation de manuels plus motivants et rendent possible la mise au point de systèmes d'évaluation plus réalistes et plus transparents qu'auparavant » (2009, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_FR).

Selon *Un Niveau Seuil* (1976 : V), « l'enseignement est par définition une activité dirigée vers un but et si l'on veut rassembler dans un système global l'énorme variété d'expériences éducatives offerte aux apprenants, il est indispensable de caractériser clairement divers objectifs d'apprentissage. Ce n'est que lorsque ces spécifications auront été établies que l'on pourra déterminer les interrelations entre les objectifs et assigner à chacun d'entre eux une place au sein du système. Dans le système actuellement mis au point par le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe, trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être :

- axés sur les besoins ;
- centrés sur l'apprenant ;
- fonctionnels.

L'application de ces principes exige au moins deux procédures analytiques :

- l'analyse des besoins des apprenants ;
- l'analyse du comportement langagier dans la langue (étrangère) ».

En intégrant dans ses spécifications une catégorie des « actes de parole », *Un Niveau Seuil* augmenta la puissance de l'appareil analytique que préfigurait *Threshold Level* pour rendre compte de toute la richesse de l'interaction linguistique. Il en résulta l'émergence d'une grammaire de communication plutôt que d'une grammaire linguistique, qui reprenait l'idée évoquée plus haut de primauté du principe fonctionnel. Ces modifications permirent d'élargir le groupe cible initialement prévu par les travaux anglophones, et *Un Niveau Seuil* devint un outil, une source où puiser pour déterminer des objectifs d'apprentissage spécifiques à l'intention d'une multitude de groupes cibles potentiels » (Van Ek, in Coste *et al*, 1976).

Ces deux ouvrages reposaient sur la notion de compétence minimale de communication, et ils visaient à décrire ce que cette compétence permet de faire. Elle supposait donc un « en deçà » qui n'était pas clairement défini, et ne décrivait pas davantage un « au-delà » qui supposerait un affinement des compétences décrites. Par ailleurs, et comme le reconnaissaient les auteurs de *Un Niveau Seuil* eux-mêmes (: 8), « on ne dispose pas aujourd'hui pour autant, sauf exceptions rarissimes, de descriptions qui, qualitativement et quantitativement, donneraient une image détaillée de cet aspect des besoins en langues vivantes ». Néanmoins, l'objectif interne sous-jacent était bien d'insuffler un vent nouveau dans l'enseignement des langues étrangères et du français langue étrangère, FLE, en particulier, sur le principe qu'on ne cherche pas à savoir une langue pour la savoir mais bien pour s'en servir dans une pratique communicante. A ce titre, ces ouvrages ont marqué, et continuent de marquer, la didactique des langues, même si nous restons toujours réservé sur la véritable prise en compte des besoins des apprenants de nos jours. Les centres de langues et institutions scolaires continuent de proposer des progressions programmatiques généralistes à large spectre, tout comme le font les concepteurs de méthodes et d'examens, et la notion de parcours d'apprentissage différenciés se substitue rarement à l'approche linéaire et non transversale des apprentissages. Il est vrai que les apprenants expriment rarement leurs besoins langagiers, lesquels peuvent par ailleurs évoluer en cours d'apprentissage, et que la relation besoins/objectifs ne va pas de soi. Les objectifs éducatifs peuvent servir à la cristallisation de besoins latents ou nouveaux en prévision d'une demande encore non manifeste mais probable, et ils peuvent ne prendre sens que par rapport aux finalités d'ensemble du projet éducatif (former une conscience collective, favoriser le plurilinguisme et la diversité, renforcer une idéologie dominante ou encore favoriser une sélection sociale).

En simplifiant un peu, nous pouvons résumer l'approche communicative qui sous-tendit la méthodologie retenue par les auteurs de *Un Niveau Seuil* par le schéma suivant (:17):

Un locuteur	commet un	envers un	dans une situation	en référence	et en réaction
L	acte C	interlocuteur I	S	à R	à un acte A

Dans ce cadre, la définition d'objectifs d'apprentissage consistait à répondre à une série de questions sur le statut, le rôle et les caractéristiques des apprenants en tant que locuteurs, les actes de parole qu'ils seront en mesure de réaliser ou les situations dans lesquelles ils peuvent se trouver en fonction de domaines d'expérience particuliers.

Il en découla une nomenclature des publics proposée par D. Coste (:45-82) : touristes et voyageurs, travailleurs migrants, professionnels ne quittant pas leur pays, enfants et adolescents apprenant une langue étrangère à l'école, etc. Cette nomenclature est complétée par une liste de domaines : relations familiales, professionnelles, grégaires, commerçantes et civiles, media.

M. Martins-Baltar (:83-224) établit la liste des actes de parole, et J. Courtilon (:225-299) celle de la grammaire conçue dans une approche sémantique en trois axes, actance, détermination et logique. Reprenant les travaux de J.A. Van Ek du *Threshold Level*, D. Coste (: 307-403) établit enfin l'inventaire lexical des objets et des notions.

1.2.3 Les projets de description des niveaux de référence du Conseil de l'Europe

A la suite des équipes anglophones et francophones, de nombreux pays entreprirent l'élaboration de niveaux-seuils dans leur langue. Des spécifications d'objectifs d'apprentissage ont été réalisées ou mises à jour pour l'allemand, l'anglais, le basque, le catalan, le danois, l'espagnol, l'estonien, le français, 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 et le tchèque, et rapidement sont apparus des travaux pour des niveaux inférieurs et supérieurs au niveau-seuil.

Un niveau inférieur (*Waystage*) a été réalisé pour l'anglais et un niveau supérieur au seuil a également été élaboré (*Vantage Level*) ; des versions pour d'autres langues ont rapidement suivi. Les trois descriptions de niveau ascendant (*Waystage*, *Threshold*, *Vantage*) ont constitué une base pour l'élaboration de programmes et la réalisation de cours multimédias ; c'est ainsi par exemple que la BBC (*British Broadcasting Corporation*) réalisa en 1990 une méthode audiovisuelle au succès planétaire, *Follow me*.

Le symposium intergouvernemental de Rüslikon (Confédération Suisse) organisé à l'initiative du Gouvernement fédéral helvétique en novembre 1991 donna une nouvelle dynamique à ces projets. Reprenant les grands principes qui avaient constitué l'axe principal de la politique du Conseil de l'Europe, il aboutit dans ses conclusions à la recommandation de créer un *Cadre* européen de référence pour l'apprentissage, l'enseignement des langues de toutes natures et à tous niveaux et l'évaluation des compétences en langues (:11-12).

1. Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les états membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.
3. Il est souhaitable d'élaborer un *Cadre* européen de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but
 - de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays
 - d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues
 - d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et coordonner leurs efforts.

Comme l'explique le site du Conseil de l'Europe (*id* : 20), « le *Cadre* a développé une description de la maîtrise d'une langue par types de compétences et sous-compétences et par descripteurs pour chaque compétence ou sous-compétences. Ces descripteurs sont décrits hors de toute référence à une langue donnée, ce qui assure leur pertinence. Ils spécifient une maîtrise progressive de chaque compétence, qui est repérée sur une échelle à 6 niveaux (A1, A2, B1, B2, C1 C2). Pour les opérateurs comme les auteurs de manuels ou les enseignants, les spécifications du *Cadre* ont pu paraître trop larges. On a donc entrepris la réalisation de spécifications du *Cadre* langue par langue. Cette nouvelle génération de référentiels part des descripteurs des niveaux du *Cadre* ; on cherche à identifier les formes d'une langue donnée (mots, grammaire...) dont la maîtrise correspondrait aux compétences communicationnelles, sociolinguistiques, formelles... définies par le *Cadre*. Ces transpositions du *Cadre* dans une langue donnée sont nommées *Descriptions de niveaux de référence* (DNR) pour les langues

nationales et régionales. (...) Comme le *Niveau-seuil*, et à sa suite, ces descriptions des niveaux du *Cadre* par langue ont pour finalité de donner un surcroît de légitimité aux langues qui ont besoin de démontrer qu'elles sont enseignables, et que leur enseignement est définissable en termes techniques clairs. Elles concernent toutes les langues d'Europe, quel que soit leur statut sociolinguistique, en ce qu'elles permettent de définir des compétences à atteindre en termes transparents et comparables, rappelant que la connaissance des langues est à la portée de tous puisque toute compétence, de quelque niveau que ce soit, est identifiable et certifiable grâce à de tels instruments de référence. ».

1.2.4 Profile Deutsch : une nouvelle approche

Une équipe germanophone réalisa dans ce cadre en 2005 la première spécification des 6 niveaux du *Cadre*, pour la langue allemande : *Profile Deutsch* (Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., Wertenschlag, L., 2005) a été élaboré par une équipe tri-nationale d'auteurs (Allemagne, Autriche, Suisse) et identifie les éléments linguistiques de l'allemand correspondant aux descripteurs de compétences des 6 niveaux du *Cadre* (A1, A2, B1, B2 et C1, C2). Disponible sur Cd-rom, cet instrument comporte un manuel de référence, une banque de ressources et une base de données, donnant une vue d'ensemble du sujet traité à chaque niveau, ainsi que les éléments nécessaires et pertinents pour les examens. *Profile Deutsch* est le premier référentiel couvrant l'ensemble des 6 niveaux. Les auteurs ont repris et amélioré la méthodologie évoquée plus haut de centration sur les apprenants en définissant des profils d'apprenants en fonction desquels il est possible d'élaborer des programmes d'enseignement/apprentissage. Grâce à l'outil informatique, ils ont créé une base de données organisée selon les différentes catégories des descriptifs antérieurs (notions générales, notions spécifiques, fonctions, etc.), consultable selon quatre axes :

- descripteurs de savoir-faire ;
- vocabulaire et grammaire (répartis selon les 6 niveaux du Cadre) ;
- stratégies d'apprentissage et de communication ;
- types de textes ;
- dictionnaire "*E-dictionary for German as a foreign language*" (Langenscheidt).

Ces axes permettent aux utilisateurs de réaliser des consultations de type descriptif et/ou fonctionnel selon les contextes d'apprentissage et les profils d'apprenants.

La consultation des descripteurs des savoir-faire qui constitue la part la plus importante de l'ouvrage est consultable selon la répartition suivante :

Activities	Form	Skills
Interaction	oral	Listening and Speaking
Interaction	written	Reading and Writing
Reception	oral	Listening
Reception	written	Reading
Production	oral	Speaking
Production	written	Writing
Language mediation	oral	Interpreting
Language mediation	written	Translating

**Illustration 2 in « À propos de Profile Deutsch », 2006,
http://v1.osd.at/downloads/profile/General_Information_Profile_deutsch.pdf**

Ces descripteurs, toujours formulés de façon positive, sont répartis en deux groupes ; d'une part les descripteurs globaux qui décrivent en détail les aspects qualitatifs requis pour une performance linguistique, et ne sont pas reliés à une situation de communication particulière, et d'autre part les descripteurs détaillés qui décrivent différentes actions de langage et constituent une aide pour l'enseignant qui prépare sa leçon ou qui crée du matériel.

Les contenus linguistiques sont spécifiés et consultables selon plusieurs modes de recherche :

- thématiques de vocabulaire (particuliers, environnement, achats, services publics et privés, le corps, la santé et l'hygiène, l'éducation, les langues, les temps libres, travail et profession, voyages, nourriture, politique et société) ;
- actions de langage incluant des aspects culturels spécifiques (échange d'information, évaluation, commentaire, expression des sentiments, régulation, conventions sociales) + langage corporel, gestes et attitudes faciales et autres manifestations de type culturel ;
- termes généraux (organisés en sous thèmes : les gens, les objets, les choses, les concepts, l'existence, l'espace, le temps, la quantité, les propriétés et les relations).

Il est à noter cependant que, pour l'instant, ces données ne sont spécifiées que du niveau A1 au niveau B2. La grammaire est organisée en deux modes de consultation, avec d'une part une grammaire descriptive, la phrase, le texte, les unités syntaxiques, les mots, la construction des mots, et d'autre part une grammaire fonctionnelle, élaborée en fonction des intentions de communication (ex : l'intention qui peut s'exprimer avec des verbes modaux, des connecteurs ou prépositions, certains temps verbaux, etc.).

L'étude des types de textes permet également une approche consultative fonctionnelle de type « entretien d'embauche », avec des corpus écrits et oraux pour chacun des 16 types de textes recensés et catégorisés selon 6 aspects :

- chaîne orale ou écrite ;
- interaction immédiate ou avec délai ;
- media : radio, livre, journal, etc. ;
- objectif : information générale, publicité, enseignement, etc. ;
- formes de représentation : graphique, tableaux, images, etc. ;
- domaines : privé, public, professionnel, éducation.

Les auteurs de cet ouvrage proposent également 35 patrons textuels caractérisés en fonction de leur construction, le langage utilisé, le vocabulaire ou la grammaire de l'oral, etc.

A chaque fois, l'utilisateur peut ajouter un paramètre de consultation « stratégies », de type soit communicatif (langagier, réception, production, interaction, médiation), soit apprentissage (apprentissage, affectif, décisionnel, mémorisation, social, etc.).



Illustration 3 Exemple de tableurs pour consultations Profile Deutsch (:30)

1.2.5 English Profile

English Profile est un ambitieux projet de spécification des niveaux du *Cadre* pour la langue anglaise, afin d'actualiser les ouvrages antérieurement cités. Il est en cours d'élaboration par un consortium constitué de l'université de Cambridge (*departments Cambridge ESOL Examinations, Cambridge University Press (CUP) et Research Centre for English and Applied Linguistics (RCEAL)*), le British Council, English UK et l'université « University of

Bedfordshire », *Centre for Research in English Language Learning and Assessment* (CRELLA). En ligne dans une version préliminaire depuis janvier 2010, il reprend en partie la structure du projet allemand, mais son originalité réside dans son mode d'élaboration, car c'est le premier projet de spécification qui s'élabore en fonction de corpus d'étudiants apprenants d'anglais de part le monde, grâce à la base de données calibrée sur le *Cadre* que possède le service des examens de Cambridge ESOL (30 millions de mots). De cette façon, ce projet sera le premier depuis les recherches en statistique lexicale de *Basic English* et du *Français fondamental* à se baser sur des données chiffrées représentatives. « Les chercheurs peuvent analyser les habiletés des apprenants dont le niveau a déjà été mesuré. Cela leur permet d'imaginer des solutions spécifiques qui pourront concerner des apprenants, quelles que soient leur première langue ». (<http://www.englishprofile.org>).⁶

La constitution et l'analyse des corpus repose sur un certain nombre d'hypothèses présentées par R. Hawkins (2008), coordinateur de *The Cambridge Learner Corpus (CLC) Project*.

Sur le plan lexical, il formule les hypothèses suivantes :

« A. Maîtrise lexicale :

- le taux d'erreur décline de A2 à C2, et plus le niveau de maîtrise est haut, moins il y a d'erreurs ;
- les types d'erreurs devront être inversement corrélés avec ceux des locuteurs natifs enregistrés dans le Corpus britannique national : plus il y a d'erreurs, moins il y a de natifs ;
- les taux d'erreurs varieront en fonction de la langue 1: les corpus de locuteurs de langues génétiquement distantes (chinois, japonais, coréen) feront plus d'erreurs dans les choix lexicaux que ceux dont la langue 1 est proche de l'anglais, ou dont le lexique est en relation étroite avec l'anglais (allemand, français, espagnol respectivement).⁷

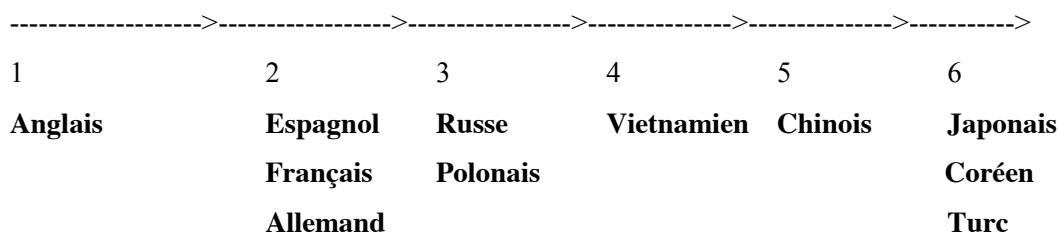
⁶ « Researchers can investigate the language skills of learners whose level of language skills has already been measured. It also allows researchers to profile the specific issues which affect learners with different first languages » (<http://www.englishprofile.org>).

⁷ Error rates will decline from A2-C2, i.e. the higher the proficiency level, the fewer (or equal) errors (quantify R and FF errors separately and together); items subject to error will correlate inversely with native speaker frequencies in the British National Corpus (BNC), i.e. the more errors the lower the frequency of the N or V in the BNC; error rates will vary with L1: e.g. genetically distant L1s (Chinese, Japanese, Korean) will exhibit more lexical choice errors than for L1s that are genetically close to English or lexifier languages or closely related to lexifier languages (German, French, Spanish respectively).

B. Étendue lexicale :

- Il y a une corrélation positive entre les usagers natifs et non natifs de A2 à C2 et leur fréquence dans le Corpus national britannique;
- Il devrait être possible de définir une fréquence lexicale seuil pour chaque niveau;
- Le taux d'occurrences lexicales varie en fonction de la langue 1. Plus la langue 1 est distante de l'anglais, moins cette fréquence est forte ».⁸

Sur le plan grammatical, R. Hawkins formule des hypothèses qui se basent sur une distance « génétique » entre les différentes langues que nous pouvons schématiser de la façon suivante:



Ses hypothèses sont les suivantes :

« C. Morphosyntaxe :

a. Infinitive et compléments du verbe

- Le taux d'erreurs décline de A2 à C2, et plus le niveau de maîtrise est haut, moins il y a d'erreurs ;⁹

⁸ "There will be a positive correlation between N/V usage and increases in usage through A2-C2 and BNC frequencies, i.e. (i) and (ii) should correlate with BNC frequencies, the more uses the higher the BNC frequency; it should be possible to define a "lexical frequency threshold" for each level: B1 admits items (N/V) of frequency X in BNC, but not X-1, B2 admits X-1 but not X-2, etc. Lexical occurrence rates will vary with L1: e.g. genetically distant L1s (Chinese, Japanese, Korean) will exhibit fewer productive lexical occurrences than for L1s that are genetically close or lexifier languages or closely related to lexifier languages (German, French, Spanish respectively), lesser productivity being measured (a) in quantities of Ns and Vs at each proficiency level and (b) in higher frequencies of BNC occurrence required for each level.

⁹ Error rates will decline from A2-C2, i.e. the higher the proficiency level, the fewer (or equal) errors. Verb agreement errors \geq NP-internal errors at each level; verb agreement errors will be greater for non-adjacent (head of) subject NP and verb than for adjacent, e.g.

o The three birds I was telling you about is singing \geq The three birds is singing

o The three birds yesterday was singing \geq The three birds was singing

Error rates will decline from A2-C2, i.e. the higher the proficiency level, the fewer (or equal) errors;

Error rates will be greater (or equal) for L1s without articles (Japanese, Korean, Chinese, Russian, Polish, Turkish) than for L1s with (Spanish, French, German).

Error rates will be greater (or equal) for L1s with VO word order and V- fronting (movement/raising), e.g. Spanish, French, than for L1s with OV and no parallel rule (Japanese, Korean). Error rates will be greater in the direction of PossP-N for L1s with Genitive- Noun orders (Japanese, Korean, Chinese, Turkish) and in the direction of N-PP for L1s with Noun-Genitive orders (French, Spanish, Russian, Polish).

Accords du nom et du verbe en nombre

- Le taux d'erreurs décline de A2 à C2, et plus le niveau de maîtrise est haut, moins il y a d'erreurs.
- Il existe des erreurs internes d'accords des verbes propres à chaque niveau.
- Les erreurs d'accords des verbes seront plus nombreuses dans des phrases de sujets non adjacents que dans des phrases de sujets adjacents.

b. Absence de déterminants

- Le taux d'erreurs décline de A2 à C2, et plus le niveau de maîtrise est haut, moins il y a d'erreurs.
- Le taux d'erreurs sera plus important (ou égal) pour des locuteurs L1 de langues sans articles.

c. Ordre des termes dans la phrase

- Le taux d'erreurs décline de A2 à C2, et plus le niveau de maîtrise est haut, moins il y a d'erreurs.
- Le taux d'erreurs sera plus important (ou égal) pour des locuteurs de L1 selon que la langue adopte ou non une structure positionnelle.

d. Structure possessive

- Le taux d'erreurs relatif à la structure possessive sera plus important selon que les locuteurs possèdent ou non un ordre génitif / nom dans leur L1.
- Les moyennes augmentent de A2 à C2.
- A chaque niveau de A2 à C2, la fréquence relative des usages sera inversement proportionnelle à la taille des textes.
- Le nombre de structures montantes augmentera de A2 à C2.
- La fréquence des différents prédicats augmentera proportionnellement de A2 à C2.

e. Complexité syntaxique générale

- Les phrases et les clauses de complexité augmenteront de A2 à C2.
- Le degré de complexité variera de façon inversement proportionnelle en fonction de la distance typologique et génétique avec la L1 ».¹⁰

¹⁰ *Averages will increase from A2-C2, i.e. they will be greater (or equal) at each higher proficiency level. At each A2-C2 level relative frequencies of usage will correlate inversely with text sizes, i.e. the larger the text, the less (or equally) frequent. The number of Raising structures will increase from A2-C2, i.e. more (or equal) Raising structures, the higher the proficiency level; the relative frequencies of the different Raising predicates at each A2-C2 level will correlate positively with relative frequencies. Sentence and clause complexity will increase from A2-C2, i.e. the mean complexity will be greater (or equal) for each higher proficiency level; overall complexity scores will correlate inversely with the degree of typological and genetic distance between L1 and L2, i.e. the greater the distance, the less (or equal) the overall complexity in L2.*

Les premières analyses fournies par R. Hawkins semblent valider ces hypothèses. Par exemple le taux d'absence des déterminants en anglais baisse de façon significative de A1 à C2, mais dans des proportions différentes selon les langues d'origine des apprenants :

	<i>Missing "the"</i>				
	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>
French	4.76	4.67	5.01	3.11	2.13
German	0.00	2.56	4.11	3.11	1.60
Spanish	3.37	3.62	4.76	3.22	2.21

	<i>Missing "a"</i>				
	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>
French	6.60	4.79	6.56	4.76	3.41
German	0.89	2.90	3.83	3.62	2.02
Spanish	4.52	4.28	7.91	5.16	3.58

Illustration 4 Projet CLC. Taux d'absence des déterminants en anglais pour des locuteurs de langues 1

De même, les apprenants de niveaux avancés semblent produire moins d'erreurs dans leurs choix lexicaux que des apprenants de niveaux inférieurs, avec cependant un ordre corrélatif différent selon qu'il s'agit d'adjectifs ou de substantifs.

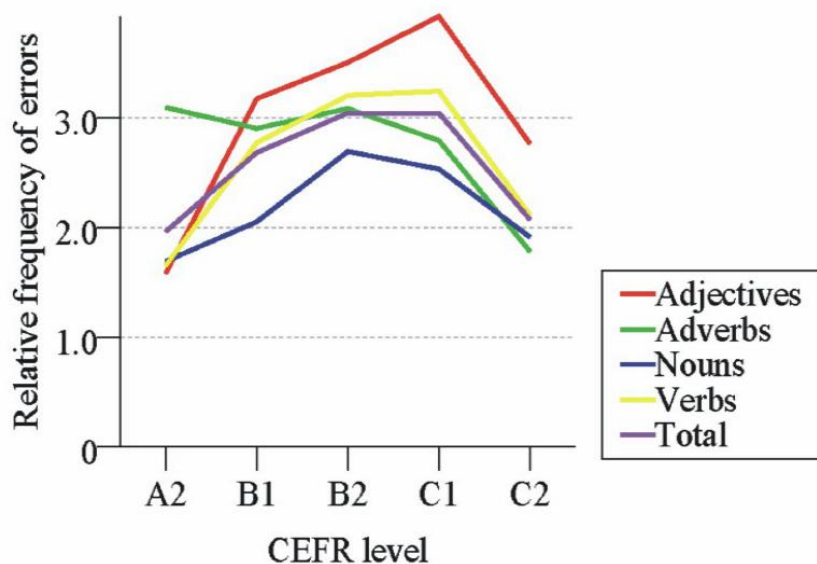


Illustration 5 Projet CLC. 1.2.2.b – Fréquence relative moyenne de choix lexicaux erronés par rapport aux niveaux du *Cadre* (Average Relative Frequency of Lexical Choice Error rates accros Levels for Each Language)

Cette étude semble donc confirmer, du moins dans sa phase préliminaire, qu'il y a bien une corrélation linéaire de progression entre les niveaux du *Cadre*, et elle met en évidence une véritable césure entre les niveaux A et B et les niveaux C1 et C2, niveaux sur lesquels l'étude se concentre d'ailleurs plus particulièrement. Ces conclusions préliminaires semblent par ailleurs recouper celles des acquisitionnistes comme nous allons le voir.

Toujours dans le cadre de ce projet, H. Hendriks (Hendriks, 2008) travaille sur la mise en évidence d'une progression fonctionnelle de la cohésion du discours de B2 à C2, ciblant son analyse sur des phénomènes relatifs à l'espace, au temps et à la personne, afin de valider les hypothèses suivantes :

H1: Le développement du lexique verbal progressera du 1er au 3ème tiers des verbes (*put, go, come, leave, walk, jump, and skip, hop, pierce*) mais le type de langue source influencera la vitesse de développement.

H2: Le lexique des prépositions se développera selon un ordre universel qui est le même dans l'acquisition de la L1 et de la L2.

H3: L'encodage des informations spatiales au niveau de la phrase varie en fonction du niveau des locuteurs qui seront moins informés dans les niveaux inférieurs, mais qui recevront des informations plus détaillées dans les niveaux supérieurs.

H4: Les locuteurs suivront le fonctionnement locutionnel des verbes et autres éléments de sens de la L1, et ils s'adapteront progressivement mais lentement aux usages de la L2.

H5: L'organisation du discours relative à l'information spatiale ne commencera à ressembler à celle du locuteur natif que dans les niveaux très avancés.¹¹

L'ampleur de ces travaux et leur assise statistique permettent de prédire sans grand risque un impact majeur de cette étude lorsqu'elle sortira. Elle introduit *de facto* un élément additionnel aux approches antérieures et à la notion de profil développée par les Allemands, à savoir le

¹¹ *Development in the verbal lexicon will progress from 1st to 3rd tier verbs (Slobin) (put, go, come, leave, walk, jump, and skip, hop, pierce) but source language type will influence speed of development. The prepositional lexicon develops in a universal order which is the same for L1 and L2 acquisition. In encoding spatial information on the sentence level, speakers will be less informative at lower levels of proficiency, and more informative (detailed) at higher levels of proficiency. Speakers will follow the L1 locus and focus of information in verbs and other means at lower levels of proficiency and only slowly adapt to the distribution of information as custom in the L2. This will result in different developmental paths, depending on source language. Only at very advanced proficiency levels will discourse organization start to resemble native speaker discourse organization as regards spatial information*

paramètre « origine linguistique ». Quant à sa forme, notons ce qu'en disent N. Saville et S. Kurtés (2008 :4): “ si nous regardons au delà des attendus à moyen terme, la formule ultime du *English Profile* devient plus claire. Il semble peu probable que *English Profile* prenne la forme d'une publication monolithique. Nous aurons probablement une série de descripteurs qui couvriront tous les niveaux et les domaines communicatifs/fonctionnels, et qui englobera tous les domaines spécifiques de l'anglais. Cela constituera sans doute une discrète mosaïque de travaux qui mis bout à bout créeront une image globale de la diversité de la langue anglaise dans sa globalité »¹² .

Une étude de ce type qui repose sur des études de corpus pose naturellement la question de la validité même de ces corpus. Cambridge ESOL, comme tous ses partenaires européens réunis au sein de l'association européenne des certificateurs européens en langues étrangères, ALTE, *Association of Language Testers in Europe*, travaille à l'explicitation des modalités constitutives de ses examens et diplômes. Mais l'on constate, surtout dans les niveaux supérieurs, qu'il existe des différences d'appréciation relativement importantes quant aux seuils de césure entre différents niveaux. Il est à craindre que *English Profile* ne donne pour acquis le fondement des examens de Cambridge par rapport au *Cadre*, alors que cela ne fait pas consensus dans la communauté européenne. C'est là un des vices de forme que l'on peut craindre dans la mesure où, comme nous l'avons dit, cette étude est sans doute appelée à avoir un grand impact. Les auteurs du projet l'ont bien compris qui rappellent (A. Salamoura, 2008 :5) : Le « *Manuel pour relier les examens au Cadre* », publié par le Conseil de l'Europe en 2003 peut fonctionner comme point de départ partiellement valide pour relier les examens au *Cadre*. En systématisant le lien de la recherche d'informations et du *Cadre*, nous aurons peut-être une meilleure vision de cet alignement, comme un continuum, ce qui est toujours mieux que rien.¹³

¹² *Looking beyond the mid-term prospects, the ultimate shape of English Profile is now becoming much clearer. It seems at this point unlikely that English Profile will take the form of a monolithic publication of one set of RLDs. It would more probably be a series of descriptors covering all levels and communicative/functional domains and involving all specific areas of English. These could form mosaic discrete pieces of work, which together create a whole image of the diversity of the English language globally”.*

¹³ « *The Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference published by the Council of Europe in 2003 can function as a starting point but it is only partially relevant as it is tailor-made for relating exams to the CEFR. In systematizing the linking of research data to the CEFR, it would be perhaps best to view alignment, and in particular evidence for alignment to the CEFR, as a continuum rather than as all-or-nothing.*

1.2.6 Les standards linguistiques canadiens

Les autorités canadiennes publièrent en 1996 une première échelle commune de description de niveaux d'habiletés appelée *Canadian Language Benchmarks-Working Document, Standards linguistiques* en version française, à l'adresse des écoles de langues en anglais pour migrants, version qui fut traduite quatre ans plus tard en français. Cette échelle, répartie en 12 niveaux, propose un ensemble d'énoncés de compétences de communication et de tâches de performance, par lesquelles l'apprenant adulte montre sa capacité à mettre en application ses connaissances linguistiques et ses habiletés, en contextes liés à la collectivité, au travail et aux études, ceci dans quatre habiletés langagières : parler, écouter, lire et écrire.

Les auteurs des *Standards linguistiques* présentent ainsi les niveaux 9 à 12, dits avancés :

« Compétence avancée (Niveau III – Standards linguistiques 9 à 12) est l'éventail des habiletés requises pour communiquer d'une manière efficace, appropriée, précise et aisée dans la plupart des situations, contextes et sujets, des plus prévisibles aux moins familiers et des plus généraux aux plus spécifiques sur le plan professionnel, dans les contextes communicatifs les plus exigeants. À ce niveau, les apprenants ont une bonne perception du but de la communication et de l'auditoire (incluant les facteurs d'espace psychologique, de politesse et de formalité, registre et style appropriés, volume/longueur de la communication), de la précision et de la cohérence dans le discours et de la précision et de la diversité dans le vocabulaire. (...) »

Le critère de maîtrise adéquate qui sert à juger le niveau de compétence avancé n'est pas la norme abstraite traditionnelle du « locuteur natif éduqué ». Les échantillons de la performance de locuteurs natifs montrent clairement qu'il existe également chez eux un éventail d'habiletés dans diverses tâches. Il n'existe pas une seule norme de locuteur natif : la norme est aussi un éventail. Il s'agit donc de déterminer le critère de maîtrise de façon pragmatique en utilisant un échantillon de performances d'utilisateurs compétents de la langue dans l'accomplissement d'un ensemble de tâches exigeantes sur les plans communicatif et cognitif dans une variété de contextes prédéterminés » (R. LeBlanc, 2002 : 7).

Dans la mesure où ce document est antérieur au *Cadre*, et qu'il offre par ailleurs une description en français des niveaux C, nous avons établi un relevé des descripteurs de compétence des niveaux 11 et 12 pour lesquels nous avons procédé à une analyse comparative avec ceux des niveaux C.

SLC 11 : compétence avancée adéquate	SLC 12 : compétence avancée aisée
<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant peut, au moyen du discours oral, obtenir, échanger et présenter de l'information, des idées et des opinions sur des tâches complexes (travail, école, personne). • Il peut répondre à plusieurs attentes de communication compétente se rapportant à la collectivité, aux études ou au travail. • Il peut contribuer à des échanges authentiques élaborés (au delà de 60 minutes) sur des sujets complexes, abstraits, conceptuels et détaillés dans de grands groupes formels et non familiers. • Il peut diriger des réunions courantes et gérer l'interaction dans de grands groupes coopératifs connus et y faire des exposés préparés. • Il peut communiquer adroitement pour persuader, fournir des conseils professionnels de base (p. ex., sur des produits, des services, des programmes), pour déterminer les besoins ou évaluer de l'information détaillée ou complexe en situation familière face à face. • Les erreurs de grammaire, de vocabulaire et de prononciation ne nuisent pas à la communication. • Il peut montrer une forme de langage complexe et précise dans ses exposés avec une bonne flexibilité dans la structure de l'information, l'organisation et le style de transmission, eu égard à l'objectif et à l'auditoire. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprenant peut produire et co-produire du discours oral formel ou informel, général ou technique dans son domaine d'étude ou de travail et dans un large éventail de situations complexes. • Il peut satisfaire la plupart des attentes de communication compétente se rapportant aux études ou au travail. • Il peut présenter des exposés à des auditoires en public. • Il peut diriger des groupes de discussion, des réunions et des ateliers formels. • Il peut communiquer pour expliquer des idées complexes à divers groupes, pour défendre des arguments sur des questions complexes, pour enseigner, pour négocier et résoudre des conflits dans une variété de situations. • Le discours est aisé avec une forme idiomatique égale à celle d'un locuteur natif. • L'apprenant emploie une langue qui est complexe, précise et flexible dans la manipulation de la structure de l'information en tournures exprimant une insistance, un commentaire, une attitude. • Le contenu, l'organisation, la forme, la transmission, le ton et le style de conversation lors de discussions ou de présentations sont adaptés à l'objectif et à l'auditoire.

(1) Les contextes exigeants d'emploi de la langue sont des contextes à enjeux et à risques élevés (p. ex., réunions formelles au travail, exposés d'affaires ou savants, séminaires).

Illustration 6 descripteurs généraux de performance des Standards linguistiques canadiens, 2000:193

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

Illustration 7 Echelle globale de description des niveaux du Cadre, 2001:25

Si nous observons les descripteurs relatifs à la description d'une compétence générale de communication, nous pouvons relever certains mots clés relevant de ce que le *Cadre* nommera :

- des savoir-être : *satisfaire à des attentes de communication, ...*
- des savoir-faire : *diriger des réunions, négocier et résoudre des conflits produire et co-produire des discours longs, échanger, obtenir, présenter ou défendre des idées complexes, persuader, conseiller, enseigner, compréhension de fines nuances de sens, d'implicites...*
- des savoirs : *ton, style, organisation des contenus, adaptés à l'objectif et à l'auditoire, prononciation, vocabulaire et grammaire sans erreurs nuisant à la communication, ...*

STANDARD 12 – PARLER – Compétence avancée aisée**Produits et normes de compétence**

Ce que la personne peut faire	Exemples de tâches et de textes	Indicateurs de performance
I. Interaction sociale Compétences interpersonnelles <ul style="list-style-type: none"> • Remercier pour l'accueil, la reconnaissance, la mise en valeur, l'encouragement d'individus ou de groupes, en privé ou en public, de façon formelle ou informelle. 	C, E, T Procède à l'ouverture d'activités formelles : conférence, atelier, symposium, visite libre. <ul style="list-style-type: none"> • Souhaite la bienvenue aux participants, établit un climat favorisant la motivation, le respect et la collaboration bienveillante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime la bienvenue, la considération et autres fonctions semblables. • Emploie une intonation, un volume, un ton de voix et un comportement non verbal susceptibles de créer la meilleure impression.
Gestion de la conversation <ul style="list-style-type: none"> • Mener/présider une rencontre, une discussion, un débat formels dans une variété de groupes. 	C, E, T Préside une rencontre soutenue en utilisant les procédures parlementaires.	<ul style="list-style-type: none"> • Établit un climat favorable à la collaboration dans les interactions en groupe. • Ouvre et termine la discussion en respectant l'horaire. • Appelle à l'ordre. • Respecte l'ordre du jour. • Contrôle les participants à l'aide de stratégies appropriées. • Reçoit les propositions et organise le vote sur les divers points. • Résout les problèmes de communication. • Reformule des énoncés trop négatifs en énoncés formulés positivement qui tiennent compte des intérêts, afin de désamorcer les conflits.
II. Instructions <ul style="list-style-type: none"> • Donner des instructions efficaces pour assurer la compréhension d'une question technique complexe. 	E, T Transmet des instructions efficaces aux autres dans son propre domaine d'expertise (p. ex., comment traiter les conflits, faire des calculs complexes pour une tâche très technique).	<ul style="list-style-type: none"> • Donne des directives claires, telles que demandées. • Vérifie la compréhension de l'information.
III. Persuasion (faire faire des choses) <ul style="list-style-type: none"> • Négocier un contrat, une entente. • Gérer un conflit/une dispute entre d'autres personnes et intervenir. 	T Arbitre et aide à résoudre un conflit entre deux voisins sur de la musique trop forte. <ul style="list-style-type: none"> • Arbitre et aide à résoudre un conflit entre deux employés sur leur horaire, leur charge de travail, leur période de vacances. 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisit le bon type d'approche (négociations dans l'intérêt commun). • Emploie des techniques persuasives pour obtenir un accord ou l'acceptation d'une idée. • Négocie un contrat, un accord. • Amène des adversaires à résoudre leur conflit.

Illustration 8 Illustration des standards linguistiques canadiens, niveau 12, Parler

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.

Illustration 7 échelle de description de production orale générale du Cadre, niveaux C1 et C2, 2001 :49

Si nous observons les descripteurs relatifs à l'activité de production orale, nous pouvons relever certains mots clés relevant de ce que le *Cadre* nommera :

- des savoir-être : *reconnaître, mettre en valeur, encourager, établir un climat de confiance, motiver, créer une bonne impression, explorer et évaluer les préjugés et*

le contexte socio culturel, se préoccupe de la raison d'être des tâches avec une perspective appropriée de l'auditoire, etc.

- des savoir-faire : *présider une rencontre, rappeler à l'ordre, respecter un ordre du jour, recevoir, organiser des propositions, donner des instructions, négocier, persuader, gérer un conflit, arbitrer, négocier dans l'intérêt commun, faire un exposé, crée des textes originaux, etc.*
- des savoirs : *rend explicite des relations logiques, possède un éventail complexe de formes linguistiques, montre une maîtrise aisée et sans erreur de la grammaire, du vocabulaire, des expressions idiomatiques, de la structure de l'information, du style et de la mécanique de l'écriture, etc.*

Bien qu'antérieurs au *Cadre*, les *Standards linguistiques* canadiens ne semblent pas avoir été retenus par les auteurs du *Cadre* puisqu'ils n'y font aucune mention, ni même bibliographique. Cette approche, toujours d'actualité pour les autorités de ce pays, offriraient cependant un ensemble cohérent de descripteurs que nous réutiliserons pour notre part dans le chapitre consacré à la validation des données que nous proposons.

1.2.7 La conception et la validation de descripteurs de compétence par étalonnage multidimensionnel

L'élaboration d'inventaires notionnels ou fonctionnels finis aux niveaux C étant le plus souvent impossible à réaliser, nous avons décidé de proposer dans le 3^{ème} chapitre de cette recherche, consacré à la description des niveaux C, des descripteurs destinés à présenter une vision synoptique de la compétence ou des contenus décrits. Cette approche a l'avantage de permettre de mettre en place une validation statistique des principes fondamentaux que nous retenons dans nos travaux. Enfin, nous avons pensé qu'une rédaction de ce type pourrait mieux que cent exemples illustrer certaines notions particulières.

1.2.7.1 Utilité et limites des descripteurs de compétence

L'élaboration, l'étalonnage et l'adaptation de descripteurs de compétence comme ceux que nous venons de découvrir dans les travaux canadiens et dans le *Cadre*, est décrite dans de nombreuses publications. Nous retiendrons celles relatives aux travaux européens en relation avec le *Cadre* : G. Schneider et B. North (2000), A. Hasselgreen *et al.* (2003), P. Lenz et G.

Schneider (2004), ALTE Can-Do Project, H. Vollmer *et al.* (2005), et le *Portfolio européen des langues* du CIEP, (C. Tagliante, 2000).

B. North soulignait déjà il y a plus de dix ans (North, 1997) que deux influences majeures avaient conduit les spécialistes à créer des échelles de compétence :

- un mouvement général pour instaurer davantage de transparence dans les systèmes éducatifs,
- une volonté politique affirmée en Europe pour favoriser l'intégration internationale et la mobilité.

Depuis l'échelle du *Foreign Service Institut* créée dans les années cinquante, celle du *British National Language Standards* (1992), celle de *Eurocentres Scale of Language Proficiency* (1993) ou celle de *ALTE Framework* (1994), les travaux de spécification au moyen de descripteurs simples ont évolué. Le *Cadre* en rappelle lui-même un certain nombre (:160) :

Document B6
Échelles de compétence langagières utilisées comme sources

- **Échelles globales de compétence générale en expression orale**
 - Hofmann : Levels of Competence in Oral Communication 1974
 - University of London School Examination Board : Certificate of Attainment – Graded Tests 1987
 - Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990
 - Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
 - European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993
- **Échelles pour différentes activités communicatives**
 - Trim : Possible Scale for a Unit/Credit Scheme : Social Skills 1978
 - North : European Language Portfolio Mock-up : Interaction Scales 1991
 - Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991
 - Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994
- **Échelles pour les quatre aptitudes de base**
 - Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
 - Wilkins : Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme : Speaking 1978
 - Australian Second Language Proficiency Ratings 1982
 - American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
 - Elvirri et al : Oral Expression 1986 (in Van Ek 1986)
 - Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
 - English Speaking Union (ESU) Framework Project : 1989
 - Australian Migrant Education Program Scale (Listening only)
- **Échelles de notation pour l'évaluation orale**
 - Dade County ESL Functional Levels 1978
 - Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
 - Carroll B.J. and Hall P. J Interview Scale 1985
 - Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
 - International English Testing System (IELTS) : Band Descriptors for the Speaking & Writing 1990
 - Göteborgs Universitet : Oral Assessment Criteria
 - Fulcher : The Fluency Rating Scale 1993
- **Sources**

Cadres de référence pour des critères de contenu de programmes et d'évaluation des étapes de l'enseignement/apprentissage

 - University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificats in Communicative Skills in English 1990
 - Royal Society of Arts Modern Languages Examinations : French 1989
 - English National Curriculum : Modern Languages 1991
 - Netherlands New Examinations Programme 1992
 - Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
 - British Languages Lead Body: National Language Standard 1993

Illustration 10 Echelles de compétence langagière utilisées comme sources par le Cadre

La liste est longue de travaux qui ont conduit à l'élaboration de grilles de compétence, auxquelles il faut ajouter bien entendu celles de *DIALANG* et celle du *Cadre* lui-même qui est sans doute celle qui a recueilli aujourd'hui le plus grand consensus.

B. North en rappelle l'intérêt :

“Les échelles qui offrent des définitions de la compétence des apprenants sur la base de couches successives d’habilités deviennent de plus en plus populaires parce qu’elles peuvent être utilisées :

1. pour fournir des stéréotypes à partir desquels les apprenants peuvent comparer leur propre image et évaluer sérieusement leur positions (J. Trim 1978 ; M. Oscarson 1978, 1984).
2. Pour augmenter la fiabilité du jugement subjectif des évaluateurs en leur fournissant des échelles communes pour prendre leurs décisions (C. Alderson 1991).
3. Pour fournir des lignes directrices quant à l’élaboration d’un test (P. Dandonoli & G. Henning, 1990 ; C. Alderson, 1991).
4. Pour reporter les résultats de l’évaluation formative, les scores obtenus aux tests et l’auto-évaluation sur la base d’un même instrument (C. Alderson 1991; P.E. Griffin 1989).
5. Pour fournir des liens internes cohérents au sein d’une même institution entre les pré-tests, l’élaboration des plannings, l’organisation matérielle, les progressions et l’évaluation pouvant conduire à la certification (B. North 1993a).
6. Pour établir un cadre de référence qui puisse décrire les attendus dans un système éducatif complexe, en termes significatifs pour l’ensemble des partenaires. (J. Trim 1978; G. Brindley 1986, 1991; R. Richterich & G. Schneider 1992, Conseil de l’Europe, 1996).
7. Pour rendre possible la comparaison entre les systèmes en utilisant un système métrique commun. (P. Lowe 1983, J.E. Liskin-Gasparro 1984; L.F. Bachman & S.J. Savignon 1986; S. Carroll B.J. & R. West 1989)”¹⁴

¹⁴ Scales offering definitions of learner proficiency at successive bands of ability are becoming more popular because they can be used:

To provide "stereotypes" against which learners can compare their self image and roughly evaluate their position (Trim 1978; Oscarson 1978, 1984).

To increase the reliability of subjectively judged ratings, providing a common standard and meaning for such judgements (Alderson 1991).

To provide guidelines for test construction (Dandonoli and Henning 1990; Alderson 1991).

To report results from teacher assessments, scored tests, rated tests and self assessment all in terms of the same instrument - whilst avoiding the spurious suggestion of precision given by a scored scale (e.g. 1-1,000) (Alderson 1991; Griffin 1989).

To provide coherent internal links within an institution between pre-course testing, syllabus planning, materials organization, progress assessment and certification (North 1993a).

To establish a framework of reference which can describe achievement in a complex educational system in terms meaningful to all the different partners involved (Trim 1978; Brindley 1986, 1991; Richterich and Schneider 1992, Council of Europe 1996).

J.L. Clark (1985), cité par B. North (1997) notait que la principale faiblesse de toutes ces échelles réside dans l'image qu'elles donnent d'un continuum unique sur lequel se développerait l'apprentissage. Cette observation nous semble de plus en plus avérée dans l'usage quotidien que les institutions et les enseignants réservent aujourd'hui au *Cadre*, comme peuvent en témoigner les nombreuses méthodes FLE en vogue aujourd'hui, qui toutes présentent un parcours homogène de formation glissant du niveau A1 au niveau B2. Nous pourrions d'ailleurs relever que les certificateurs renforcent cette vision du continuum linéaire lorsqu'ils proposent aussi des parcours généraux d'un niveau à l'autre. Cette vision linéaire a au moins deux effets induits pervers que nous avons déjà notés : la notion de niveau entendue comme un fait homogénéisant du niveau d'un apprenant (tous les diplômés de langue recensés par ALTE fonctionnent sur ce principe qui, sur la base d'une agglomération de données par compétence, proposent une image globale de niveau), et la visée implicite d'un aboutissement unique de l'apprentissage, plus ou moins basée sur l'image idéale du locuteur natif.

Le troisième effet induit d'une telle approche, ou plus exactement des représentations qui se construisent autour de sa mise en œuvre, réside dans un dogmatisme limitatif qui s'impose. Pris dans une dimension prescriptive, le *Cadre*, malgré toutes les précautions prises par ses auteurs, semble cautionner des parcours d'apprentissages préformatés et peu contextualisés. Ceci est peut-être dû, comme le fait remarquer C. Puren (2006 : 17) au fait que les auteurs du *Cadre* « n'ont pas développé, au-delà de ces simples constats, une réflexion systématique sur les relations entre pratiques de l'éclectisme et théories de la complexité », ou peut-être est-ce dû au fait que les usagers du *Cadre*, faute de référence claires, ont tendance à en limiter les postulats théoriques dans leurs applications.

En revanche, la méthode de validation empirique de ces descripteurs, basée sur des analyses statistiques précises, en valide la valeur consensuelle, offrant toutes les garanties de fiabilité requises (fiabilité entendue comme « la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement (...) dans deux passations réelles ou simulées d'examens », *Cadre* : 135).

To enable comparison between systems or populations using a common metric or yardstick (Lowe 1983, Liskin-Gasparro 1984; Bachman and Savignon 1986; Carroll B.J. and West 1989)''.

1.2.7.2 Méthodes d'élaboration

Le *Cadre* (: 150-152) présente 12 méthodes d'élaboration d'échelles, réparties en 3 grandes catégories, intuitive, qualitative et quantitative. La première méthode que nous avons retenue dans notre recherche est la *méthode intuitive de l'expert* (méthode n°1), qui nous a permis de rédiger nos propositions sur la base de l'analyse de corpus, de la littérature existante dans le domaine de l'acquisition des langues, des travaux existants et de notre propre expérience. Puis, selon la méthode dite du *concept clé de la formulation* (méthode n°4), nous avons proposé à une commission de spécialistes francophones de classer les descripteurs proposés, de B2 à C2+, de justifier leurs jugements et d'identifier les points clés qui les gênaient. Afin de faciliter leur travail, nous avons tenté d'adosser nos propositions à des exemples de performances chaque fois que cela était possible, conformément à la méthode dite du *concept-clé de la performance* (méthode n°5), afin d'adosser toute proposition sur des exemples concrets dûment validés. Nos travaux de conception relevant de ces méthodes ont permis d'établir des hypothèses présentent tout au long du chapitre consacré à la spécification (3^{ème} partie de cette thèse). Il restera enfin, mais cela dépasse le cadre de cette recherche à utiliser la méthode d'*analyse théorique de réponse aux items* (méthode n°12), basée sur une validation par le modèle de Rasch pour modifier puis valider ces hypothèses.

1.2.7.3 Listes de référence

Pour établir ces descripteurs, nous avons besoin de listes de référence. Or, les listes de repérage sont difficiles à établir et ce travail prend beaucoup de temps. Dans le cadre du projet d'élaboration de Portfolios européens des langues, PEL, la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a créé une banque de descripteurs de compétences langagières et d'autres aspects de compétences langagières, afin de fournir aux concepteurs un contenu de PEL validé, d'accélérer le développement de nouveaux PEL et de simplifier la procédure de validation. Ces descripteurs sont rattachés ou rattachables aux descripteurs et/ou aux catégories et niveaux que l'on trouve aux chapitres 3 à 5 du *Cadre*, et ils conviennent pour une auto-évaluation (ils sont formulés de manière à être compris par les différents apprenants). Nous nous sommes donc également appuyé sur cette *Banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues* (© Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques).

Comme le rappellent X. Lenz et G. Schneider (2004 :12), « la relation entre de nouveaux descripteurs et les *Niveaux de référence* doit être transparente ». C'est ce qu'a fait le Centre

international d'études pédagogiques (CIEP, France) dans le *Guide à l'usage de l'utilisateur de Mon premier portfolio des langues*. Il donne un exemple montrant quelles modifications ont dû être faites pour rendre accessible à des enfants un descripteur conçu plutôt pour des adultes.

Phase 1

Je peux échanger simplement à condition que l'interlocuteur soit prêt à répéter ou à reformuler plus lentement les choses et m'aide à dire ce que j'essaie de dire. Je peux répondre à des questions simples et en poser dans des domaines proches de mes besoins immédiats ou sur des sujets familiers.

Phase 2

Je peux utiliser des phrases et des tournures simples pour décrire où je vis et les gens que je connais.

Phase 3

Quand je parle, je peux ...
Répondre à des questions, dire qui je suis, que je ne comprends pas, demander que l'on répète
Poser des questions, demander comment on dit quelque chose, *parler* de l'endroit où j'habite, des gens que je connais
Demander quelque chose ou demander de faire quelque chose, dire « merci »

La réduction du contenu à des tâches concrètes de communication est au centre de la stratégie pour simplifier le descripteur d'origine. Les éléments modalisateurs ont été supprimés. Cette démarche risque d'entraîner un changement du degré de difficulté.

Exemple : *Je peux... parler... de gens que je connais*

n'est pas obligatoirement l'équivalent de

Je peux utiliser des phrases et des tournures simples pour décrire ... les gens que je connais

Il y a néanmoins des chances pour que cette interprétation aille de soi pour des apprenants jeunes dans le contexte d'une langue étrangère.

Ce qui rend exemplaire cette illustration tient au fait que le CIEP a fait ses adaptations en se fondant sur l'expérience des enseignants pilotes dans leur classe et a ensuite clairement montré le processus d'adaptation à tous ceux qui avaient besoin de le connaître ».

X. Lenz et G. Schneider poursuivent : « On peut rédiger des descripteurs de compétence langagière selon des méthodes intuitives, qualitatives ou quantitatives. Dans le cas d'un outil qui vise à promouvoir la mobilité et doit pouvoir être utilisé dans tout secteur éducatif, dans des contextes variés et aussi internationalement, il est important d'éviter les problèmes liés à

la subjectivité de l'auteur et que la validité ne soit limitée à un seul contexte. Si les descripteurs visent à fournir effectivement une plus grande transparence, ils doivent prendre en compte les aspects de la compétence langagière qui sont pertinents et caractéristiques des niveaux décrits; en outre, ils doivent être interprétés de la même manière par le plus grand nombre possible de gens ».

1.2.7.4 Caractéristiques requises

Enfin, les descripteurs doivent répondre à un certain nombre d'exigences (*Cadre Annexe A*):

- « **Formulation positive** : les descripteurs doivent être rédigés de sorte qu'ils décrivent de manière positive ce que les apprenants sont capables de faire ; des descriptions formulées négativement ont tendance à être démotivantes.
"Il est, certes, plus difficile de définir un faible niveau de capacité en disant ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire. Mais si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétences serve non seulement à répartir et classer des candidats mais aussi à définir des objectifs, il est alors préférable d'en avoir une formulation positive"
- **Précision** : les descripteurs doivent décrire des tâches concrètes et/ou des niveaux concrets de capacité à exécuter les tâches :
 - ils doivent être aussi peu précis que possible
 - les distinctions entre les niveaux d'une échelle ne doivent pas dépendre du simple remplacement d'un qualificatif comme "certains" ou "quelques-uns" par "de nombreux" ou "la plupart". - "Les distinctions doivent être réelles, pas seulement verbales, et cela peut signifier que des différences concrètes et significatives ne pourraient pas toujours être marquées". (*Cadre Annexe A*).
- **Clarté** : les descripteurs doivent être transparents et non jargonnants. Ils doivent avoir une syntaxe simple ; ils doivent être compréhensibles sans explication spéciale et utilisables sans formation préalable.
- **Brièveté** : les descripteurs doivent être courts, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas dépasser deux ou trois lignes.
- **Indépendance** : l'interprétation d'un descripteur ne doit pas dépendre des autres descripteurs au même niveau ou de descriptions des niveaux voisins ; ils doivent permettre des décisions claires de type *oui/non* ("Oui, je suis capable de faire cela") ».

On peut aussi créer des sous niveaux additionnels, plus fins, au sein même des 6 niveaux proposés, ce qui présente des avantages et des désavantages :

« Les raisons d'avoir des niveaux plus fins peuvent être que (B. North, 1999)

- des niveaux plus fins peuvent être pertinents pour certains groupes, institutions ou situations d'apprentissage ;
- des niveaux plus fins rendent plus facile la définition d'objectifs adéquats pour la fin de chaque cycle scolaire ;
- des niveaux plus fins peuvent servir d'aide à la planification d'un cours pour des années particulières de la scolarité (ou des mois dans un cours intensif) parce qu'ils se rapprocheront du progrès normal dans cette échelle de temps. Des "bornes" à l'intérieur de ces niveaux plus étroits peuvent servir d'objectifs semestriels ou trimestriels (ou hebdomadaires en cours intensif) ;
- avec des niveaux plus fins, les apprenants peuvent observer leur progrès. Un progrès visible donne un sentiment de succès et motive pour l'apprentissage ultérieur.

Les raisons de se limiter à six niveaux de référence plus larges peuvent être que :

- il peut être assez difficile de mettre en relation un ensemble de niveaux étroits et un autre. Par exemple, il se peut qu'un système local fractionne A2 en deux tandis qu'un autre le fractionnera en trois ;
- si les listes de descripteurs sont limitées aux six niveaux de référence, la relation aux six niveaux de référence (et à des systèmes d'examens compatibles comme ceux de ALTE) est évidente ; un plus grand nombre de niveaux peut obscurcir la relation avec le *Cadre* ;
- les *Grilles d'auto-évaluation* peuvent devenir trop complexes ;
- sans l'élaboration d'un grand nombre de descripteurs pertinents supplémentaires, trop de lacunes apparaîtraient dans les listes de descripteurs ; des descripteurs manqueraient pour certaines catégories à certains niveaux ;
- une utilisation relativement fréquente des listes de descripteurs est possible, même avec six niveaux plus larges, parce que :
 - 1) ces listes contiennent un grand nombre d'objectifs individuels ou de descriptions de compétences qui peuvent être acquises successivement ;
 - 2) le degré de difficulté n'est pas identique pour toutes les tâches décrites ;
 - 3) on peut introduire une progression à l'intérieur d'un niveau en ajoutant une échelle qui utilise des modalisateurs tels que "*en situation normale*" ou "*facilement et bien.*" ;
- Si l'on ajoute plus de listes de descripteurs, le document devient lourd à utiliser ».

Dans l'absolu, comme le montre ce schéma de Cambridge ESOL élaboré pour la langue anglaise, la répartition du nombre d'étudiants sur les échelles du *Cadre* en fonction d'examens binaires (réussi/non réussi comme le sont les examens du *Key English Test*, KET, (niveau A2), *Preliminary English Test*, PET, (niveau B1), ou encore *Certificate of Proficiency in English*, CPE, (niveau C2)) devrait être une courbe gaussienne, ce qui nous autorise à supposer que l'évolution des compétences serait elle-même progressive.

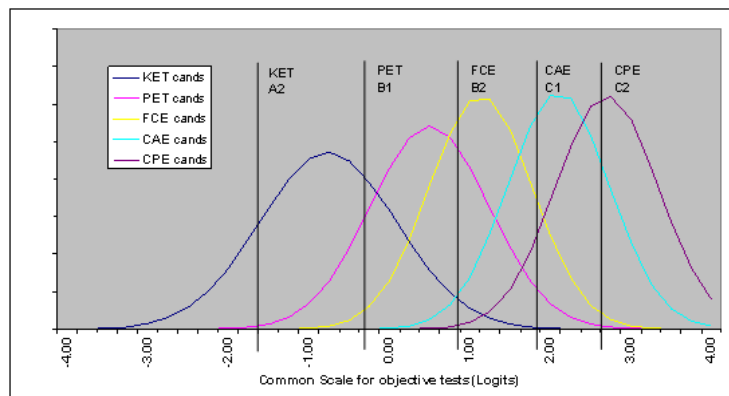


Illustration 8 Répartition des taux de réussite aux examens de Cambridge ESOL 2005

Cette approche est naturellement relativisée par toutes les études acquisitionnistes existantes et, si elle semble correspondre globalement à la réalité, il est probable que sur le plan du suivi individuel de chaque apprenant elle souffre nombre d'adaptations. L'objet de notre étude ne portant pas sur l'élaboration d'une progression pédagogique mais bien sur celle d'un outil référentiel, nous pouvons nous satisfaire de cette approche linéaire progressive, à condition de l'envisager par compétence spécifique.

1.2.7.5 Les échelles des acquisitionnistes

Parallèlement à cet effort, les acquisitionnistes ont eux aussi élaboré plusieurs échelles censées représenter la segmentation de niveaux d'acquisition d'une langue. I. Bartning (in E. Labeau et F. Myles, 2009 :11) propose ainsi un continuum en six niveaux sur la base de travaux avec des étudiants suédois :

- Stade initial (Initial stage)
- Post stade initial (Post-initialstage)
- Stade intermédiaire (Intermediate stage)
- Stade avancé de base (Advanced low stage)
- Stade avancé medium (Advanced medium stage)

Stade avancé élevé (Advanced high stage)

Concernant les niveaux avancés, le même auteur propose également une autre dénomination :

Avancé (Advanced)

Quasi locuteur natif (Near-native Level)

Locuteur natif (Native speaker)

« En commençant par la fin, par un locuteur “natif”, et sans entrer dans la complexité que recouvre cette notion, nous voulons définir un locuteur archétype en langue 1, pas nécessairement monolingue, qui a appris cette langue et continue de l’utiliser régulièrement dans sa vie. Un quasi locuteur natif est une personne qui dans tous les aspects utilise la langue comme un locuteur natif, bien que cette langue ne soit pas sa première langue. Par quasi locuteur natif, nous voulons parler de quelqu’un qui perçoit et comprend une interaction orale normale comme un locuteur natif, mais qui peut être distingué du locuteur natif dans certains aspects lorsque l’on analyse avec détail sa compétence linguistique. Par locuteur avancé, nous voulons signifier une personne dont la 2^{ème} langue est proche de celle du locuteur natif mais dont certains usages de non natifs sont perceptibles dans des interactions orales ou écrites normales ». ¹⁵

I. Bartning ajoute les informations suivantes au sujet de l’apprenant avancé (advanced learner) : « (...) C’est une personne qui a étudié la langue cible à l’école comme langue étrangère, souvent dans un autre pays que celui de la langue cible, et qui continue à l’université. Son acquisition est mixte (formelle et informelle) au long de différentes périodes. Son objectif est de devenir bilingue, mais il veut souvent conserver son identité de non natif. Il est souvent motivé par une acquisition instrumentale et intégrative, mais la première domine souvent la seconde. Cet apprenant est devenu compétent et capable grâce à sa formation à l’école mais aussi après. Ajoutons que la langue étrangère n’est souvent que sa 3^{ème} langue ». ¹⁶

¹⁵ *Starting from the end, by a « native » speaker of a language – without going into the complexities involved in this notion – we mean the archetypical first language speaker, not necessarily monolingual, who has learnt that language and continued to use it regularly throughout their lifespan. A “native-like” speaker of the same language is someone who, in all respects, uses the language like a native speaker, in spite of the fact that the language in question is not that person’s first language. By a “near-native” speaker we mean someone who perceived, in normal oral interaction, as a native speaker, but who can be distinguished from native speakers in some feature when their language is analyzed in greater linguistic detail (...). By an “advanced” second language learner/user we mean a person whose second language is close to that of a native speaker, but whose non-native usage is perceivable in normal oral or written interaction”*

¹⁶ « A person who has studied the Target Language at school as a foreign language, often in another country than that of the target language and who continues at the university. His acquisition is “mixed” (formal and informal) thanks to periods abroad. His goal is to become bilingual, but he often wants to keep the identity of a

Et elle précise avoir également déterminé que ces « apprenants d'un niveau d'instruction élevé » ne correspondent pas forcément à toutes ces caractéristiques.

E. Labeau complète ce tableau (E. Labeau et F. Myles, 2009 :74-75) : « L'apprenant d'un niveau d'instruction élevé est donc un apprenant qui a étudié la langue cible en tant que langue étrangère à l'école, souvent dans un pays autre que celui de la langue cible, et qui continue à l'université. Il s'agit d'un apprenant guidé, ayant des connaissances métalinguistiques de la langue cible. Son apprentissage est parfois « mixte » grâce à des stages et des séjours à l'étranger [...]. Pour exercer ultérieurement des activités professionnelles, il aura souvent besoin d'un répertoire spécifique et explicite des structures d'expressions ».

Conclusion

Nous reviendrons sur les apports acquisitionnistes dans le chapitre suivant, mais nous retiendrons pour la suite de notre étude la trame suivante pour élaborer les descripteurs qui pourraient compléter notre analyse des niveaux C, trame que nous avons voulue simple, non jargonnante et discriminante :

C1	C2	C2+
Extrait/devine le sens	Comprend/produit la plupart des textes	Comprend/produit tout type de texte
Comprend/produit une large gamme de...	Maîtrise les effets sur l'auditoire	Traduit fidèlement et très finement un large répertoire de textes
Pressent l'implicite	Infère la valeur implicite	Analyse en synchronie et en diachronie
Varie sa formulation	Peut réaliser une analyse métalinguistique	Maîtrise la fonction subversive de la langue
Traduit globalement	comprend et à recours intentionnellement à de nombreuses formes figées	
Maîtrise certains outils d'analyse métalinguistique	Traduit fidèlement des textes stéréotypés	

non-native. [...] His motivation is in general both instrumental and integrative, but the first one often dominates. These learners are competent and capable thanks to their long education, at school and beyond. Let me add that the foreign language is not always the second language but rather their third language”.

Deux questions restent en suspens. La première est relative à la fonction même des descripteurs que nous envisageons de créer. La valeur d'un référentiel se mesure au degré d'acceptabilité qu'il reçoit dans la communauté des usagers. Afin de mesurer le degré de consensus auquel nos hypothèses peuvent prétendre, nous allons soumettre un tableau synoptique des descripteurs créés à un groupe réduit d'experts qui en détermineront une valeur référentielle indicative.

Les spécifications provisoires que nous proposons ne peuvent pas être mises sur le même plan que les descripteurs du *Cadre* : elles n'ont pas pour objectif de supplanter ou compléter ces descripteurs et elles ne s'appliquent qu'à la langue française. Il s'agit simplement de formulations visant à donner une image panoramique des résultats de notre recherche afin de mesurer le degré d'approbation qu'ils peuvent recueillir auprès d'experts et d'utilisateurs des référentiels.

La formulation de ces hypothèses soulève une deuxième question puisqu'elle revient à établir une relation entre des contenus spécifiés et une compétence exprimée en termes de *est capable de*. « Il est évidemment plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif en français, ou comment on construit un indicatif imparfait et un conditionnel, ou encore comment on accorde le participe passé, plutôt que de faire comprendre que certains mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans certains contextes spécifiques », J.M. Dewaele, N. Wourm (2002). Nous considérons, à la suite de S. Ranney (1992), qu'un ensemble de processus cognitifs permettent de comprendre et de fonctionner dans le monde, qui constituent des schémas basés sur la connaissance de procédures et de relations appropriées entre les rôles sociaux, et adaptés à des situations discursives données. Ces schémas varient selon les cultures, le malentendu est toujours latent. Nous avons construit nos hypothèses de spécification sur la conviction qu'il existe dans le langage des traces discursives, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques qui relèvent de, ou qui révèlent des, intentions de communication implicites et/ou explicites, volontaires ou non, qui peuvent caractériser la compétence d'un locuteur averti en langue étrangère. Cette approche dépasse le cadre diffus de l'approche dite communicative et implique la prise en compte des 3 niveaux de catégories conceptuelles que M. Paradis (1997) ou A. Pavlenko (1999) conçoivent :

- niveau de surface (caractéristiques phonologiques et morphologiques),
- 2. niveau sémantique (connaissance explicite des règles de grammaire),

3. niveau conceptuel (représentations mentales multimodales).

Elle place les dimensions discursive et sociolinguistique, ainsi que les stratégies métacognitives, au centre de notre problématique. Nous assumerons que ce choix doit se refléter dans la formulation de nos hypothèses, ce qui ajoute une règle additionnelle à l'élaboration et/ou à la validation des descripteurs que nous proposerons.

Chapitre 2 Apports de recherches en acquisition du langage pour la spécification des niveaux C du *Cadre*

Tout essai de référentialisation suppose des choix qu'il convient d'explicitier pour que l'outil didactique que nous tentons de constituer recueille le consensus minimum qui en validera l'utilisation. En termes linguistiques aussi bien que d'apprentissages, chacun des choix opérés doit être mis en correspondance avec les sous-jacents théoriques qui en ont motivé l'insertion : théorie descriptive de l'objet langue et théorie linguistique du discours, références pédagogiques, théories cognitivistes, etc.

La tentation est grande de prétendre à une vision globale qui ne conduirait sans doute au mieux qu'à la caducité d'un référent trop conceptuel et au pire au rejet immédiat d'un outil par trop ambitieusement parcellaire. Il nous faut donc faire appel à un ensemble de ressources théoriques qui peuvent sembler parfois peu concomitantes ou trop généralistes pour justifier des choix qui pourraient être considérés comme arbitraires, mais qui restent toujours basés sur des options clairement énoncées.

Le succès des *Niveaux Seuils* se construit autour d'un projet commun, d'une volonté de proposer de nouveaux référents susceptibles d'orienter l'enseignement apprentissage des langues dans une optique communicative. Il en est probablement de même du *Cadre* qui a été conçu avec une visée méthodologique davantage que sur des bases théoriques sous-jacentes, et la recherche de plus petits dénominateurs communs entre un maximum d'utilisateurs a conduit ses auteurs à privilégier la recherche et la validation consensuelle de descripteurs de compétences, tout en évitant un débat théorique qui ne pouvait envisager les choses que sous l'angle de la complexité.

Il existe entre les linguistes, sociolinguistes, psycholinguistes, acquisitionnistes, et ethno-linguistes de nombreux concepts, théories et termes qui tentent de construire la réalité sous l'angle de leurs observations mais qui ne constituent pas un système cohérent. La responsabilité d'imaginer de nouveaux paradigmes aurait pu échoir au didacticien, mais celui-ci dans son ambition applicationniste se doit également de faire intervenir d'autres champs des sciences de l'éducation, pédagogie, andragogie, sociologie et autres, qui rendent sa tâche encore plus complexe.

C'est la raison pour laquelle, dans la lignée des efforts anglais de *English Profile*, nous nous sommes penchés sur les travaux des spécialistes en acquisition du langage, et plus particulièrement en langue étrangère.

Dans ce concert des sciences contemporaines, la fractabilité du profil de l'apprenant rend difficile tout effort de référentialisation. La validation mathématique des descripteurs proposés par le *Cadre* leur confère une certaine légitimité, mais leur succès relève sans doute aussi d'une fascination postmoderne pour un type de mathématiques qui étonne et qui séduit sans toutefois parvenir nécessairement à convaincre. Malgré tout les efforts déployés, la référentialisation des niveaux du *Cadre* reste fort disparate, de même que le sont les construits théoriques de chacun des examens des grands certificateurs européens. À la question rituelle « is your B2 my B2 ? » (ton B2 est-il mon B2 ?), la réponse est encore largement négative, et fut-elle positive que nous pourrions nous interroger sur les effets systémiques que cela produirait en termes de réductivité et de simplification abusive sur les systèmes d'enseignement. Ce ne sont pas les six échelles de niveaux qui posent problème, mais bien les points de césure qui les délimitent.

Nos travaux portent donc sur une spécification explicite basée sur un ensemble d'output, établis à partir de corpus d'apprenants, mais aussi de nombreuses études acquisitionnistes, qui nous permettront de valider les seuils de césure entre B2 et C1, entre C1 et C2 et entre C2 et C2+.

2.1 Du natif et du non-natif

Pendant ces dernières décennies, de nombreuses recherches ont tenté de déterminer si l'acquisition de la grammaire universelle proposée par N. Chomsky répondait aux mêmes stades en langue maternelle qu'en langue étrangère. Entendue comme un ensemble de contraintes inconscientes qui nous permet de décider si une phrase est bien formée, cette grammaire mentale ne serait pas nécessairement identique pour toutes les langues, mais le processus par lequel, pour une langue donnée, certaines phrases sont perçues comme correctes et d'autres non serait, lui, universel et indépendant de la signification. L'un des principes qui limiterait le nombre de grammaires serait donc, comme le souligne K. Isabelli (2002), le « Null Subject Parameter », positif [+NSP] dans des langues comme l'italien, l'espagnol, le grec ou l'arabe qui permettent une position phonologiquement vide du sujet, négatif [-NSP] en anglais ou en français qui ne peuvent s'accommoder de cette absence en raison de règles flexionnelles plus fragiles :

- a. *Salieron a las ocho.*
- b. * *Left at eight.*
- c. *They left at eight.*
- d. *Está lloviendo.*

e. * *Is raining.*

f. *It is raining.*

g. * *Lo está lloviendo.*

Personne n'est véritablement en mesure de prouver aujourd'hui si la grammaire universelle peut combler le fossé qui existe entre divers systèmes. A la notion de compétence chomskyenne, V. Cooks (1992) ajoute celle de multi-compétence entendue comme la capacité pour un individu donné de pouvoir s'exprimer dans plusieurs systèmes linguistiques donnés, par opposition à la mono-compétence, ce qui l'amène à suggérer que le rapport qui peut être fait entre un étudiant de niveau avancé et un natif se fasse avec un natif bilingue plutôt qu'avec un monolingue.

Un test (K. Isabelli 2002) réalisé sur des hispanophones et anglophones issus pour certains de leur communauté et pour d'autres apprenants de langue étrangère de niveau avancé, a permis de mettre en évidence que les seconds obtenaient un meilleur rendement que les premiers dans leur aptitude à déceler la (non) grammaticalité de phrases du type :

1. ¿Quién cree la policía que mató al joyero?

* *'Who does the police believe that killed the jeweler?'*

2. ¿Quién piensan los padres que raptó a su hija?

* *'Who do the parents think that kidnapped their daughter?'*

Ou encore

1. *¿Quién pensamos nosotros robó el dinero?

'Who do we think stole the money?'

2. *¿Quién creen Uds. pegó al hombre?

'Who do you (pl.) believe hit the man?'

Si l'on s'en réfère à la hiérarchisation des contraintes psycholinguistiques qui pourraient expliquer l'ordre du développement grammatical, la théorie de la processabilité de Pienemann, (in I. Bartning, 1999 :49) stipule que « l'apprenant doit attribuer à chaque mot une catégorie syntaxique, pour être capable de comprendre la structure spécifique de la langue cible, et par conséquent, la manier librement. Au début de l'acquisition, l'apprenant acquiert des lexèmes, sans la morphologie adéquate et spécifique de la langue cible, ce qui résulte en une « variante de base » extrêmement simple, dont l'ordre des mots suit l'ordre canonique S-V-O ou éventuellement un ordre transféré de la langue source. [...] Plus tard, l'apprenant attribue peu à peu aux lexèmes des catégories syntaxiques spécifiques de la langue cible, en

reconnaissant et utilisant des morphèmes grammaticaux adéquats. Il peut alors y avoir un « échange d'informations » [...] entre les constituants, par exemple entre un adverbe antéposé et sa place post-verbale (supposée d'origine), ou entre le sujet et la désinence de personne du verbe. L'échange d'information concerne ainsi aussi bien l'ordre des mots que la morphologie. [...]

La capacité de processabilité d'un apprenant varie selon l'échelle implicationnelle suivante :

- 1 pas de séquence de constituants
- 2 pas d'échange d'information entre constituants – emploi de l'information locale
- 3 échange d'information entre constituants saillants
- 4 échange d'information entre constituants internes et constituants saillants (externes)
- 5 échange entre constituants internes
- 6 échange entre constituants internes dans les subordonnées ».

Si la référence au locuteur natif manque d'opérabilité, puisqu'elle contribue à faire de ce dernier un locuteur idéal que les chercheurs cherchent encore, il n'en reste pas moins qu'un certain nombre de traits semblent spécifiquement difficiles à acquérir dans un enseignement guidé. Nous en découvrirons d'autres tout au long de cette étude (genre du nom, doublement de la consonne...).

2.2 Acquisition et maîtrise du lexique

Dans le domaine lexical, on sait par exemple (C. Carlo *et al.*, 2007 :62) que « les locuteurs passent d'un système essentiellement nominal où les noms sont posés les uns à côté des autres dans un ordre défini pragmatiquement, à un système où les noms sont liés entre eux par des marques explicites et jouent un rôle par rapport à un noyau de nature verbale. Les premiers adjectifs que l'on trouve sont des adjectifs dont la qualification est absolue comme les adjectifs de nationalité ou de couleur et des adjectifs graduables comme ceux relatifs à la taille ». Les discours d'apprenants s'organisant surtout autour des animés humains, les locuteurs eux-mêmes et leur environnement familial et professionnel immédiat, il n'est pas surprenant que les adultes découvrent plus facilement ces règles.

“Despite working so hard and coming so far with the French to help them win their freedom, I have never mastered the gender of French nouns!”¹⁷

Cette citation de Wiston Churchill, en 1946 relevée par D. Guillelmon et F. Grosjean, (2001:504) permet de mettre l’accent sur l’une des difficultés majeures de la langue française.

En effet, c’est sans doute dans le marquage diacritique du genre que les acquisitionnistes apportent le plus d’informations relatives à la maîtrise lexicale. On sait ainsi que les adultes qui étudient le français en L2 acquièrent assez facilement le genre des noms sémantiquement marqués (par exemple des animés), mais qu’ils restent assez insensibles à tout effort d’explicitation d’autres règles, même si celles-ci s’avèrent particulièrement récurrentes (par exemple, la règle phonologique d’attribution du masculin lorsque le dernier phonème des noms est /ã/). M. Prodeau et C. Carlo (2002 :165) affirment à ce sujet : « À un stade suffisamment avancé, le locuteur de français L2 est capable d’associer un genre à un certain nombre d’entrées lexicales, soit que celles-ci soient fréquemment employées, soit qu’elles possèdent un genre sémantiquement fondé que l’on qualifie de « naturel ». Cependant et jusqu’à un stade très avancé de l’apprentissage, ce locuteur, quelles que soient par ailleurs ces performances en français oral, continue à produire des énoncés avec quelques erreurs de genre, ce qui lui interdira l’intégration dans le groupe des natifs ».

Ces mêmes auteurs poursuivent sur l’identification de phases de développement dans l’appréhension et la maîtrise du genre :

« C. Koehn et N. Müller (1994) ont étudié l’acquisition conjointe du français et de l’allemand L1. Elles ont montré que les enfants découvrent d’abord le concept de singularité/pluralité avant de découvrir les marques qui permettent d’exprimer ce concept sémantique. Le genre n’apparaît qu’ensuite. Elles notent que le marquage est correct pour l’article défini bien avant que cela ne soit le cas pour l’article indéfini. Wegener¹⁸ qui a étudié l’acquisition de l’allemand par de jeunes enfants turcs obtient des résultats identiques. Les différentes caractéristiques diacritiques du nom sont acquises dans l’ordre suivant : nombre, cas, genre et l’accord en genre est aussi mieux réalisé pour le défini que pour l’indéfini.

C. Carlo et M. Prodeau (2000) se sont, quant à elles, intéressées à des anglophones qui acquièrent le français en milieu institutionnel et ont montré que le traitement du nombre se fait mieux que le traitement du genre. M. Prodeau (2002) indique que pour le genre, l’accord

¹⁷ « Bien que j’ai travaillé si dur et que je sois allé si loin avec les Français pour les aider dans leur quête de liberté, je n’ai jamais réussi à maîtriser le genre des noms en français ».

¹⁸ Référence non incluse par l’auteur

se fait différemment selon les satellites du nom et leur position par rapport à la tête nominale. Par exemple, l'adjectif épithète en position pré-nominale est moins bien accordé que s'il est en position post-nominale. D'autre part, l'article indéfini est plus souvent erroné que l'article défini. Ces résultats convergent avec ceux de I. Bartning (2000) qui a étudié l'acquisition du français en milieu institutionnel par des Suédois, de R. Hawkins (1998) qui a étudié l'acquisition du français par des Britanniques, et de J. Bruhn de Garavito & L. White (2002) qui ont étudié l'acquisition de l'espagnol par des étudiants français. Tous et toutes s'accordent à dire que l'accord en genre se fait moins bien pour les adjectifs que pour les déterminants, et en ce qui concerne les articles, il se fait moins bien pour l'article indéfini que pour l'article défini. Ces résultats ne sont pas seulement attestés dans des études sur le milieu institutionnel. M. Chini (1995) qui a observé les débuts de l'acquisition de l'italien par des locuteurs de français, anglais, allemand et persi L1 montre que les apprenants passent tous par les mêmes étapes pour acquérir le genre : la première phase est essentiellement lexicale, les formes ne sont pas analysées et apparaissent avec un article Ø (cette phase dure plus longtemps pour les Perses dont la L1 diffère radicalement de l'italien). Cependant, tous les apprenants utilisent très tôt les pronoms toniques et comme ceux-ci réfèrent à des animés humains, les informateurs les accordent correctement en genre. Une fois que les articles apparaissent, l'accord se fait mieux pour l'article défini que pour l'article indéfini et ce résultat ne s'applique pas exclusivement aux syntagmes qui réfèrent à des entités animées humaines. M. Prodeau (2002) fait les mêmes constats que M. Chini pour les apprenants hispanophones et marocains du programme de recherche ESF sur l'acquisition des langues par des migrants. Les pronoms toniques apparaissent en premier, suivis par les pronoms clitiques en position sujet. Les sujets marocains gardent plus longtemps que les sujets latino-américains l'article Ø, mais pour les deux groupes le processus développemental concerne d'abord l'article défini avant l'article indéfini. Ce dernier garde plus souvent une forme non marquée même en présence d'une tête nominale marquée en genre. Ces résultats prouvent donc l'existence de cette séquence acquisitionnelle particulière, indépendamment du milieu dans lequel la langue est acquise et des configurations spécifiques L1/L2 ».

Comme le rappellent C. Carlo *et al* (2008 :66), on peut inférer l'existence, au sujet de la compétence à attribuer le genre de noms dans des langues telles que le français, « d'une période critique au-delà de laquelle atteindre une compétence de natifs est impossible ». Encore peut-on nuancer cette affirmation comme le font remarquer R. Hawkins & F. Franceschina (2004: 191) car « les locuteurs qui ont une longue immersion en L2 sont présumés capables d'acquérir une compétence proche de celles de natifs dans la concordance de genre des

noms, avec des noms qu'ils utilisent activement, même si ceux-ci ont un système de concordances basé sur la sélection des articles en fonction de la phonologie. Ceci est dû au fait que l'exposition à la langue leur permettra d'apprendre des exceptions et de créer des règles d'exceptions semi-productives".¹⁹

H. Guella, V. Déprez et A. Reboul (2008 :27) retiennent pour leur part une étude qui semble aller plus loin.

« Hawkins et Chan (1997) ainsi que Hawkins et Franceschina (2004) soutiennent que les adultes apprenant une L2 sont incapables d'acquérir les traits non-interprétables d'une L2 qui ne sont pas présents dans leur L1. L'étude de Hawkins et Chan (1997) montre que les anglophones apprenant le genre en français L2 sont incapables d'acquérir les traits non-interprétables sur les déterminants et les adjectifs. Les traits non-interprétables sont ceux qui naissent à travers l'accord avec les traits interprétables du genre sur le nom, c'est-à-dire l'accord des déterminants et des adjectifs avec le nom. Selon cette étude, les apprenants anglophones du français L2 sont capables d'acquérir le genre des noms, mais sont incapables d'acquérir l'accord du genre. Dans cette mesure, Hawkins et Franceschina (2004) proposent que la grammaire initiale des apprenants anglophones avancés du français L2 est comparable à la grammaire initiale des locuteurs francophones. Ainsi selon la *Failed Functional Feature Hypothesis*, FFFH, l'incapacité des apprenants à acquérir le trait de genre en français L2 revient à un problème qui se trouve dans l'accord plutôt que dans l'entrée lexicale du nom ». S. Carroll (1989) soutient l'hypothèse de la FFFH et prédit que les apprenants anglophones sont incapables d'acquérir dans sa totalité le genre en français L2. Cette incapacité provient du fait que les traits de genre déclinent lorsqu'ils ne sont plus employés dans la L1 (Carroll, 1989: 574).

Dans leur étude sur des étudiants de français arabophones de niveau avancé (500 heures pour les jeunes enfants et 10 ans d'immersion en France pour les adultes), H. Guella, V. Déprez et A. Reboul (2008) confirment que c'est l'accord du genre dans les constructions adjectivales qui leur pose le plus de problèmes, alors même qu'ils devraient être en mesure de procéder à un transfert de L1 puisque ce type d'accord existe également en arabe. A la suite de White *et al.* (2004), elles affirment donc que la présence ou l'absence du genre en L1 n'a pas de rôle

¹⁹ "Speakers with long immersion in L2 are presumably likely to get close to native-like D-N gender concord with nouns which they use actively in production, even if they have a concord system based on selecting articles probabilistically in terms of noun phonology. This is because extensive exposure to primary linguistic data would allow them to learn exceptions to semi-productive rules".

dans l'acquisition du genre en L2 et que tous les apprenants sont compétents quand il s'agit d'assigner un genre à des mots isolés. Par contre, leur compétence diffère lorsqu'il s'agit de donner un jugement grammatical sur un genre inséré dans une phrase (L. Sabourin & M. Haverkort, 2003).

Dans une étude auprès d'apprenants bilingues français/anglais, D. Guillelmon et F. Grosjean (2001 :510) ont également confirmé que, comme dans le cas de monolingues, l'acquisition du genre diffèrait selon l'âge auquel il était appris, les plus jeunes commettant moins d'erreurs et ayant une vitesse d'appréciation du genre en réception beaucoup plus rapide que celle d'étudiants qui ont appris la langue à partir de l'adolescence, voire plus tard ; « Les mots seront reconnus, mais l'accès au lexique ne sera pas accéléré par la congruence d'une marque de sens avec un mot précédent. En d'autres mots, les bilingues tardifs ne pourront pas appeler les marques de genre pour faciliter le processus de reconnaissance des mots ».²⁰

Cette importante notion tendrait à confirmer que la compétence du natif éduqué ne peut donc être atteinte qu'avec grande difficulté par un locuteur apprenant d'une 2^{ème} langue, fusse-t-elle seconde, quelles que soient les situations d'acquisition de la langue en dehors d'un cadre naturel de langue première et durant une période déterminée. Même si elle ne semble pas universellement partagée, cette conception a l'avantage de fixer comme limite à notre étude le champ du français langue étrangère, et nous n'aborderons pas la difficile relation des langues premières chez le locuteur bilingue, pas plus que nous n'entrerons dans le débat sur les limites du locuteur natif. En reconnaissant qu'il existe empiriquement une frontière difficilement franchissable pour un apprenant étranger, et en tentant de la définir, ce sont bien les limites du niveau C2+ qui émergent, non pas en tant que limites théoriques de l'apprentissage, mais bien comme limites méthodologiques imposées par l'exercice.

2.3 Le système pronominal

Dans la gestion des pronoms *en* et *y* dans les niveaux avancés, les chercheurs ont établi des liens entre formes employées et fonctions discursives. D. Birdsong (1992) a ainsi repéré que lorsqu'on demande à des apprenants anglais de niveau pourtant très avancé de se prononcer

²⁰ « *Words will indeed be recognized (our late bilinguals reported having very good French oral comprehension), but lexical access will not be speeded up by a congruent gender marking on the preceding word(s) or slowed down by an incongruent gender marking. In other words, late bilinguals cannot call on gender marking to facilitate (or, more rarely, impede) the word recognition process.* »

sur l'acceptabilité du remplacement de « de+syntagme nominal » par *en*, ceux-ci commettent encore 19% d'erreurs, contre moins de 5% chez des apprenants natifs soumis au même test.

Par ailleurs, l'une des particularités du français est que cette langue possède un double système pronominal, de pronoms disjoints et de pronoms clitiques, ce que certains acquisitionnistes semblent considérer comme un facteur majeur de difficulté, non seulement dans les niveaux de base (où l'on connaît par exemple la difficulté des apprenants à utiliser le clitique de 3^{ème} personne *il* (ou *elle*) dans le cas de référence à un non-humain, ou dans l'opposition de choix *c'est / il est*), mais aussi dans les niveaux avancés. Cette difficulté pourrait être liée, comme le propose I.M. Tsimpli (2004) à la difficile distinction entre traits grammaticaux interprétables (sémantiques) ou non interprétables (formels), les clitiques qui portent le trait (personne) semblant plus faciles à maîtriser que ceux qui en sont dépourvus.

Aux niveaux C1 et C2, nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est probablement dans la gestion des chaînes anaphoriques fidèles ou infidèles que nous retrouverons ce genre de difficultés, ainsi que dans les phénomènes de dislocation lorsque le locuteur prétend promouvoir un élément au rang de topique comme dans l'exemple suivant : *Sa mobylette, Jean, il l'a achetée avec sa première paye*. Cette structure complexe, complétée par l'accord du participe passé constitue un phénomène complexe dont la maîtrise représentera donc sans doute un indicateur de niveau avancé, C1 ou C2.

2.4 Acquisition et maîtrise de la morphologie verbale

Plusieurs hypothèses ont été formulées sur l'apparition des temps verbaux dans le discours des apprenants

Selon I. Bartning et S. Schlyter (2004) et S. Devitt (1993), cités par D. Véronique *et al.* (2008 :164), l'expression du futur suit, du moins pour les langues et situations d'apprentissage étudiées, une échelle partant de formes non marquées ou courtes, puis de futurs périphrastiques avec des futurs souvent exprimés par le présent, pour aboutir à des utilisations diffuses puis construites de futur *vs* conditionnel.

Néanmoins, D. Véronique suggère « qu'une représentation linéaire des parcours acquisitionnels telle qu'on pourrait la déduire du *Cadre* ne rend que partiellement compte de la réalité du développement ». Il relève d'une part que cette acquisition se fait selon des rythmes extrêmement variables en fonction des langues d'origine :

Après combien d'heures d'enseignement les apprenants emploient-ils le Passé composé, PC, et l'Imparfait, IMP ?

B1 (CER) : usage formel de PC et IMP						
Heures de français	84	140	338	200	500	900
Contextes et études	Pologne Lycée	Etats-Unis Université	Allemagne Collège	Brésil Université	Etats-Unis <i>High-School</i> et Université	Chine Université

Illustration 9 Nombre d'heures d'enseignement pour la maîtrise du Passé composé et de l'imparfait. D. Véronique *et al*, 2008:167

Mais il relève aussi d'autre part des régularités comportementales quelles que soient les langues premières des apprenants :

- le marquage périverbal de l'accord avec le sujet précède ou accompagne le marquage périverbal du temps ;
- la morphologie temporelle préverbale se développe avant la morphologie temporelle postverbale ;
- le passé composé apparaît avant l'imparfait ;
- le futur composé se développe avant le futur simple.

...

Ces observations conduisent D. Véronique à s'interroger sur la formule « être capable de », largement reprise dans le *Cadre*. Fait-elle référence à une capacité indépendante de la L2 ou renvoie-t-elle à la capacité d'employer des moyens cibles en français ? « Dans le premier cas, on observe que des moyens de substitution à la morphologie verbale sont employés par les apprenants, dans le deuxième cas, on peut effectivement considérer que certains moyens cibles vont être employés après d'autres. Les recherches montrent également que les facteurs influents dans l'acquisition ne sont pas toujours aussi influents du début à la fin de l'acquisition. C'est notamment le cas de la L1 » (D. Véronique *et al.*, 2009 :217)..

En partant de récits d'un même conte, l'histoire de la grenouille de M. Mayer, 1969, A. Housen, N. Kemps et M. Pirerrard (2006) se sont penchés sur la construction de la morphologie verbale d'apprenants néerlandophones relevant des trois stades de

développement de niveau avancé définis par I. Bartning et S. Schlyter (2004) : bas, moyen et supérieur (plus de 880 heures de français).

La progression à ces stades avancés est marquée par un éventail plus large de structures d'énoncés et par «la grammaticalisation de la morphologie flexionnelle qui devient fonctionnelle mais avec des zones «fragiles» de développement ». Elle peut être résumée de la

CRITÈRES				STADE	
FINITUDE FLEXIONNELLE	Distinction Formes finies –non finies		Globalement réalisé		Bas
			assurée		Moyen
			assurée dans énoncés complexes		Supérieur
	Accord ppl 3 ^e verbes irréguliers	Non lexicaux	Ils ont/sont	Productif	Bas
				Stabilisé	Moyen
		lexicaux	Ils prennent	Début	Bas
Ok mais encore des résidus incorrects				Moyen	
		assuré	Supérieur		
TAM	Imparfait		Extension à d'autres verbes		Bas
	Futur simple		Emploi plus fréquent/souvent formulaire		bas
			Emploi spontané et correct		Moyen
	Conditionnel-Plus que parfait		Début mais instable		Bas
			Emploi spontané et correct		Moyen
	Subjonctif		Début mais instable		Bas
			Emploi plus productif et spontané		Moyen
			Emploi correct dans tous les cas		Supérieur
	Formes non personnelles		Quelques apparitions		Moyen
			Combinaisons de propositions et emploi sophistiqué des formes non personnelles		supérieur

façon suivante :

TAM = temps, aspect, mode

Illustration 10 caractéristiques acquisitionnelles de la morphologie verbale aux niveaux avancés bas, moyen et supérieur. I. Bartning et S. Schlyter, 2004

En comparant les résultats obtenus par ces trois groupes d'apprenants à ceux obtenus par des locuteurs francophones natifs qui étudient dans des lycées francophones de Belgique, il ressort premièrement de cette étude qu'une différence persiste dans tous les cas entre les

groupes cibles et le groupe francophone témoin, aussi bien dans la finitude flexionnelle que dans la morphologie *temps, aspect, mode*. Les auteurs ont relevé un certain nombre d'erreurs entre formes finies et non finies, ainsi que sur les formes lexicales irrégulières (radicaux courts vs radicaux longs ou plusieurs radicaux) qui sont moins nombreuses, mais cette étude a surtout révélé une grande disparité en fonction des contextes extra curriculaires selon que les apprenants ont été confrontés au français ou non en dehors de l'école.

Les travaux de M. Kihlstedt sur l'acquisition de l'imparfait français par des apprenants suédophones (Kihlstedt, 2002) montrent également que l'apparition dans les discours des apprenants des divers emplois de ce temps donne un indice fiable du degré de maîtrise de la langue française. Cette progression entre emplois de l'imparfait est expliquée par leur relative complexité cognitive. M. Kihlstedt note que dans les stades initiaux et intermédiaires d'acquisition, la fréquence de l'imparfait est plus faible que celle du passé composé, et qu'elle est souvent limitée à quelques verbes d'état tels que *était, avait, ou voulait*. En revanche, chez les apprenants de niveau avancé la production de la forme en elle-même ne pose plus de problème, mais elle ne va cependant pas de pair avec l'acquisition conceptuelle exprimée par l'imparfait. Les apprenants en effet n'en exploitent qu'une gamme restreinte. Partant d'une typologie polyfonctionnelle de l'imparfait qui dépasse la classification la plus répandue d'imparfaits d'habitude, descriptif, qualificateur, ludique, ou d'incidence, M. Kihlstedt définit l'imparfait comme un temps coréférentiel dont les usages peuvent se spécifier en quatre catégories :

- de recouvrement total, lorsque le locuteur se prononce sur la totalité de l'intervalle de référence ;
- d'habitude, qui exprime ce que l'on avait coutume de faire pendant une période du passé ;
- d'inclusion brève, pour désigner un procès repéré à un moment court et précis de son déroulement ;
- aux confins, lorsqu'il présente le procès sans bornes.

Son analyse lui a permis de mettre en évidence la tendance des locuteurs apprenants de niveau avancé à restreindre l'imparfait à la valeur de recouvrement total et à sa valeur d'habitude. Des emplois d'inclusion brève tels que *J'ai allumé la télé pour regarder si c'était l'heure*, semblent beaucoup moins fréquents, et ceux dits de confins s'apparentent à un stade ultime de maîtrise : *j'y suis allé parce que je comprenais que c'était nécessaire*.

Ces travaux nous enseignent également que la logique de répartition des temps verbaux dans le discours des apprenants peut représenter un précieux indicateur de profil de niveau. D. Véronique *et al.* (2008 :143) considèrent que plusieurs hypothèses peuvent en effet expliquer comment des apprenants emploient les temps verbaux.

Il existe une hypothèse lexicale qui consiste à affirmer que l'apprenant est guidé dans son emploi des formes verbales par les propriétés inhérentes des verbes. Ainsi par exemple pour l'imparfait et le passé composé, de nombreux locuteurs apprenants emploient ces temps en fonction des verbes de copule, des verbes téliques ou atéliques²¹, ou des verbes modaux ; *être*, et *avoir* sont ainsi souvent conjugués à l'imparfait, alors qu'*aller* est beaucoup plus souvent conjugué au passé composé.

Une hypothèse discursive permet de supposer que les marqueurs aspectuels jouent un rôle fondamental dans l'organisation du texte, en particulier en ce qui concerne l'organisation des événements selon les deux plans du discours, le premier plan et l'arrière plan. La capacité à contraster plus ou moins bien ces deux plans, laquelle peut dépendre d'ailleurs de la structuration de l'aspect en langue maternelle, résulte comme un indice intéressant des représentations métalinguistiques implicites ou explicites des apprenants. La prise en compte de l'accompli et du non accompli permet de percevoir comment les locuteurs gèrent les bornes de l'intervalle début/fin du procès, et peuvent révéler la conceptualisation incomplète de temps comme le passé composé ; D. Véronique *et al.* citent ainsi (:149) le cas de Kim devenue capable d'utiliser un verbe télique non duratif comme *partir* à l'imparfait. Pour ce faire, cette apprenante coréenne était devenue capable de procéder à un changement de vision du procès comme décomposable. Elle avait aussi pris conscience de l'importance de la borne gauche de l'intervalle (action entamée).

2.5 La construction des énoncés

Parmi les indices qui permettent d'estimer le degré de développement syntaxique des apprenants, D. Véronique *et al.* (2008 :19), citant J.Y. Pollock (1989), suggèrent que même des apprenants de niveau avancé (dans cette étude, des étudiants britanniques avec plus de 11 ans d'étude et actuellement en 4^{ème} année d'université d'étude du français, ayant passé au moins six mois en France) imitent encore les structures de surface du français en convoquant

²¹ Selon H. Garey, qui a introduit le terme, les verbes **téliques** sont des *verbes exprimant une action orientée vers un but, envisagé comme atteint à un temps non-sécant, mais contingent à un temps sécant (construire)*, les verbes **atéliques** en revanche sont des *verbes qui n'impliquent aucun but ou point final dans leur structure sémantique, mais dénotent des actions qui se trouvent réalisées aussitôt qu'elles ont commencé (habiter)*.

différents domaines de la Grammaire Universelle fixés en L1, même si ceux-ci divergent parfois de ceux de la langue cible. Il apparaît en effet que ces étudiants de niveau avancé ont des intuitions divergentes par rapport à des locuteurs natifs sur des éléments tels que la place et le mouvement du verbe et ou de l'adverbe: Il leur semble ainsi difficile de valider la conformité grammaticale d'énoncés tels que :

*Jean a vu récemment Pierre / Jean a récemment vu Pierre / Jean a vu Pierre récemment / *Jean récemment a vu Pierre.*

Par ailleurs, ces mêmes apprenants semblent utiliser certaines particules de portée comme *aussi* plus fréquemment que des locuteurs natifs (S. Benazzo, C. Dimroth, C. Perdue et M. Watorek (2004), généralement en positions post verbales, pour exprimer, dans l'ordre de priorité suivant, l'addition, puis la continuité, et enfin la répétition (ceci semble aussi valable pour *encore* ou *toujours*).

L'expression de la cause ne semble plus poser de problème pour des apprenants de niveau avancé adultes, dans la mesure où ils possèdent une macrostructure narrative dont ils acquièrent les marques explicites en L2, mais cet indice serait à remettre en question avec de jeunes enfants qui ne maîtriseraient pas encore ces schémas en langue maternelle. Par ailleurs, V. Hancock (1997) enregistre un suremploi de marqueurs tels que *parce que* dans des corpus d'apprenants de niveau avancé, ce terme y apparaissant deux fois plus que dans des corpus de natifs, avec un sous emploi de la valeur strictement causale au profit de recours plus génériques pour expliciter, clarifier ou développer le contenu propositionnel des énoncés précédents (là où les locuteurs natifs utilisent de préférence *c'est-à-dire* ou encore *autrement dit*) ; par ailleurs, *parce que* est rarement utilisé en incise par ces locuteurs, contrairement aux natifs.

Si l'on considère les marqueurs syntaxiques d'introduction du topique, de ré introduction ou de marquage contrastif, et en particulier les phénomènes de dislocation et/ou de clivage, très fréquents en français, il semble que « la langue maternelle sert de ressource pour le développement de la L2 mais ne détermine pas le statut initial de la langue seconde » (A. Möhring, 2005 in D. Véronique *et al.*, 2008 :209).

Enfin, le degré de condensation des enchâssements des propositions, qui peut aller jusqu'à 6 ou 7 pour des natifs, reste encore peu élevé chez des apprenants suédois de niveau avancé qui tendent même à sur-utiliser les énoncés mono-propositionnels (I. Bartning et N. Kirchmeyer, 2000). M. Prodeau (1998) note par ailleurs que des apprenants nord-américains de niveau avancé qui doivent donner des instructions de montage d'un objet dans un contexte expérimental utilisent davantage des formes décomposées là où les Français réunissent dans

un même syntagme nominal référentiel des informations de forme et de couleur d'un élément à décrire :

Français : *le joint violet, la vis à section ronde à tête verte avec une encoche*

Nord-Américains : *la rondelle qui est pourpre, une des vis qui sont très longues.*

Cette forme d'énoncés bi-propositionnels semble caractériser une différence majeure entre étudiants de niveau avancé et locuteurs natifs, les non-natifs employant davantage de propositions relatives, *ce qui a des trous, les deux vis rouges qui restent*, alors que les natifs auront recours à d'autres procédés tels que *un trou situé à une extrémité, une plaquette de bois comportant trois trous...* Enfin, dans les deux cas cités, chez les étudiants suédois comme chez les étudiants nord-américains, aucun procédé contrastif comme *tandis que* ou *alors que* n'a été relevé contrairement aux corpus de natifs, tout comme par ailleurs peu de procédés d'ellipse ou de constructions infinitives.

A l'écrit, I. Bartning et N. Kirchmeyer (op cit.) notent que l'utilisation de plus en plus conséquente de marqueurs de progression temporelle, *après, tout à coup*, d'opposition, *mais*, ou de conséquence, *alors*, conduit à une densification du texte, le locuteur tendant à ne plus recourir autant aux marques typographiques, sauts de ligne, paragraphes et ponctuation.

2.6 Recherches sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés

Dans une enquête publiée en 2002, R. Mougeon, T. Nadasdi et K. Rehner font état d'un certain nombre de recherches sur l'appropriation de la variation sociolinguistique libre, entendue comme celle où le choix entre les variantes est soumis à des contraintes non catégoriques, d'apprenants de niveau avancé en FLE et/ou FLS en milieu institutionnel en Ontario (ex : *Je vas lui en parler ce soir*). Afin de clarifier la catégorisation des variantes sociolinguistiques, les auteurs ont retenu trois variantes :

- i) les variantes non standard marquées ; « Il s'agit d'usages non standard plus ou moins stigmatisés et qui sont employés nettement plus souvent par les locuteurs des couches sociales basses que par les locuteurs des couches sociales élevées. Dans la situation semi-formelle d'une entrevue sociolinguistique, ces variantes ont une fréquence discursive plutôt faible et leur usage tend à être associé à des sujets qui suscitent l'emploi du vernaculaire (comme l'histoire d'un épisode de la vie de l'interviewé(e)). La diphtongue [we] employée à la place de [wa] dans le mot *soir* est un exemple de variante phonétique non standard marquée en français québécois ».

- ii) les variantes non standard courantes ; « Il s'agit d'usages qui, bien qu'ils soient non standards, ne sont que faiblement corrélés à l'appartenance sociale des locuteurs. De plus, ils sont d'une fréquence discursive élevée. Le non emploi de la particule négative *ne* constitue une bonne illustration de ce type de variante ».
- iii) les variantes standard marquées. « Ce sont des usages standards qui sont employés nettement plus souvent par les locuteurs des couches sociales élevées que par les locuteurs des couches sociales basses (voire exclusivement par le premier groupe de locuteurs). Dans la situation semi-formelle de l'entrevue sociolinguistique leur emploi est marginal. L'emploi de la conjonction *donc* pour exprimer la conséquence entre deux propositions ou de la locution *ne... que* sont des exemples de variantes standard marquées en français parlé québécois. Leur fréquence discursive en situation d'entrevue enregistrée est très faible et leur emploi est l'apanage des locuteurs des couches sociales élevées ».

Il ressort de cette étude que les étudiants interrogés font un usage marginal ou quasi nul des variantes non standards marquées, qu'ils emploient les variantes non standard courantes moins souvent que les locuteurs natifs, et qu'ils auraient même tendance à sur-utiliser les variantes standard marquées.

Adverbe de restriction <i>rien que</i> (ex. il y en a rien que trois) FQ : 33% ; FI : 0.1%	Mougeon et Rehner, 2001 (FI)
Marqueur de conséquence (<i>ça</i>) <i>fait que</i> (<i>elle était malade (ça) fait qu'elle n'est pas venue</i>) FQ : 55% ; FI : 0% (R, M & N, 2001)	Rehner, 1998a (FI et Rehner, Mougeon et Nadashi, 2001 (FI)
M'as + infinitif (ex. M'as lui parler ce soir) FO : 26% ; FI : 0%	Nadashi, Mougeon et Rehner, à paraître (FI)
<i>Ouvrage</i> (ex. elle a trouvé un ouvrage de serveuse) FQ : 14% ; FI : 0%	Nadashi et Mc Kinnie à paraître (FI)
<i>Rester = habiter</i> (ex. il est resté à Montréal toute sa vie)	Nadashi et Mc Kinnie à paraître (FI)
Lexèmes familiers (ex. <i>sympa, mec, moche etc.</i>) FH : 1.5% ; FU : 0,1 %	Dewaele et Regan, 2001 (FU)

FQ = français parlé de Montréal ; FO = français parlé ontarien ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire ; FH = français parlé hexagonal ; FU = étudiants universitaires irlandais (avant d'avoir effectué un séjour d'un an en France). Source : Mougeon, Nadashi, Rehner (2002)

Illustration 11 Rareté ou absence des variantes non standard marquées chez des apprenants canadiens de niveau avancé en FLE/FLS

Effacement de <i>ne</i> (ex. <i>je (ne) sais pas</i>) FQ : 99.5 % ; FI : 28 % (R & M, 1999)	Dewaele, et Sachdev, 2001 (FUa) ; Dewaele et Regan, 2002 (FUa) ; Regan, 1996 (FUb) ; Rehner et Mougeon, 1999 (FI) ; Sax, 1999 (FUc) ; Thomas, 2000 et 2002 (FUD)
Effacement de schwa (ex. <i>j(e) l(e) veux</i>) FO : 71 % ; FI : 15 %	Mougeon, Nadasdi, Rehner et Uritescu, 2002 (FI)
Effacement de /l/ dans <i>il(s)</i> (ex. <i>l (l) vient</i>) FQ : 98 % ; FI : 2 % (M, N, U & R, 2001)	Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 (FI) ; Sax, 2000 (FUc)
<i>on</i> pour <i>nous</i> (ex. <i>on est cinq dans ma famille</i>) FQ : 98 % ; FI : 56 %	Rehner, Mougeon et Nadasdi, 2003 (FI)
<i>je vas</i> + infinitif (ex. <i>je vas gagner</i>) FO : 54 % ; FI : 8 %	Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FI)

FQ = français parlé de Montréal ; FO = français parlé ontarien ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; FUa = étudiants universitaires néerlandais ; FUb = étudiants universitaires irlandais (avant un séjour d'un an en France) ; FUc = étudiants universitaires américains (excepté ceux qui ont séjourné 3 à 4 ans en France) ; FUD = étudiants universitaires canadiens anglophones

Illustration 12 Emploi des variantes non standard courantes chez des apprenants canadiens de niveau avancé en FLE/FLS (moins fréquent qu'en FL1), Source : Mougeon, Nadasdu, Rehner (2002)

Maintien de <i>ne</i> (ex. <i>il ne comprend pas</i>) FQ : 0.5 % ; FI : 62 % (R & M, 1999)	Dewaele, et Sachdev, 2001 (FUa) ; Dewaele et Regan, 2002 (FUa) ; Regan, 1996 (FUb) ; Rehner et Mougeon, 1999 (FI) ; Sax, 1999 (FUc) ; Thomas, 2000 et 2002 (FUD)
<i>Seulement</i> (ex. <i>il y en a seulement trois</i>) FQ : 25 % ; FI : 46 %	Mougeon et Rehner, 2001 (FI)
<i>Alors et donc</i> (ex. <i>elle était malade alors/donc elle est pas venue</i>) FQ : 45 % ; FI : 100 % (R, M & N, 2001)	Rehner, 1998a (FI) ; Rehner, Mougeon, et Nadasdi, 2001 (FI)
<i>Emploi</i> (ex. <i>'elle a trouvé un bon emploi</i>) FQ : 14 % ; FI : 38 %	Nadasdi et McKinnie, à paraître (FI)
<i>Habiter</i> (ex. <i>il a habité à Montréal toute sa vie</i>) FQ : 6 % ; FI : 60 %	Nadasdi et McKinnie, à paraître (FI)
Maintien de schwa (ex. <i>maint [↔]nant</i>) FO : 29 % ; FI : 79 % (M, N, R & U, 2002)	Mougeon, Nadasdi, Rehner et Uritescu, 2002 (FI) ; Thomas, 2002 (FUD)
<i>nous</i> pour <i>on</i> (ex. <i>nous sommes cinq dans notre famille</i>) FQ : 1 % ; FI : 43 %	Rehner, Mougeon et Nadasdi, 2003 (FI)
Maintien de /l/ (ex. <i>i [l] mange</i>) FQ : 2 % ; FI : 98 % (M, N, U & R, 2001)	Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 (FI) ; Sax, 2000 (FUc)
Pronom d'adresse <i>vous</i> (ex. <i>venez-vous chez moi ce soir ?</i>) FH : 15 % ; FUD : 58 %	Dewaele, 2002a (FUD)

FQ = français parlé de Montréal ; FO = français parlé ontarien ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; FH = français hexagonal ; FUa = étudiants universitaires néerlandais ; FUb = étudiants universitaires irlandais (avant un séjour d'un an en France) ; FUc = étudiants universitaires américains (NB ceux qui ont séjourné 3 à 4 ans en France rejoignent les locuteurs natifs) ; FUD = étudiants universitaires canadiens anglophones

Illustration 13 Suremploi de variantes standard marquées chez des apprenants canadiens de niveau avancé en FLE/FLS, Source : Mougeon, Nadasdu, Rehner (2002)

Et ces auteurs d'ajouter une liste de contraintes linguistiques maîtrisées.

Variable	Contraintes maîtrisées	Contraintes non maîtrisées (n. m) ou propres aux apprenants (p.a.)
Effacement de <i>ne</i>	Toutes les contraintes exceptées celles mentionnées dans la colonne de droite--Regan, 1996 (FUa) ; [†] Thomas, 2000 (FUb)	Influence de l'adverbe de négation (n.m.) Rehner et Mougeon, 1999 (FI) ; Thomas, 2000 (FUb)
Redoublement du sujet	Toutes les contraintes exceptées celles mentionnées dans la colonne de droite--Blondeau et Nagy, (FA) 1998	Influence du degré de tangibilité du référent du sujet (n.m.) Blondeau et Nagy, 1998 (FA)
Formes verbales du futur	Seulement l'association entre le choix du présent et la présence d'un adverbe de temps --Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FI)	Influence des phrases négatives et du pronom d'adresse <i>vous</i> sur le futur fléchi (n.m.) Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FI)
Auxiliaire <i>avoir</i> pour <i>être</i>	Les contraintes associées aux verbes pronominaux et à la fréquence du verbe --Knaus et Nadasdi, 2001 (FI)	Influence de la transitivité et de l'adjectivisation du verbe (n.m.) Knaus et Nadasdi, 2001 (FI)
<i>seulement/juste</i>	Toutes les contraintes --Mougeon et Rehner, 2001 (FI)	Emploi de <i>juste</i> à la gauche du verbe (p.a.) Mougeon et Rehner, 2001 (FI)
Effacement de //	Toutes les contraintes--Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 ; (FI) Nagy, Moisset, et Sankoff, 1996 ; Sax, 2000 (FA)	Aucune
[t̥]/[t] ; [d̥]/[d]	Toutes les contraintes--Nagy, Moisset, et Sankoff, 1996 (FA)	Aucune
[r]/[R]	Toutes les contraintes--Nagy, Moisset, et Sankoff, 1996 (FA)	Aucune
Effacement de schwa	Toutes les contraintes--Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 (FI)	Aucune
Emploi d'un verbe singulier à la 3 ^e personne du pluriel		Verbes au singulier employés seulement après <i>qui</i> et <i>ils</i> (n.m.) ; emploi plus fréquent des verbes au singulier quand : i) un objet est placé entre le sujet et le verbe ; ii) le verbe est peu fréquent ; iii) le sujet porte une marque pluriel explicite (p.a.) Nadasdi, 2001 (FI)

[†]Regan (1996) n'a pas examiné l'influence des adverbes de négation ; n.m. = non maîtrisé ; p.a. ; propre aux apprenants ; FUa = étudiants universitaires irlandais ; FUb = étudiants universitaires canadiens anglophones ; FA = jeunes adultes anglophones à Montréal ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire)

Tableau 7 Maîtrise des contraintes linguistiques

Illustration 14 contraintes linguistiques maîtrisées, Source : Mougeon, Nadasdu, Rehner (2002)

Nous n'entrerons ni dans le détail des hypothèses fournies pour expliquer ces résultats, ni même dans l'analyse plus précise qui est faite du niveau socio économique des locuteurs étudiés. Il apparaît simplement que le répertoire sociolinguistique de ces apprenants est plus étroit que celui des locuteurs de FL1 dans la mesure où il n'inclut (presque) pas de variantes non standard marquées et qu'ils font un usage nettement moins fréquent des variantes non standard courantes que les locuteurs de FL1, usage qui contraste avec l'emploi très fréquent (ou presque systématique) de nombre de ces variantes par les locuteurs de FL1.

Dans une autre étude, R. Lyster (1994) a tenté de déterminer jusqu'à quel niveau la compétence sociolinguistique pouvait être acquise dans le cadre d'un apprentissage guidé. Cette recherche apporte un éclairage important pour qui prétend déterminer le profil attendu de locuteurs de niveau C ; elle permet d'apporter une réponse, tout au moins provisoire, à la question « peut-on atteindre une « bonne » compétence sociolinguistique sans avoir vécu en immersion » ? En comparant un groupe de contrôle soumis à un enseignement classique des formes grammaticales et lexicales, et celui d'un autre groupe soumis à des pratiques plus fonctionnelles, il est apparu qu'une focalisation sur les phénomènes sociolinguistiques (changement de registre, attitudes interculturelles, etc.) permettait bien à des apprenants d'acquérir un certain nombre de compétences dans ce domaine, mais qu'il n'était pas possible d'en envisager l'enseignement/apprentissage complet en situation guidée, en particulier à cause de l'amplitude des composantes de cette dimension. R. Lyster se demande (1994 : 281) si ce phénomène de « plafonnement » n'est pas intrinsèque à l'instruction formelle étant donnée la nature sociale de la variation sociolinguistique. Il considère par exemple que le contexte scolaire limite l'usage authentique de la fonction sociale du *vous*, et que l'instruction explicite ne suffit pas à faire adopter un usage natif. Il conclut que seul un usage authentique de la langue seconde permettra à l'apprenant d'adopter la norme sociolinguistique française. Reste à savoir ce que nous entendons par « usage authentique de la langue ». Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 4 consacré aux pistes didactiques que nous pourrions proposer.

2.7 Recherches sur l'acquisition chez des jeunes apprenants de niveau avancé

On peut naturellement être tenté de confronter l'apprentissage d'une langue étrangère à celui de la langue maternelle chez de jeunes apprenants. De fait, les études existantes démontrent que l'enfant procède par étapes successives et passerelles, des *bootstrapping*, où l'acquisition de la syntaxe reste très dépendante de celle du lexique. Cependant, les compétences discursives se construisent assez tardivement, entre autre par le fait de l'institution scolaire qui, par exemple et comme le montrent F. Gayraud et B. Martinie (2004), permet progressivement aux adolescents de se conformer à une norme langagière où la spontanéité n'est pas de mise, comme par exemple dans le cas de l'écrit.

Ainsi, S. Schlyter (1997, :274) montre que la maîtrise des pronoms clitiques objets ne pose pas de problèmes majeurs chez de jeunes apprenants bilingues suédois-français, capables de

produire des énoncés tels que, *on va le mettre encore, je veux te montrer quelque chose* ou *on va nous faire marcher* (Jean, 6 ans), alors que des apprenants adultes placent souvent le pronom objet après le verbe lexical et la plupart du temps sous sa forme tonique, **je vois lui, *j'ai le vu*, les formes correctes n'apparaissant que très tard.

Cependant, une approche fonctionnaliste, prenant en compte deux ensembles de règles, phrastiques et discursives (qui déterminent l'utilisation d'une forme particulière dans un contexte particulier), permet de rendre compte de différences entre l'acquisition de l'enfant et celle de l'adulte. Ainsi, E. Lenart (2006) a étudié le mouvement référentiel, c'est-à-dire l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents (animés et inanimés) dans le récit, pour savoir comment les apprenants enfants et adultes utilisaient des moyens linguistiques différents ; pour ce faire, les apprenants ont été confrontés aux problèmes de cohérence/cohésion dans la construction des chaînes anaphoriques. Les résultats de cette étude démontrent que les jeunes enfants ne commettent pratiquement plus de fautes de grammaire dès l'âge de 4 ans, contrairement aux apprenants adultes dont les difficultés concernent principalement les formes linguistiques, mais que ces formes grammaticalement correctes sont souvent inappropriées en contexte, alors que par contre, « l'apprenant adulte apporte à la tâche verbale complexe qu'il doit accomplir des capacités cognitives pleinement développées à travers son expérience en langue maternelle. Il sait utiliser le peu de moyens formels à sa disposition pour construire le récit de manière compréhensible pour l'interlocuteur, bien que peu synthétique, en mettant en place des règles de contextualisation ».

Il est cependant difficile de déterminer à quel moment précis, ou à quel âge, ce conflit entre contraintes discursives et syntaxiques se résout, et de nombreux paramètres qui nous éloigneraient du champ de cette étude devraient être pris en compte pour affiner une telle recherche (entre autres sur les conditions socioculturelles d'acquisition de la langue étrangère, d'une compétence de lecture/écriture...).

Nous n'apporterons donc pas de réponse à la question sous-jacente à cette incise : à partir de quel âge un locuteur peut-il atteindre le niveau C1 ou le niveau C2 ? Il semble que l'exigence requise en termes cognitifs pour la construction du sens, la structuration du discours, la conscience métalinguistique ou encore les capacités de décentration rendent difficile l'accès à ces niveaux avant l'adolescence, sauf cas très particuliers d'enfants précoces. De fait, tous les corpus dont nous disposons tendent à accréditer cette thèse, mais ils n'en constituent cependant pas une preuve formelle.

Les travaux des acquisitionnistes offrent un certain nombre d'indices précieux pour définir conceptuellement des niveaux de langue. Restent un certain nombre d'interrogations, comme le rappellent E. Labeau et F. Myles (Labeau & Myles, 2009) à propos de leurs études sur l'imparfait. La fréquence n'est pas forcément un signe d'acquisition, et n'est pas nécessairement inversement proportionnelle à la difficulté (: 69) et l'information produite dépend grandement du type de tâches demandées, lesquelles tendent souvent à se focaliser sur les mêmes phénomènes (: 90).

Nous en ajouterons une autre. En établissant une relation étroite entre la notion d'apprenant avancé et le niveau d'instruction, nous nous interdisons de considérer qu'au moins dans certaines compétences des locuteurs peu éduqués peuvent également atteindre ce niveau. Dans des pays de tradition orale ou dans des communautés nomades, on rencontre en effet souvent des maîtres de la parole généralement polyglottes et experts en négociations (ou palabre) sur lesquels aucune étude formelle n'a porté, peut-être parce que nos concepts se forment sur une base culturelle trop éloignée de ces mondes. Rien ne nous permet cependant d'écarter la possibilité que dans ces contextes un très haut niveau de maîtrise exista en compréhension, interaction et production orales, sans qu'il se rattache nécessairement à une culture fondée sur l'écrit.

Conclusion

L'analyse des référentiels existants, ainsi que les travaux sur l'acquisition de langues étrangères, nous permettent d'esquisser un certain nombre de pistes en vue de la spécification des niveaux C1 et C2 en français.

À l'instar des référentiels germanophones de *Profile Deutsch*, nous organiserons notre étude sur un mode pluriel alliant la spécification de types de textes, de descripteurs de savoir-faire, stratégies de communication, vocabulaire et grammaire. Nous retiendrons des travaux britanniques de *English Profile* l'hypothèse vérifiée d'une évolution constante et mesurable des compétences des apprenants selon les différents niveaux du *Cadre*, mais aussi selon des rythmes de progression variant en fonction de leurs origines linguistiques et de la distance séparant ces langues du français. Nous élaborerons des descripteurs de compétence synoptiques inspirés des *Standards linguistiques canadiens*, conformes aux procédures désormais en vigueur au sein des équipes du Conseil de l'Europe, afin de valider nos hypothèses de spécification.

Les travaux sur l'acquisition de la grammaire en FLE ont mis en évidence des séquentialités récurrentes dans l'apprentissage des langues qui valident l'idée d'échelles progressives de compétences, même si aucune étude ne permet aujourd'hui d'établir une corrélation directe entre les niveaux du *Cadre* et les échelles des acquisitionnistes. Il semble cependant admis que les apprenants de niveau avancé développent une réflexion métalinguistique qui leur permet dans un premier temps de déceler la (non) grammaticalité de certains énoncés, et dans un deuxième temps de procéder à l'analyse explicite de certains fonctionnements morphologiques ; le temps d'apprentissage varie cependant en fonction des individus et de leurs langues premières, sans possibilité de prédiction statistiquement établie, et il est probable qu'il existe un plafonnement des compétences en contexte d'apprentissage guidé.

Parmi les indices observables pouvant être utiles pour déterminer le niveau de langue d'un apprenant, nous retiendrons sa capacité :

- à acquérir le trait du genre en particulier dans certaines situations spécifiques d'accords de l'adjectif,
- à gérer les relations anaphoriques y compris dans des cas complexes de dislocation ou de double pronominalisation,
- à maîtriser les valeurs coréférentielles et aspectuelles de l'imparfait,
- ou encore à produire des enchâssements corrects de propositions.

Sur le plan sociolinguistique, nous retiendrons que l'apprenant est capable d'user de variantes standards marquées, mais qu'un seuil semble difficilement franchissable pour ne plus le différencier de natifs capables d'user de registres plus amples de variantes non standards.

L'analyse de corpus établis par les certificateurs en FLE nous permettra maintenant d'affiner ces premières observations.

Chapitre 3. Observations

3.1 Analyse de corpus FLE

Dans de récents courriels, certains membres de l'Association européenne pour le test et l'évaluation en langue, *European Association for Language Testing and Assessment*, EALTA, s'interrogeaient sur les limites que représente le niveau C2 en terme d'achèvement d'un apprentissage. Ils se demandaient si les diplômes et certifications existant à ce niveau sont représentatifs d'un niveau de langue supérieur ou si l'on peut envisager au sein même de ce niveau une segmentation entre C2 et C2+, voire si l'on devait imaginer un niveau D ?

Avant d'aborder la phase de spécification et de description des contenus des niveaux C, il nous faut reprendre à notre compte ces questions et nous pencher sur les corpus de productions écrites et/ou orales des certificateurs français afin d'y repérer des indices additionnels de compétence, de valider (ou non) l'amplitude du niveau C2 et de repérer les seuils de césure entre les niveaux. Avantage non négligeable, cette analyse nous apportera également quelques précieuses informations sociologiques sur le profil de locuteurs dument identifiés comme étant de niveau C1 ou C2.

3.1.1 Analyse d'un corpus de productions écrites de niveau C1 et de niveau C2

Les présentes études de productions écrites aux niveaux C1 et C2 ont pour objet d'identifier les éléments représentatifs de la césure entre les niveaux C1 et C2, et de participer à la formulation de propositions définitoires pour ces niveaux, définitions que nous proposerons dans la 3^{ème} partie et qui seront ensuite soumises à un processus de validation.

Cette approche répond à une double préoccupation. Théoriquement, elle tend à considérer l'objet de notre étude dans la perspective saussurienne dichotomique *langue / discours* (c'est ainsi, par exemple, que nous traiterons le lexique en tant qu'entité théorique regroupant l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs, en incluant les vocabulaires particuliers constatés dans différents types discursifs dont nous établiront la liste dans le chapitre suivant), et didactiquement, elle permet de déterminer les traits distinctifs qui permettront de différencier les niveaux C1 et C2.

Nous considérerons que l'idée qui avait prévalu aux premiers travaux de statistique linguistique de C. Muller (1967, 1977) reste valable : « les textes analysés sont des échantillons représentatifs de la langue, et par l'étude de ce corpus on pourra inférer des informations sur le niveau didactique, le but de l'inférence étant de généraliser les résultats obtenus auprès d'un échantillon pour décrire le système dans son ensemble ».

3.1.2 Analyse de l'étendue lexicale de corpus de niveaux C1 et C2

L'objectif de cette analyse est de déterminer si les locuteurs identifiés par les certificateurs internationaux comme étant de niveaux C1 ou C2 possèdent un vocabulaire varié qui permette de les caractériser par rapport à des locuteurs de niveau B2 d'une part, et d'autre part par rapport à des locuteurs natifs hautement éduqués (chercheurs et écrivains) assimilables à un niveau « supérieur » de type C2+ . Elle se base aussi sur le concept de granularité, entendu comme « un niveau de spécificité auquel un prédicat caractérise une scène ou un événement de parole. La dénotation des procès dépend de la disponibilité de lexèmes pour les caractériser et pour décrire leurs arguments » (Véronique *et al*, 2009 :370), concept que nous illustrerons en mesurant d'une part la fréquence lexicale moyenne de chaque locuteur en production écrite, d'autre part la densité collocationnelle et locutionnelle de chacune des productions et enfin l'indice de sophistication des locuteurs.

3.1.2.1 Constitution du corpus

Le corpus analysé est constitué de 40 productions écrites réalisées lors des épreuves du DALF (Diplôme d'études en langue française) C1 et C2 et du TCF (Test de connaissance du français) par des candidats ayant atteint dans cette compétence spécifique une note supérieure ou égale au seuil défini par l'institution organisatrice des épreuves, le CIEP (Centre international d'études pédagogiques), agissant par mandat du ministère français de l'Education nationale. Le CIEP est en effet l'un des rares opérateurs francophones qui publie régulièrement les analyses psychométriques sur lesquelles il fonde la validité et la fiabilité de ses tests, ceci conformément aux standards minimum de la *Association of Language Testers in Europe*, ALTE, dont il est membre et qui par ailleurs les a validées. Il a calibré ses examens sur le *Cadre* en suivant la méthodologie du « *Manuel pour mettre en relation les examens de langue avec le Cadre européen commun de référence pour les langues* » (Conseil de l'Europe) – étude que nous avons au demeurant pilotée nous-même-, et c'est par ailleurs l'opérateur qui, quantitativement, évalue le plus de candidats dans le monde. Nous

considérerons donc que ces corpus sont représentatifs de la norme établie actuellement en Europe pour valider un niveau de langue française.

Par contre, pour des raisons matérielles, nous n'avons travaillé que sur un corpus de quarante productions d'étudiants mexicains de niveau C1 et C2. Par ailleurs, ne disposant pas de logiciel de traitement automatique du lexique, l'ensemble des relevés ont été faits manuellement. Nous avons également décidé de limiter notre analyse aux 250 premiers mots, environ, de chaque production, en supposant (parti pris certes contestable), que tout apprenant en phase d'examen tend à soigner cette première partie qui peut donc être représentative de son niveau lexical, au-delà de tout biais lié à la situation d'examen. Il nous faut donc admettre et souligner la faible représentativité de ce corpus, qui limite la portée d'une étude dont l'objet restera limité à la formulation d'hypothèses sur la base d'indices qui resteront à confirmer ou à infirmer.

Afin de procéder à l'étalonnage comparatif de ces performances, nous avons également étudié 5 corpus repères selon la même méthodologie : 3 d'enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine de Mexico titulaires de diplômes de 3^{ème} cycle français en FLE (corpus repères 1, 2 et 3), et 2 provenant d'un texte littéraire, extrait de « Un balcon en forêt » de Julien Gracq (1958 :6) et de « Victor Hugo, le drame de la parole », texte publié par Yvan Le Scanff (2008) dans une collection de préparation à l'agrégation de lettres modernes.

Tous les corpus sont consultables en Annexe 1.

3.1.2.2 Méthodologie d'analyse

La méthode retenue s'inspire directement des travaux de C. Muller (1977) et de l'article qu'il publia dans la revue *Persée* en 1969. Nous avons premièrement découpé chaque texte en unités que nous appellerons « mots », définis comme des groupements de lettres séparés à gauche et à droite par un blanc des autres éléments du texte. Ce critère arbitraire et observable du nombre de mots **N** sert de base pour déterminer l'étendue du texte et ne correspond bien entendu à aucune autre réalité linguistique, sémantique ou morphologique.

Nous avons ensuite regroupé chacun de ces mots sous un vocable, entendu comme une unité de lexique. Pour ce faire, nous avons :

- séparé les formes homographes appartenant à des vocables distincts (ex : *dure* adjectif et *dure* verbe)
- regroupé les formes fléchies et/ou dérivées appartenant à un même vocable.

La liste des vocables qui ont au moins une occurrence dans le texte, avec le nombre de ces occurrences constitue la fréquence absolue du vocable et l'étendue du vocabulaire du texte, V ; cette méthode est à rapprocher de celle du « standardised type/token ratio » (STTR) anglo saxonne (Laufer, Nation, 1994).

Nous avons ensuite établi pour chaque corpus un index de mots qui reconstitue les vocables en donnant les références de leurs occurrences. Afin d'établir la structure quantitative des textes, nous avons ensuite établi des tableaux de distribution des fréquences. Le rapport $fm = N/V$ donne ainsi la fréquence moyenne du vocabulaire considéré, ce qui constitue une indication stylistique significative et permet d'inférer le lexique virtuel dont dispose chaque locuteur. Elle correspond dans la littérature anglo saxonne à la « Lexical Density ». Plus la valeur indiquée se rapproche de 1, plus l'étendue lexicale est grande, puisque dans l'absolu un texte composé uniquement de mots différents obtiendrait le *ratio* 1 :

Si $N=V$, alors $N/V = 1$

Nous avons ensuite réalisé le même type de calcul en ne prenant en compte que les morphèmes lexicaux : substantifs, verbes et adjectifs, en faisant abstraction de tout élément grammatical.

Enfin, nous avons retenu le principe de validation d'indices de niveau linguistique tels que la densité collationnelle ou la densité locutionnelle afin de valider une « certaine image » de la richesse lexicale attendue aux niveaux C. En cela, nous nous sommes inspirés du principe de la loi de distribution de Poisson (1838) qui décrit la distribution de probabilités du nombre d'occurrences d'un événement par unité d'espace (en l'occurrence les mots) en recensant pour chaque tranche aléatoire de dix mots les mots difficiles, entendus comme des termes aux occurrences réduites (que nous définirons comme n'étant pas inscrits dans la liste du référentiel B2 pour le français) – « Lexical Sophistication ». Cet indice est néanmoins à prendre avec de multiples précautions : tout d'abord les épreuves qui ont été choisies (DALF et TCF) se basent sur des documents supports où l'étudiant a parfaitement pu puiser une partie de son vocabulaire. L'apparition de certains termes dans la performance peut donc inférer un vocabulaire potentiel activé à l'occasion mais pas forcément actif avant que le candidat locuteur ne prenne connaissance du sujet. Enfin, le fait que certains termes n'apparaissent pas dans le référentiel B2 pour le français (comme par exemple les mots *aventure, besoin, défi, effort, environnement, obligation, ponctualité, retard* ou *style* pour n'en citer que quelques-uns) peut aussi être interprété comme une imperfection de cet ouvrage pour lequel aucune enquête de fréquence n'a été réalisée.

Cette analyse porte sur des corpus de production écrite ; elle semble néanmoins également valable en production et/ou interaction orales, comme en témoignent les travaux de V. Ovtcharov, T. Cobb et R. Halter (2006) sur la richesse lexicale des productions orales. En mesurant les performances orales de postulants canadiens à des emplois en zone francophone évalués aux niveaux avancés, les auteurs ont pu relever que celles-ci contiennent davantage de mots plus spécialisés, voire relativement rares, que les performances des apprenants évalués à des niveaux de compétence inférieure.

Par ailleurs, en analysant selon la méthode du *Profil de fréquence lexicale* (PFL) développée par B. Laufer et P. Nation (1995) les productions de candidats à l'Évaluation de langue seconde (ELS) du gouvernement fédéral canadien pour un poste dans la fonction publique en région francophone (Commission de la fonction publique du Canada -CFP-), les auteurs de cette étude ont déterminé que sur des listes d'occurrence en français de 4000 mots partagés en 4 niveaux de fréquence, les apprenants des niveaux avancés proposaient davantage de mots dans toutes les catégories lors d'entretiens de sélection en interaction orale. Et ils concluent (:117) : « Cela nous mène à la conclusion que le niveau de compétence langagière avancée suppose une augmentation de la qualité du vocabulaire non seulement dans les zones de fréquence faible, mais aussi dans la zone de fréquence moyenne ». Nous émettrons l'hypothèse, faute de pouvoir le prouver, que ce phénomène est également valable en production écrite.

3.1.2.3 Résultats de l'analyse

La représentativité du corpus proposé ne pouvant être établie, les résultats de cette étude ne sont fournis qu'à titre indicatif. Ils permettent néanmoins d'émettre un certain nombre d'hypothèses.

A l'exception du corpus repère n°4 de Julien Gracq, tous les autres corpus relèvent du même genre linguistique que nous pourrions classer dans la catégorie « dissertation » ou encore « essai ». Ils sont donc comparables à ce titre. Nous avons choisi d'indexer une partie de la comparaison à un texte littéraire narratif et descriptif, ainsi qu'à un essai extrait d'un ouvrage de préparation à l'agrégation de lettres modernes afin de bien établir l'amplitude du continuum de C2.

La granularité des textes étudiés, entendue comme le ratio du nombre de vocables différents sur le nombre total de mots (fréquence lexicale moyenne), met en évidence un écart consistant entre les textes relevant d'auteurs spécialisés, enseignants et écrivains, par rapport aux textes produits par des candidats au DALF, par contre il ne permet pas d'établir de rapport congruent entre les productions de DALF C1 et C2, puisque le taux moyen et les meilleurs résultats sont atteints à ces niveaux :

- le ratio de granularité de Gracq atteint 1.93, le ratio moyen des 5 textes repères étant de 2 ;
- le ratio de granularité le plus bas dans les copies de niveau C2 est de 1.82, le ratio moyen étant de 2.38 ;
- le ratio de granularité le plus bas dans les copies de niveau C1 est de 1.86, le ratio moyen étant de 2.21.

Sur le plan de la sophistication de cette granularité, par contre, une très nette différence apparaît entre les productions test spécialisées, puis celles de niveau C2 et enfin celles de niveau C1 :

- l'indice de sophistication retenu (utilisation de termes appartenant exclusivement aux niveaux C) est de 23.2% chez Gracq, le taux moyen des 5 productions repères étant de 17.11 ;
- le taux moyen de ce même indice est de 5.95% pour les productions de DALF C2, avec un taux maximal de 12.44% ;
- le taux moyen est de 2.65% pour les productions de DALF C1, avec un taux maximal de 5.40%.

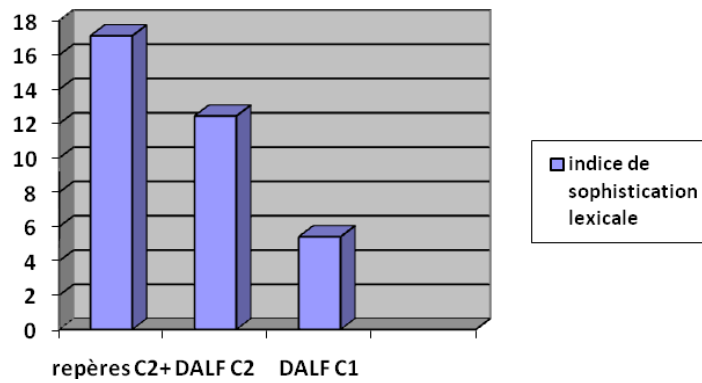


Illustration 15 indice comparé de sophistication lexicale C1-C2+

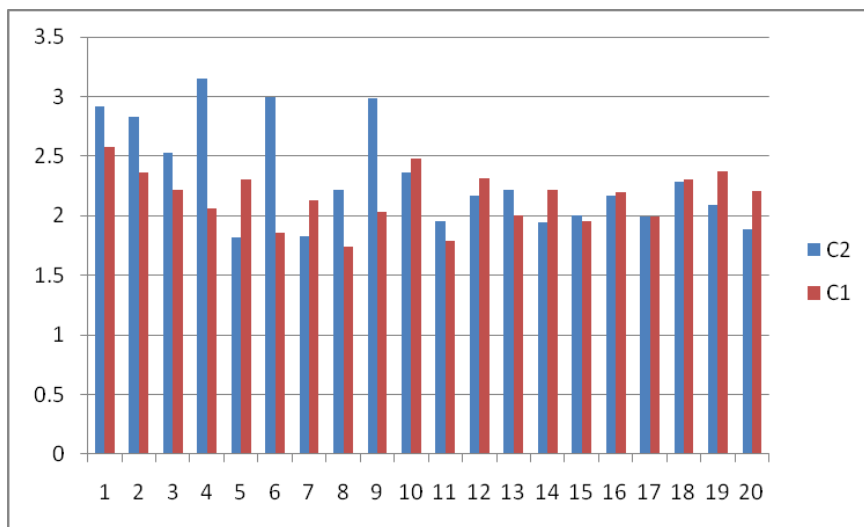


Illustration 16 densité lexicale comparée DALF C1 / DALF C2

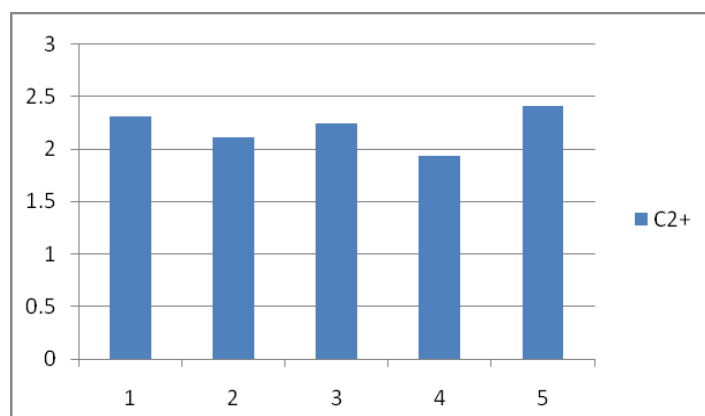


Illustration 177 Densité lexicale de corpus repères de niveau C2+ (liste en annexe)

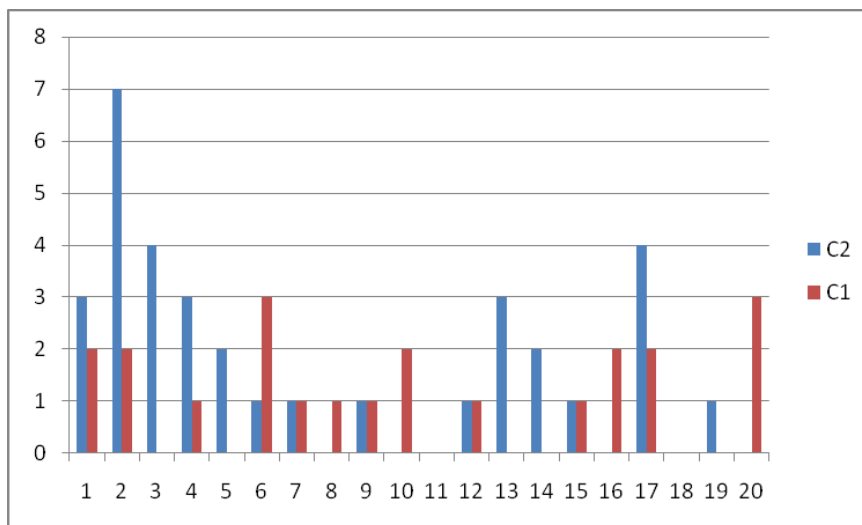


Illustration 188 densité collocationnelle comparée DALF C1 / DALF C2

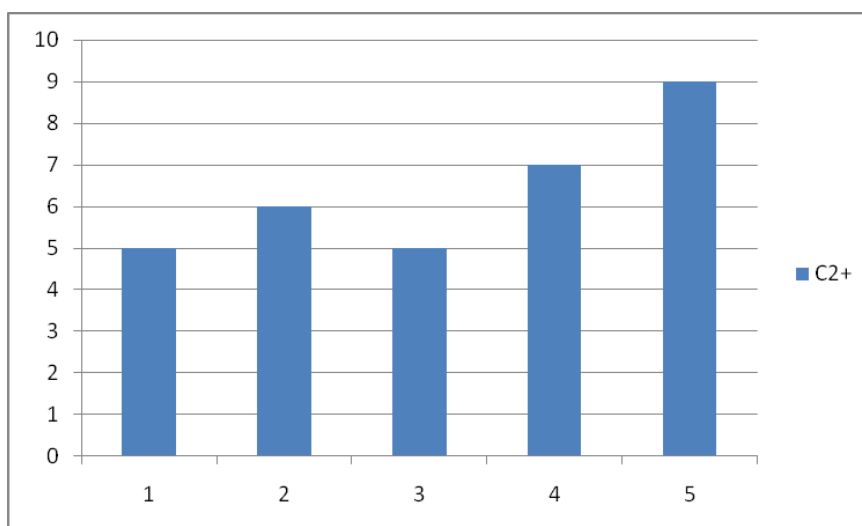


Illustration 19 densité collocationnelle corpus C2+

Tous les résultats statistiques des analyses sont consultables en Annexe 1

Conclusions de l'analyse

Ces observations nous amènent à formuler trois hypothèses.

Premièrement, l'étendue du continuum lexical de niveau C2 est particulièrement importante, et le seuil retenu par les certificateurs français implique une large amplitude entre un candidat admis au DALF C2 avec une note de +/- 50/100, et un écrivain réputé. Cela laisse présager la nécessité de scinder en 2 le niveau C2, afin de mettre en évidence cette amplitude. Nous évoquerons donc la possibilité de recourir à un niveau C2 et à un niveau C2+. Dans la mesure

où le *Cadre* a été élaboré sur une base de 6 niveaux nous ne proposerons pas de niveau supérieur à C2+, même si l'amplitude relevée pourrait permettre d'évoquer cette hypothèse.

Deuxièmement, le calibrage de performances de niveau C fait intervenir un ensemble de facteurs complexes qui s'accommodent mal de descripteurs aussi généraux que « étendue » ou « maîtrise lexicale ». Cela corrobore ce que B. North et S. Lepage (2005 :13) expliquent devant la difficulté à calibrer statistiquement la performance d'un apprenant de niveau C2, lors d'un séminaire d'exemplification des niveaux du Cadre en production orale qui s'est tenu au CIEP en 2005 (North, Lepage, 2005). Ces deux chercheurs responsables de l'organisation du séminaire notaient à propos de Josué dont on peut toujours voir la production sur le DVD du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2005) : « Josué, pour sa part, a obtenu 89 % (-11 points) : « on sait que les calibrages effectués au moyen du modèle de Rasch sont douteux pour les « scores extrêmes » ; le problème est de définir à partir de quel moment intervient cette distorsion. En se référant à l'échelle « logit » sur laquelle reposent les niveaux du CECR, Josue se situe très largement au-dessus du seuil C2, avec une valeur mathématique qui, manifestement, ne se situe plus sur une échelle linéaire: il y a distorsion de la valeur calibrée. Dans son cas, cela ne porte pas à conséquence : il conserve le niveau C2, car l'échelle ne comporte pas de niveau supérieur à C2.» Il en est ainsi par exemple du concept de granularité sous-entendu dans le descripteur d'étendue lexicale. Nous pouvons supposer qu'à un certain niveau de compétence (C1), le locuteur tend à varier à outrance son lexique, plus que ne le ferait un locuteur plus averti, afin de démontrer une large étendue lexicale. Cependant, seul un degré de sophistication élevé confèrera au texte sa valeur discursive. Il convient donc de proposer un ensemble de sous descripteurs complémentaires qui permettront d'affiner l'observation de compétences particulièrement fines, par exemple en maîtrise lexicale.

Enfin, le faible recours aux formules figées ou partiellement figées que nous avons repéré chez les candidats au DALF nous amène à envisager une étude plus approfondie du phénomène des collocations et de la diversité du lexique figé, que nous tenterons de spécifier dans notre troisième partie, puis de didactiser dans la 4^{ème}. De même, le repérage des termes utilisés par les candidats au DALF C1 et/ou C2 n'appartenant au référentiel pour le français niveau B2 permettra d'enrichir des référentiels de niveau C.

3.1.3 Analyse de corpus d'exercices portant sur la maîtrise lexicale en niveau C2

Il nous a donc paru intéressant de compléter cette étude par une analyse relative à la maîtrise lexicale, c'est-à-dire à la capacité du locuteur de ne pas commettre d'erreurs ayant pour cause un usage inapproprié des propriétés sémantiques, formelles ou combinatoires des unités lexicales qu'il utilise. M.C. Tréville (2000 :88) estime que la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue répondent à « quatre composantes basées sur des connaissances d'ordre linguistique, discursif, référentiel et socioculturel ». M.J. Hamel et J. Milićević précisent (2006 :27) que « ces connaissances dynamiques portent sur le sens et la forme des mots, ainsi que sur leur fonction et leur positionnement linéaire dans l'énoncé, sur les mots en relation avec d'autres mots, sur leur valeur dans le discours, et sur leur portée culturelle ». A la suite de ces deux auteures, nous retiendrons que le locuteur doit donc être capable d'effectuer des relations de dérivation sémantique de type:

- a. synonyme (*respecter* _ *estimer*)
- b. antonyme (*respecter* _ *mépriser*)
- c. conversif (*vendre* _ *acheter*)
- d. nominalisation (*respecter* _ *respect*)
- e. nom d'un actant (*bicyclette* _ *cycliste*)
- f. nom d'instrument (*couper* _ *couteau*).

Il doit être aussi capable de réaliser des relations de cooccurrence collocationnelle, et de paraphraser. Ces trois éléments, dérivation, cooccurrence et paraphrase confèrent au discours son caractère dynamique et spontané. Dans ce cadre, le locuteur peut commettre des erreurs de sens, de forme, ou de relation avec d'autres termes de l'énoncé. Si nous reprenons le tableau proposé par le *Cadre* (:89), ces catégories peuvent se subdiviser en particulier pour les niveaux C1 et C2.

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.

Les erreurs de sens peuvent être dues à une méconnaissance de la quasi homonymie (*voir/apercevoir*, *liquide/fluide*, *garder/conservé* –corpus 32-) ou du sens proche de deux lexies non interchangeables (*nautique/aquatique*), à l'attribution d'un sens fictif, erroné, voire incompatible d'une lexie, ou au mauvais emploi d'un hyperonyme (**méthode de transport*).

Les erreurs de forme peuvent être dues à la construction d'une forme fictive ou mal construite (**conduiseur*), paronymique (**instamment* au lieu de *instantanément*), de régime (**encourager de, leur contacter*) ou orthographique. Les erreurs de cooccurrence peuvent être dues à une confusion sur la base (**donner un cri*) ou sur le collocatif (**une peur blanche, *prendre des actions – corpus 32-*), ou encore à de mauvaises paraphrases.

3.1.3.1 Fréquence d'erreurs lexicales dans des corpus de niveau C2

Nous avons tenté de repérer sur cette base les erreurs de maîtrise lexicale les plus fréquentes au niveau C2 dans le corpus déjà étudié (cf. Annexe 1), afin de comparer ces résultats avec ceux de l'enquête menée par M.J. Hamel et J. Milićević (op cit.) sur des apprenants de français langue seconde, FLS, de niveau avancé, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. En raison de la faible représentativité des corpus, cette enquête, pas plus que la précédente, ne permet d'aller au-delà de simples hypothèses qui mériteraient une étude statistique plus approfondie pour être validées.

Pour chaque corpus étudié, nous avons repéré les erreurs lexicales sur un ensemble de mots correspondant au début de chaque production, et nous les avons ventilées afin de repérer des erreurs de sens, de forme et de cooccurrence.

Le pourcentage total d'erreurs lexicales repéré sur ces corpus est de 5.53% par rapport au nombre total de lexies utilisées. Si nous comparons ce résultat à celui de l'enquête de M.J. Hamel et J. Milićević (2007 :38), il est légèrement inférieur, puisque ces auteures avaient relevé un taux d'erreur de 7.4% chez des apprenants de niveau B2.

La corrélation entre les résultats obtenus dans les deux enquêtes sur différents types d'erreurs est par contre relativement proche, puisque nous obtenons les mêmes résultats :

C2	FLS	
63.013699	63	% erreurs de sens
12.328767	12	% erreurs de forme
24.657534	25	% erreurs de cooccurrence

Cette brève enquête semble donc indiquer que le pourcentage d'erreurs lexicales décroît du niveau B2 au niveau C2, ce qui correspond à l'hypothèse émise par les auteurs du *English Profile* (et plus généralement au sens commun de tout enseignant), mais que par contre les erreurs de sens restent majoritairement les plus complexes même en C2, suivies d'erreurs de type cooccurrence et enfin d'erreurs de forme. La plupart des erreurs de sens ont été indexées dans les sous catégories « quasi synonyme » et « sens proche ». Cela laisse entendre que les apprenants possèdent à ce niveau un bagage lexical certain, mais qu'ils maîtrisent encore assez mal certains écarts sémantiques faibles. Même s'ils font peu d'erreurs significatives,

comme par exemple des erreurs d'incompatibilité, le niveau des candidats au DALF C2 ne rejoint pas l'énoncé du descripteur du niveau C2 du *Cadre* (« utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire »).

Ceci semble confirmer d'une part qu'aucun descripteur de compétence ne peut se satisfaire de formulations absolues de type « constamment », et d'autre part que le continuum C2 semble autoriser des marges d'erreurs lexicales certes faibles mais toutefois bien réelles qui distingueront les locuteurs se situant à son extrémité inférieure de locuteurs ne commettant (presque) plus d'erreurs qui se situeront à l'autre extrémité. Cette conclusion conforte l'hypothèse relative à la nécessaire création d'un niveau C2+.

Tous les résultats sont consultables en Annexe 1

3.1.3.2 Place et rôle du figement dans des productions écrites de niveaux C1 et C2

Suite aux premières constatations effectuées lors de l'analyse de l'étendue lexicale, nous émettons l'hypothèse que les collocations peuvent être considérées comme des indicateurs de performance intéressants pour mesurer l'étendue lexicale de locuteurs en français langue étrangère et plus particulièrement aux niveaux C1/C2. Le test proposé ici est directement emprunté à Calaque (2006) et vise à identifier une corrélation avec les résultats du même test obtenus auprès de locuteurs francophones et de locuteurs FLE mexicains de niveau C2 et C2+. On le trouvera en annexe 1. Il part de l'idée qu'une part importante (mais non estimée) de la langue est constituée de segments préfabriqués dont l'assimilation conditionne la fluidité de l'expression orale et écrite.

Nous avons proposé à 20 participants adultes mexicains francophones non natifs – ni issus de familles bi nationales-, tous *a priori* de niveau C2 (titulaires du DALF C2 ou de diplômes français de 3^{ème} cycle en sciences du langage, enseignants avec une longue expérience et pour la plupart traducteurs), une liste de mots stimulus constituée par Calaque dont « 16 adjectifs terminés par le suffixe *-eux* qui marque la qualité, 9 désignant des qualités observables propres à des éléments de la catégorie *animé* et 7 désignant des qualités observables propres à des éléments de la catégorie *non animé* (...) et 16 noms se terminant par le suffixe *-ation* ». Comme Calaque, nous avons concentré notre attention sur les collocations proposées pour les mots *baveux, poussiéreux, respiration, et aventureux*.

Nous avons ensuite présenté dans des tableaux synoptiques les résultats obtenus, colonne de droite les résultats du test de Calaque sur des francophones, colonne de gauche ceux obtenus dans notre étude.

BAVEUX	
LOCUTEURS FRANCOPHONES	LOCUTEURS HISPANOPHONES
<p>Collocations en relation avec l'observation culturelle : l'adjectif "baveux"</p> <pre> graph TD Baveux[baveux] --> Categorie[CATÉGORIE] Categorie --> Anime[ANIMÉ] Categorie --> NonAnime[NON ANIMÉ] Anime --> Animal[ANIMAL, ANIMAUX] Anime --> Humain[HUMAIN] Animal --> Prototypes[Prototypes chien crapaud escargot] Animal --> Divers[Divers boeuf cochon larve, limace poisson poney] Humain --> Litteraire[littéraire vieillard] Humain --> Bebe[bébé bisou enfant] NonAnime --> Nourriture[Nourriture liquide oeuf omelette steack] NonAnime --> Papier[papier stylo] </pre>	<p>Baveux</p> <pre> graph TD Baveux[Baveux] --> Categorie[Catégorie] Categorie --> Anime[Animé] Categorie --> NonAnime[non animé] Anime --> Humain[humain] NonAnime --> Consistance[consistance] Consistance --> Calins[câlins] Consistance --> Bisou[bisou] Consistance --> Omelette[omelette] </pre>

Illustration 20 Tableau comparatif des résultats obtenus dans la gestion de collocations entre des locuteurs francophones et non francophones de niveau C2. N°1 : collocations autour du terme « baveux ».

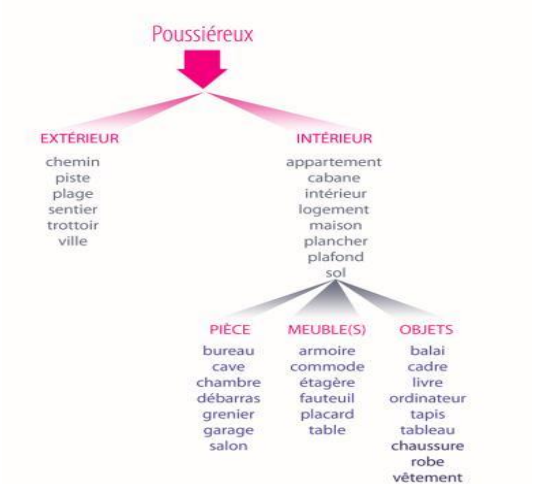
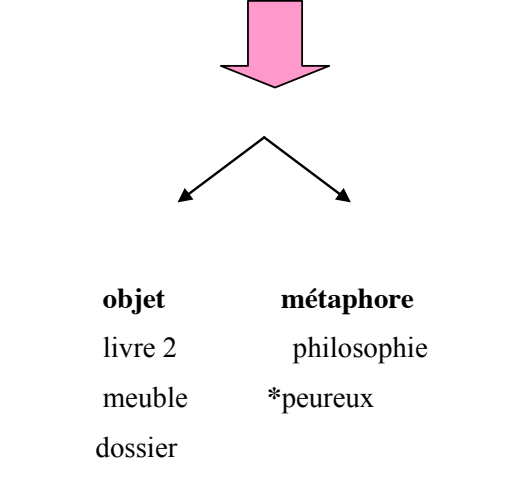
POUSSIÉREUX	
LOCUTEURS FRANCOPHONES	LOCUTEURS HISPANOPHONES
<p>Collocations en relation avec des lieux et objets quotidiens : l'adjectif "poussiéreux"</p> <p style="text-align: center;">Poussiéreux</p> 	<p style="text-align: center;">poussiéreux</p>  <p>objet</p> <p>livre 2</p> <p>meuble</p> <p>dossier</p> <p>métaphore</p> <p>philosophie</p> <p>*peureux</p>

Illustration 21 Tableau comparatif des résultats obtenus dans la gestion de collocations entre des locuteurs francophones et non francophones de niveau C2. N°1 : collocations autour du terme « poussiéreux ».

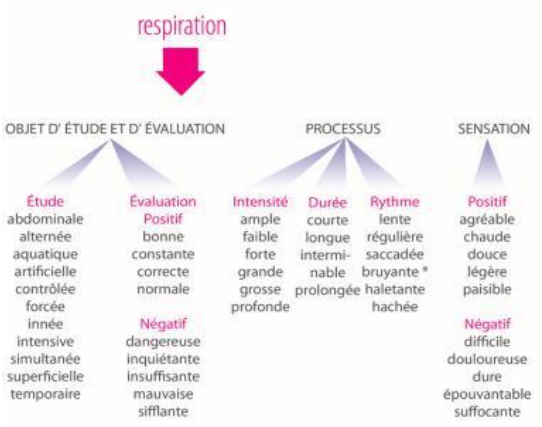
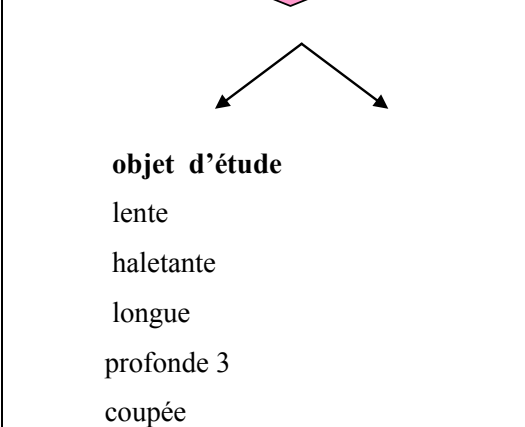
RESPIRATION	
LOCUTEURS FRANCOPHONES	LOCUTEURS HISPANOPHONES
<p>Collocations en relation avec la connaissance d'un processus biologique : le substantif "respiration"</p> <p style="text-align: center;">respiration</p> 	<p style="text-align: center;">respiration</p>  <p>objet d'étude</p> <p>lente</p> <p>haletante</p> <p>longue</p> <p>profonde 3</p> <p>coupée</p>

Illustration 22 Tableau comparatif des résultats obtenus dans la gestion de collocations entre des locuteurs francophones et non francophones de niveau C2. N°1 : collocations autour du terme « respiration ».

AVENTUREUX	
LOCUTEURS FRANCOPHONES	LOCUTEURS HISPANOPHONES
<p>Collocations en relation avec des représentations culturelles : l'adjectif "aventureux"</p> <p>Aventureux : proposition de classification des collocations : catégorie humain</p> <p>GÉNÉRIQUE personne</p> <p>↓</p> <p>CATÉGORIE</p> <p>COLLECTIF : clan, couples, gens, potes</p> <p>M ou F : adulte, enfant, jeune, personne</p> <p>FEMININ : femme, fille, jeune fille</p> <p>MASCULIN : garçon, homme, monsieur</p> <p>héros, cavalier, chercheur, commandant, écrivain, cow-boy, guerrier, prince, soldat, voyageur</p>	<p>aventureux</p> <p>↓</p> <p>Animé</p> <p>inanimé</p> <p>esprit (2)</p> <p>*risqué</p> <p>âge</p> <p>projet</p>

Illustration 23 Tableau comparatif des résultats obtenus dans la gestion de collocations entre des locuteurs francophones et non francophones de niveau C2. N°1 : collocations autour du terme « aventureux ».

Conclusions de l'analyse

Cette analyse semble indiquer que les locuteurs non francophones établissent beaucoup moins de collocations que les locuteurs francophones, tant en nombre qu'en diversité. Certains des locuteurs non francophones ont même proposé des termes inadéquats, ce qui n'a jamais été le cas chez les locuteurs francophones. Elle permet de penser que le vocabulaire est constitué en une part non négligeable de connaissances et de représentations partagées établies sur la base de syntagmes préconstruits auquel le locuteur non francophone n'a pas toujours accès. Ceci confirme donc l'amplitude du continuum C2 évoquée dans les tests antérieurs, tout au moins dans le domaine précis de l'étendue et de la maîtrise lexicale, et cela ouvre des pistes intéressantes dans le domaine didactique pour l'enseignement-apprentissage à ces niveaux.

3.2 Analyse des profils d'étudiants et du matériel didactique

Parce que le Cadre est encore récent, nous possédons encore peu d'informations sur les publics correspondant aux niveaux décrits. Les rares études à notre disposition sont donc celles qui concernent les publics des certificateurs. Elles apportent des informations qu'il nous a semblé utile d'analyser, mais elles ne sont probablement pas représentatives de l'ensemble des populations concernées, en particulier aux niveaux C, pour au moins 2 raisons. Premièrement, elles proposent des profils homogènes où la compétence dans une activité langagière peut « compenser » une compétence moindre dans une autre activité. Ainsi, un titulaire du DALF C1 peut avoir une compétence de production écrite de niveau B2 et une compétence de compréhension orale de niveau C2 ; la somme cumulée des notes obtenues dans ces deux compétences va lui conférer un niveau C1. Nous connaissons ainsi sans doute mal des populations qui atteignent au moins dans une compétence un niveau C1 ou C2. Deuxièmement ces certifications n'offrent souvent plus un véritable attrait pour des locuteurs qui ont fait du français leur langue de profession. Il faudrait donc croiser cet échantillon sociologique avec une analyse du profil de traducteurs interprètes, professeurs de français et autres journalistes ou écrivains, pour avoir une meilleure idée des populations qui ont atteint les niveaux C.

3.2.1 Enquête sur le profil des titulaires du DALF C1 et du DALF C2 et/ou du TCF niveau C2

Nous savons peu de choses des locuteurs de niveau C, et en particulier C2 en français. L'une de nos sources les plus évidentes concerne les candidats au DALF. L'ancienne version du DALF (avant 2005, date de son harmonisation sur le *Cadre*) n'atteignait pas le niveau C2, comme une étude menée par le CIEP sur la base du *Manuel pour relier les examens au Cadre* (Conseil de l'Europe, version provisoire 2004) a pu le prouver, et à ce stade, il semble que la plupart des locuteurs n'éprouve plus le besoin de se présenter à ce diplôme, peut-être parce qu'ils ont obtenu d'autres reconnaissances sociales confirmant leur niveau de français, titre universitaire d'études faites en pays francophone, diplôme professionnel d'enseignant ou de traducteur, etc. Ainsi par exemple, sur les 32 enseignants mexicains de l'Institut français d'Amérique latine à Mexico, un seul a choisi de se présenter au DALF C2 (avec succès), les autres ayant privilégié la recherche de DEA, DESS ou Master, faits en France.

Sur l'ensemble des candidats au DELF et au DALF en 2008, seuls 2,74% d'entre eux se sont présentés à cette épreuve, soit 2700 personnes, provenant principalement de Grèce et de

France. 67% sont des femmes, et l'âge moyen des candidats est de 26 ans. Le taux de réussite à l'épreuve C2 est de 67% (taux plus élevé que pour B2, 64%, et C1, 61%), mais la moyenne est strictement égale chez les hommes comme chez les femmes, avec un taux de réussite atteignant cependant 74% pour les candidats d'entre 45 et 49 ans.

Sources : bilan annuel du TCF, CIEP, Sèvres, 2008

Tab 20 Liste des 5 pays comptant le plus de candidats inscrits au niveau C1

Pays	Effectif	Pourcentage
France	1541	14,09
Grèce	1158	10,59
Maroc	754	6,89
Algérie	547	5,00
Italie	509	4,65
Autres pays	6431	58,78
Total	10940	100,00

Tab 21 Liste des 5 pays comptant le plus de candidats inscrits au niveau C2

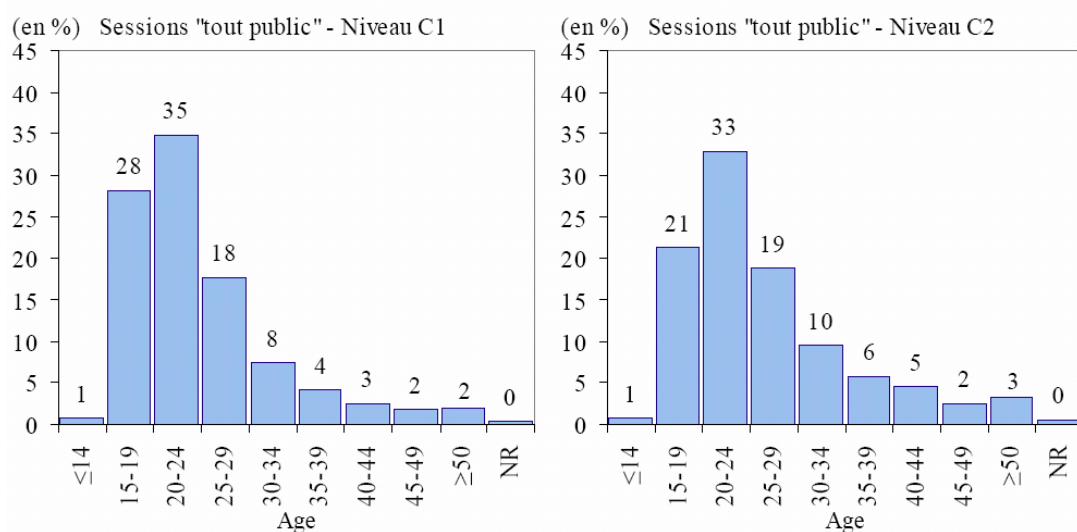
Pays	Effectif	Pourcentage
Grèce	931	34,48
France	246	9,11
Espagne	150	5,56
Italie	133	4,93
Algérie	74	2,74
Autres pays	1166	43,19
Total	2700	100,00

Tab 24 Répartition des candidats selon leur sexe et le niveau du diplôme (en pourcentage)

Niveau	Femme	Homme	Non précisé	Total
A1	59.61	40.39		100%
A2	61.70	38.29	0.01	100%
B1	62.91	37.04	0.06	100%
B2	64.39	35.53	0.08	100%
C1	67.71	32.18	0.10	100%
C2	67.78	31.96	0.26	100%

Tab 27 Pourcentage de candidats en fonction de leur âge et par niveau de diplôme

Classe d'âge	A1	A2	B1	B2	C1	C2
10-14 ans	7,45	4,35	1,55	0,62	0,68	0,81
15-19 ans	25,74	23,48	19,05	18,28	28,17	21,37
20-24 ans	27,40	33,74	38,33	39,68	34,94	32,89
25-29 ans	16,44	15,92	17,23	18,86	17,65	18,81
30-34 ans	8,84	9,13	8,99	8,89	7,50	9,56
35-39 ans	5,48	5,33	5,85	5,31	4,20	5,85
40-44 ans	3,46	3,25	3,59	3,27	2,61	4,52
45-49 ans	2,05	2,16	2,55	2,28	1,89	2,48
50 ans et plus	2,17	2,03	2,40	2,36	2,04	3,22
Non réponse	0,97	0,62	0,46	0,45	0,31	0,48
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00



Tab 29 Liste des 5 pays de naissance les plus courants suivant le niveau du diplôme

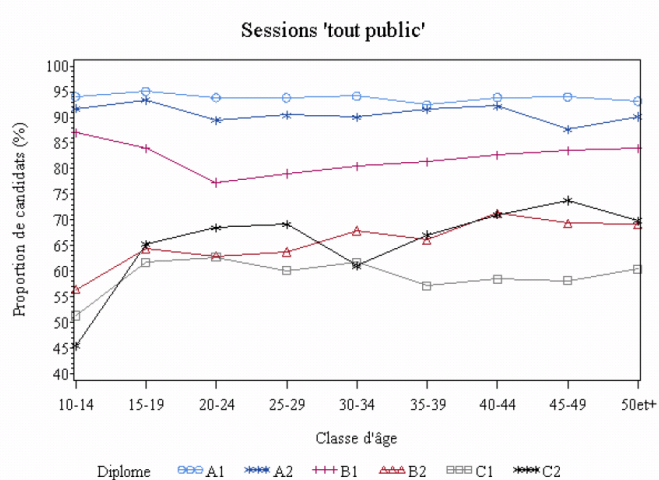
C1			C2		
Pays de naissance	Effectif	%	Pays de naissance	Effectif	%
GRECE	1140	10,42	GRECE	865	32,04
MAROC	756	6,91	ESPAGNE	200	7,41
ESPAGNE	654	5,98	ITALIE	154	5,70
ITALIE	629	5,75	ALGERIE	76	2,81
ALGERIE	573	5,24	BRESIL	70	2,59

Tab 32 Liste des 5 principaux pays de naissance en fonction du niveau du diplôme pour les candidats passant le DELF et le DALF en France

C1			C2		
Pays de naissance	Effectif	%	Pays de naissance	Effectif	%
Chine	189	12,26	Espagne	41	16,67
Espagne	134	8,70	Chine	34	13,82
République de Corée	88	5,71	Italie	20	8,13
Italie	84	5,45	Allemagne	15	6,10
Allemagne	82	5,32	Brésil	9	3,66
Autres	964	62,56	Autres	127	51,63
Total	1541	100,00	Total	246	100,00

Tab 33 Taux de réussite aux différents diplômes au DELF-DALF tout public

Niveau	Nombre total de candidats	Nombre de candidats qui ont réussi	Taux de réussite
A1	17219	16196	94,06
A2	20802	18891	90,81
B1	22201	17767	80,03
B2	19197	12363	64,4
C1	10465	6429	61,43
C2	2562	1724	67,29

Fig 19 Taux de réussite en fonction de l'âge des candidats**Tab 38** Taux de réussite des cinq principaux pays

Pays de naissance	Effectif	Taux de réussite	Pays de naissance	Effectif	Taux de réussite
C1			C2		
France	1476	68,5	Grèce	890	68,2
Grèce	1123	51,02	France	239	80,75
Maroc	744	68,28	Espagne	148	54,05
Algérie	529	53,88	Italie	124	66,94
Italie	484	74,79	Algérie	71	70,42

Illustration 24 informations statistiques sur le profil des candidats au DALF C2 de part le monde. Source "bilan du DELF et du DALF 2008", CIEP

Les analyses du Test de connaissance du français, TCF, apportent quelques informations complémentaires. Seul 10% des quelques 40000 candidats inscrits en 2007 à ce test ont atteint le niveau C1, et à peine 2% ont obtenu le niveau C2. Il est intéressant de noter que de toutes les épreuves, il semblerait que ce soit celle relative à la structure de la langue qui soit la mieux réussie.

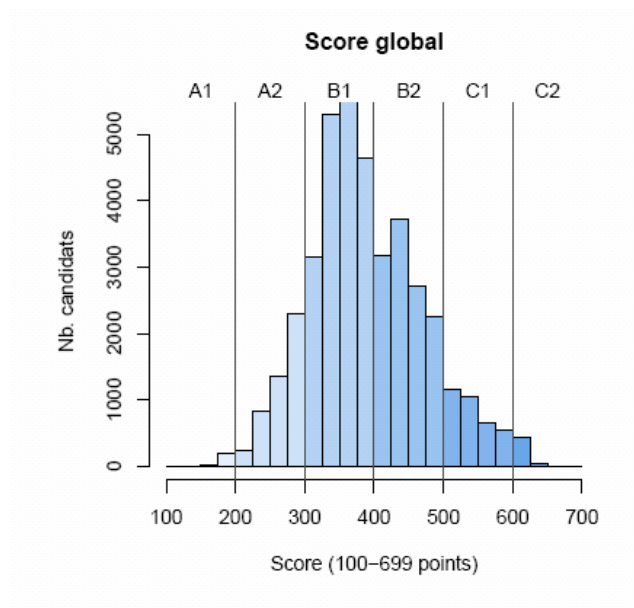


Illustration 25 statistiques de réussite au TCF, en 2007. Source : bilan des sessions 2007 du TCF, CIEP

Ces statistiques, apportent tout autant d'informations sur les tests eux-mêmes, voire sur les dynamiques de politique linguistique du français de par le monde, que sur les locuteurs de niveau C. Rappelons que le DELF et le DALF ne sont presque pas proposés en Afrique occidentale, et que pour des raisons administratives ces chiffres n'incluent pas non plus ceux de la Suisse. Elles sont donc à manier avec prudence et ne peuvent être considérées comme représentatives d'un « état des locuteurs de niveau C en français dans le monde ». Elles permettent cependant de mettre en évidence que la diplomation à ces niveaux présente une certaine pertinence sociale pour un nombre significatif de candidats et elles apportent quelques informations sur le profil de ces locuteurs. Nous retiendrons de cette étude l'âge relativement élevé des « meilleurs » candidats au niveau C2, ainsi que leur répartition géographique sur le pourtour méditerranéen. Enfin, nous relèverons que le nombre de candidats permet de constituer des échantillons suffisants pour considérer que le CIEP dispose de corpus suffisamment fiables pour mener à bien les études qualité qui lui permettent de confirmer la validité de construct et la fiabilité de ces épreuves.

D'autres publics mériteraient une attention particulière. Si l'on peut considérer que les étudiants inscrits dans une université française constituent une bonne partie du contingent de candidats au DALF en France, nous pouvons imaginer que les bacheliers des lycées français à l'étranger, atteignent après une scolarité en français des compétences de niveau C. Certains migrants, des professionnels installés en pays francophone et, bien entendu, des locuteurs bilingues de naissance peuvent représenter un groupe potentiel de locuteurs de niveau avancé.

Cette recherche étant strictement limitée au champ du français langue étrangère, nous ne retenons l'étude des bilingues, mais les autres catégories pourraient constituer dans le futur un sujet de recherche qui permettrait de valider les hypothèses que nous allons formuler.

3.2.2 Analyse des matériels didactiques existants en FLE au niveau C

L'analyse des méthodes d'enseignement guidé du français langue étrangère, des exercisiers et autres ouvrages complémentaires (grammaires, ouvrages de vocabulaire spécialisé, livres de préparation aux examens) est édifiante. Aucune méthode FLE n'est proposée aux niveaux C, aucun exercisier non plus, tout au moins chez les éditeurs qui occupent la plus grande part du marché français (Clé International, Didier-Hatier, Hachette et Difusión), à l'exception peut-être de quelques éditeurs commercialement marginaux dont nous n'aurions pu consulter les ouvrages (presses universitaires régionales, éditions locales). Il semblerait qu'une pratique didactique se soit imposée qui relègue l'acquisition du niveau C1 à un apprentissage guidé laissé au libre arbitre de l'enseignant, et celui du niveau C2 à un apprentissage contextualisé non guidé, de préférence en immersion.

Nous tenterons dans cette recherche de démontrer que la spécification des niveaux C permet de proposer des contenus pour un enseignement guidé contextualisé, aussi bien sur le plan lexical que grammatical, dans le développement de compétences fonctionnelles (conversationnelles, argumentatives...) et sociolinguistiques, à l'oral comme à l'écrit, en compréhension comme en production. Nous pensons que cette approche réductrice a pu limiter la formation linguistique des enseignants de langue et considérons qu'il peut être stratégiquement important que des méthodologues se penchent sur ces niveaux afin d'offrir aux formateurs de formateurs des outils qui leur permettront d'aller au-delà de leurs pratiques habituelles. L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui facilitent grandement le contact avec l'emploi en contexte de la langue ne peuvent que favoriser cette approche.

Chez les éditeurs cités, seuls quelques ouvrages de préparation aux certifications, TCF ou DALF, offrent un guide de travail pour les apprenants. Comme ils l'annoncent, ces ouvrages n'offrent qu'une présentation du niveau donné en utilisant de claires références au *Cadre*, suivie d'exercices visant à faire découvrir les différentes parties de l'examen avec quelques conseils (gestion du temps, stratégies de prise de note, grilles d'évaluation, etc.). Sans vouloir remettre en question ni l'intérêt ni la valeur de ces ouvrages, il ne s'agit pas de supports permettant de construire un apprentissage guidé.

3.2.3 Analyse des examens proposés en Europe au niveau C2

Les certifications internationales figurent en bonne place parmi les documents dont nous disposons pour tenter de spécifier les niveaux du *Cadre*. Comme l'indiquent l'annexe 1 de ce document, les certificateurs ont joué un rôle important dans l'élaboration des échelles de descripteurs, en particulier ALTE, l'association des certificateurs européens, et DIALANG, un projet mené par l'Union européenne de test en ligne. En raison de leur énorme influence sur le marché des langues étrangères, les certifications sont parfois assimilées au *Cadre* lui-même. Ainsi, « avoir en français le DALF C2 reviendrait à *posséder* le niveau C2 ». Nous nous inscrivons en faux devant cette représentation sociale que les certificateurs, hélas, encouragent eux-mêmes parfois. S'il existe bien, en principe, une relation étroite entre les spécifications d'un test ou d'une certification et celles du *Cadre*, les modalités de passation d'une épreuve sommative imposent néanmoins aux concepteurs d'examens de faire des choix. En fonction du temps imparti, telle ou telle activité langagière prendra plus ou moins de place, et telle dimension sera purement et simplement oubliée, faute d'outils fiables en permettant la mesure ; c'est le cas par exemple de la compétence interculturelle que l'on ne sait pas évaluer dans un contexte sommatif. Une certification, pour pertinente qu'elle soit, ne donne qu'une vision réductrice des performances des candidats permettant d'inférer leur compétence.

Nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement au niveau C2 qui présente sans doute le cas le plus complexe de relation avec le *Cadre*, du fait que, d'une part, la spécification de ce niveau n'est pas aboutie dans certaines langues (anglais, français par exemple), et que d'autre part ce niveau est semi ouvert ce qui pose le problème du seuil de césure qui le distingue de C1. Par ailleurs, de par leur structure, les diplômes fonctionnent souvent par données accumulatives réparties par activités langagières qui rendent un profil moyen (compréhension oral + compréhension écrite + expression oral + expression écrite /4 = profil moyen).

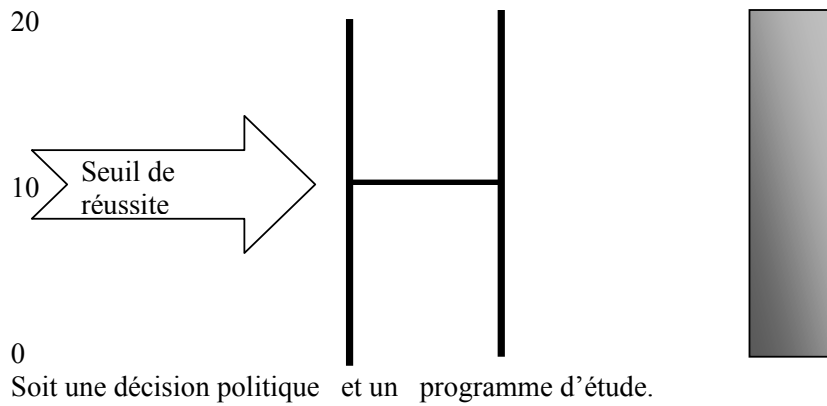
Ceci renforce l'image de niveaux homogènes du *Cadre*, alors que nous avons vu combien dans le cas de C2 celle-ci était inappropriée. Enfin, la typologie des épreuves remet parfois en question la validité de construct d'épreuves qui se présentent comme basées sur la perspective actionnelle ; on peut ainsi se demander en quoi un questionnaire à choix fermés ou une épreuve de lexique ou de grammaire permettent d'inférer la compétence d'un acteur social à effectuer des tâches données dans un domaine particulier.

Ces réserves étant énoncées, l'étude des certifications présente néanmoins plusieurs avantages. Elles ont obtenu un consensus qui en accrédite, tout au moins en partie, la valeur sociale, et elles ont fait l'objet d'une série de vérifications qui présentent un intérêt scientifique certain. Ainsi en est-il de l'établissement du seuil de réussite car les évidences les mieux partagées sont souvent les plus exclusives. Rien n'est plus marqué culturellement que la notion de réussite, et ceci se traduit par exemple en évaluation dans la façon de noter ; sur 10, sur 100, avec un seuil à 50/100 ou 80/100, les formes du message sont au moins aussi multiples que les façons de le recevoir et elles en nourrissent la valeur. Tous les systèmes de notation sont bien évidemment valides s'ils sont adaptés aux finalités de l'examen dans son contexte éducatif, et si leur impact correspond aux attentes de ses prescripteurs. Reste à savoir s'ils sont aussi valides au sens scientifique du terme.

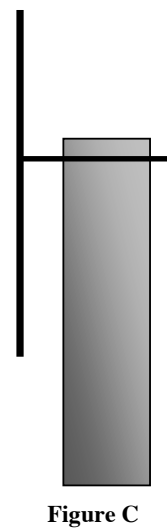
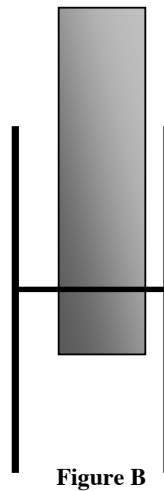
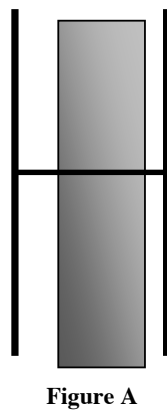
Revenons tout d'abord sur la notion d'échelle. Une échelle est « une suite de valeurs dont on se sert pour situer des énoncés et leur accorder un poids dans le calcul de l'intensité d'une attitude » (G. Scallon, 2004 : 175). Une première méthode, dite de Thurstone, consiste à soumettre les énoncés à des experts afin qu'ils en cotent l'intensité. Dans un processus d'ingénierie de test, les Anglais appellent cela le « *standard setting* » ; il faut attribuer à cette échelle un niveau moyen au dessous duquel l'examen n'est pas réussi, et au dessus duquel il l'est. C. Alderson, citant F. Kaftandjieva, (2005 :61) en définit la finalité de la façon suivante : « l'objectif de toute procédure de « *standard setting* » est d'établir un seuil de césure entre différents niveaux de maîtrise, basé sur des décisions qui permettent une classification personnelle, la sélection, la certification ou le diagnostic²² ». C'est l'une des étapes les plus sensibles de tout processus d'évaluation, à laquelle F. Kaftandjieva (Kaftandjieva, 2003, :1-43) consacre un long article technique où elle relate l'état actuel des recherches sur la recherche de ces valeurs discriminantes. Mais comme le dit M.J. Zieky, (2001) « les seuils de césure se construisent, ils ne se trouvent pas²³ ». Nous pouvons schématiser les choix qui incombent aux concepteurs de tests de la façon suivante :

²² *The aim of any standard setting procedure is to establish a cut-off point between different levels of mastery, based on which the decisions can be made about personnel classification, selection, certification or diagnosis*”.

²³ *Cutscores are constructed, not found*”.

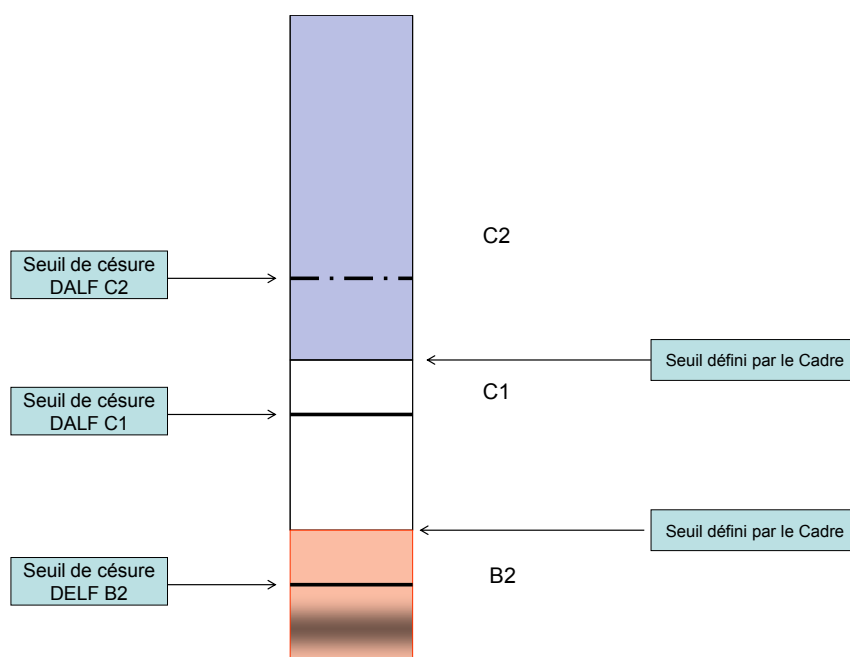


On peut obtenir avec ces mêmes données des résultats tout à fait différents :



Dans le cas de la figure A, c'est effectivement la moitié du programme qui semble exigée. Dans le cas de la figure B, par contre, le 10/20 représente à peine 20% du programme, enfin dans le cas de la figure C, le seuil de césure correspond à un contenu quasiment complet ; c'est donc pour le même seuil de césure un niveau d'exigence beaucoup plus élevé.

Dans le cas du niveau C2, les choix des certificateurs peuvent se résumer comme suit :



La réussite à l'examen C2, équivalent à une note supérieure ou égale à x/y ne peut correspondre à 50% ou 80% d'un niveau par essence ouvert à l'une de ses extrémités. Le seuil discriminant a donc été calculé en fonction du niveau antérieur en termes de : « un candidat à l'examen C2 sera reconnu titulaire du niveau à partir de x composantes spécifiées au niveau C2 et non contenues au niveau C1 reconnues comme acquises ».

Cette approche constitue l'un de nos axes méthodologiques majeurs. Nous allons maintenant en voir l'application dans différents systèmes européens. L'ensemble des certifications analysées ici se présentent désormais dans un tableau comparatif proposé par ALTE.

Examens s'inscrivant dans le Cadre de Référence d'ALTE

Langue	A1 ALTE BREAKTHROUGH	A2 ALTE NIVEAU 1	B1 ALTE NIVEAU 2	B2 ALTE NIVEAU 3	C1 ALTE NIVEAU 4	C2 ALTE NIVEAU 5
Català		Certificat de nivell bàsic de català	Certificat de nivell elemental de català	Certificat de nivell intermedi de català	Certificat de nivell suficiència de català	Certificat de nivell superior de català
Dansk		Prøve I Dansk 1	Prøve I Dansk 2	Prøve I Dansk 3	Studieprøven	–
Deutsch	Start Deutsch 1	Start Deutsch 2	Zertifikat Deutsch (ZD)	–	Zentrale Mündigkeitsprüfung (ZMP)	Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) / Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS)
English		Key English Test (KET)	Preliminary English Test (PET)	First Certificate in English (FCE)	Certificate in Advanced English (CAE)	Certificate of Proficiency in English (CPE)
Español	–	–	Diploma de Español (Nivel Inicial)	Diploma de Español (Nivel Intermedio)	–	Diploma de Español (Nivel Superior)
Euskara	–	–	–	–	Euskararen Gaitasun Agiria (EGA)	–
Français		Certificat d'Études de Français Pratique 1 (CEFP1) (AF)	Certificat d'Études de Français Pratique 2 (CEFP2) (AF)	Diplôme de Langue Française (DL) (AF)	Diplôme Supérieur d'Études Françaises Modernes (DS) (AF)	Diplôme de Hautes Études Françaises (DHEF) (AF)
	Diplôme d'Études en Langue Française DELF / A1 (CIEP)	Diplôme d'Études en Langue Française DELF / A2 (CIEP)	Diplôme d'Études en Langue Française DELF / B1 (CIEP)	Diplôme d'Études en Langue Française DELF / B2 (CIEP)	Diplôme Approfondi de Langue Française DALF / C1 (CIEP)	Diplôme Approfondi de Langue Française DALF / C2 (CIEP)
Ελληνικά	–	–	Εξιτάση Ελληνικής: Επίπεδο Βασικό / Ψευδο Εισιτήριο: Εππεδο Βασικό	Εξιτάση Ελληνικής: Επίπεδο Ενδιάμεσο / Ψευδο Εισιτήριο: Εππεδο Ενδιάμεσο	–	–
Italiano		Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 1 (CELI 1)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 2 (CELI 2)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 3 (CELI 3)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 4 (CELI 4)	Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana, Livello 5 (CELI 5)
Litzebuergesch		Zertifikat Lëtzebuergesch als Riemsprooch (ZLaP)	Ëschten Diplom Lëtzebuergesch als Riemsprooch (2DLaP)	Zweites Diplom Lëtzebuergesch als Riemsprooch (2DLaP)	–	Ieweschten Diplom Lëtzebuergesch (IDL)
Nederlands		Profil Toetsfase en Informele Taalvaardigheid (PTI); (CNaVT)	Profil Maatschappelijke Taalvaardigheid (PMT); (CNaVT)	Profil Professionele Taalvaardigheid (PPT); (CNaVT)	Profil Academische Taalvaardigheid (PAT); (CNaVT)	–
Norsk	–	–	Språkprøven i norsk for voksne innvandrere	–	Test i norsk for fremmedspråklige høyere nivå	–
Português		Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE)	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE)	Diploma Intermediário de Português Língua Estrangeira (DIPLE)	Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE)	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE)
Suomi		Suomen kieli, perustaso 1	Suomen kieli, perustaso 2-3, keskitaso 3	Suomen kieli, keskitaso 4-5, ylin taso 5	Suomen kieli, ylin taso 6	Suomen kieli, ylin taso 7-8
Svenska	–	–	SFI-provet	–	Test in Swedish for University Studies (TISUS)	–

Illustration 26 Tableau synoptique des certifications européennes, ALTE

3.2.3.1 Anglais

Créé en 1917 par Cambridge University, le *Certificate of Proficiency in English*, *CPE*, est le plus ancien diplôme européen de langue étrangère. Il n'a pas fait l'objet d'une révision de fond après la sortie du *Cadre*, mais ses auteurs le considèrent comme étant de niveau C2. Les résultats procèdent de la moyenne des notes accumulées sur les différentes parties de l'épreuve mais ils distinguent néanmoins les résultats par compétence spécifique :

Qualification	Score	Grade	Result
CERTIFICATE OF PROFICIENCY IN ENGLISH	72/100	C	PASS

Candidate Profile			
Exceptional	Reading		
Good		Writing	Use of English
Borderline			Speaking
Weak			Listening

Illustration 27 Table de remise des résultats du test anglais Proficiency

Les épreuves se répartissent selon les caractéristiques suivantes, toutes évaluées selon un même nombre de points (20% chacune).

compétence	Nature de l'épreuve	Type d'exercices	Genres discursifs
Compréhension écrite	Compréhension au niveau du mot, de la phrase, du paragraphe et du texte. : 1h30	40 questions. Appariements, questions de sens général et spécifique, C-test, reconstitutions	Articles de presse, magazines, biographies, extrait de roman
Production écrite	production de différents textes d'environ 350 mots : courte histoire, lettre, article. : 2h00	2 épreuves. Réponse argumentée à une lettre, production d'un texte long, réponses courtes à des questions spécifiques (votre avis sur)	Lettre, article, dissertation
Grammaire / vocabulaire	Contrôle grammatical et lexical + capacité à résumer : 1h30	44 questions. Exercices à trous, QCM, reformulations, questions de grammaire (repérez, expliquez...)	Non précisés
Compréhension orale	Compréhension du sens de matériels parlés, lectures, et annonces publiques : 40 mn	28 questions. QCM, appariements, questions à réponses courtes	Interviews radiophoniques en monologue ou dialogue, débats, biographies, dialogues amicaux
Production orale	Par groupe de 3, capacité à interagir : 19 mn	3 parties. Monologue suivi à partir de déclencheurs visuels, réponses aux questions de l'évaluateur	Non précisés

Illustration 28 Spécifications générales du test anglais Proficiency

Source : <http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/cpe.html>

Le *first Certificate of English*, *FCE*, de niveau C1, a pour sa part fait l'objet de récentes adaptations. Ce test, considéré comme stratégique par Cambridge University en raison du nombre important de postulants (il est requis par de nombreux établissements pour les candidats à la mobilité internationale) a été allégé en décembre 2008 et certaines épreuves ont été revues en fonction du *Cadre*. Une rapide comparaison avec le *CPE* permet d'identifier quelques traits de césure. Si la structure du test reste la même (comme celle du *CPE*), les épreuves durent moins longtemps et font appel à des productions plus courtes (2 exercices de

production de 120 à 150 mots); à l'écrit, le *FCE* cible davantage une compétence à produire des écrits courts et rapides (*compulsory*) comme les courriels ou les lettres ; sur le plan fonctionnel, ce test déclare valider la capacité à répondre positivement à une invitation, à donner une information, exprimer une opinion, donner les raisons pour lesquelles on fera ou non telle activité, exprimer une préférence ou répondre à une question. Dans les deux exercices le candidat est invité à produire un type de texte répondant aux scénarios permettant d'accomplir la tâche, et une contextualisation est systématiquement proposée sur la base d'œuvres littéraires. Pour l'année 2009, les œuvres proposées étaient :

C. Dickens, *Great Expectations*, et G. Leroux, *The Phantom of the Opera*.

Il s'agit donc, à la différence du test de niveau C2, d'un test guidé destiné à sanctionner un apprentissage guidé. En production orale, les candidats sont invités à fournir des réponses plus standardisées, sur la base de tâches d'interactions rapides. Dans la partie de production orale, les candidats alternent les séquences de conversation (4 minutes), monologue suivi (1 minute) et tâche de coopération à visée fonctionnelle, pour laquelle les concepteurs du test insistent sur l'importance d'une phase de préparation en milieu guidé (Cambridge ESOL, 2008, bulletin 10 :6).

3.2.3.2 Espagnol

Le *Diploma de Español Lengua extranjera, DELE*, a été créé en 1991 par l'Instituto Cervantès en association avec l'université de Salamanque. Composé des 5 épreuves au niveau C2 (compréhension/production écrites et orales + grammaire et vocabulaire), ce diplôme est structuré comme suit :

compétence	Nature de l'épreuve	Type d'exercices	Genres discursifs
Compréhension écrite	Compréhension de 3 textes de +- 800 mots : 1h00	30 QCM de compréhension globale puis fine sur des textes, 1 texte à reconstituer	Articles de presse, magazines, et extrait de roman. Ces textes sont parfois didactisés et adaptés.
Production écrite	Expression écrite contextualisée 1 h00	2 épreuves. production d'une lettre relatant un événement (voyage), puis un essai sur un thème de société 150 à 200 mots chacun	Lettre, article, dissertation
Grammaire / vocabulaire	Contrôle grammatical et lexical + capacité à résumer : 1h00	20 questions d'exercices à trous, 35 en QCM, repérage de 30 erreurs	Non précisés
Compréhension orale	Compréhension du sens de matériels parlés, entrevue, informations	16 questions. QCM, appariements, questions à réponses courtes,	Interviews radiophoniques en monologue ou dialogue,

	radiophoniques : 1h00 mn		débats, biographies, dialogues amicaux
Production orale	individuel : 10-15 mn	2 parties. Monologue suivi sur un thème de société, commentaire d'une photographie, dialogue avec l'évaluateur	Non précisés

Source : <http://diplomas.cervantes.es/general/formato.jsp>

Illustration 29 Spécifications générales du diplôme de español lengua extranjera, Espagne, Université de Salamanque

Il n'existe pas de DELE au niveau C1.

3.2.3.3 Italien

Le *Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica* de l'Université de Perugia en Italie conçoit et administre le diplôme d'italien langue étrangère, *Certificati di lingua italiana*, *CELI*, depuis 1993. Ce diplôme se décline en 6 versions correspondant depuis 2006 aux 6 niveaux du *Cadre*, suite à une étude réalisée sur la base du « Manuel pour relier les examens au *Cadre* » du Conseil de l'Europe. Il convient de signaler qu'il existe une version pour migrants, le *CELI I*, qui vient d'être créée, disponible pour les niveaux A1, A2 et B1.

Le *CELI 5* qui correspond au niveau C2 est réservé aux enseignants d'italien. « *Il CELI 5 DOC attesta la piena padronanza ed il pieno controllo della lingua al livello C2 del Quadro comune europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione del Consiglio d'Europa* »²⁴. Il est composé de 5 parties comme dans les exemples antérieurs, mais la note finale n'est pas également répartie entre les différentes composantes de l'examen : production orale 30%, production écrite 30%, compréhension écrite 15%, compréhension orale 10% et compétence structurelle 15%.

compétence	Nature de l'épreuve	Type d'exercices	Genres discursifs
Compréhension écrite	Compréhension et interprétation critique en temps limité de 3 textes de : 2h30	30 QCM de compréhension globale puis fine sur des textes ; il s'agit de capter les intentions et les subtilités du texte, inférer le sens à partir de connaissances culturelles.	Textes littéraires contemporains, textes de spécialité, éditoriaux, rapports, correspondance, articles de pédagogie, psychologie...

²⁴ Le CELI 5 DOC atteste la pleine maîtrise et le contrôle complet de la langue au niveau C2 du *Cadre*.
<http://www.cvcl.it/canale.asp?id=163>

Production écrite	Expression écrite contextualisée 2h30	2 épreuves. Composition sur un thème ou problème d'actualité (330-360 mots), et tâche communicative (170 mots environ)	Dissertation, lettre expositive, note, télégramme, annonce, article...
Grammaire / vocabulaire	Contrôle grammatical et lexical + capacité à résumer : 1h15	51 questions d'exercices à trous, sur 3 textes.	Non précisés
Compréhension orale	Compréhension du sens et repérage des références sociales et culturelles, formes et types de discours. 3 textes : 30 mn	questions. QCM, appariements, questions à réponses courtes. Expressions idiomatiques ou régionales, terminologie non familière	Tous types de langue parlée par des locuteurs natifs selon un débit normal, Interviews radiophoniques en monologue ou dialogue, débats, biographies, discussions, extraits littéraires
Production orale	individuel : 30 mn + 30 mn (sur 2 jours)	2 parties. Conversation sur un thème de la société italienne (argumentation complète et structurée, et hypothèses) résumé d'un texte, explication de proverbes	Non précisés

Source : <http://www.cvcl.it/canale.asp?id=163>

Illustration 30 Spécifications générales du Certificati di lingua italiana (Italie, Université de Perugia)

« Al livello 4 (CELI 4) il candidato deve aver sviluppato abilità linguistiche tali da poter lavorare ed iscriversi a corsi di studio anche di livello universitario e/o post-universitario in contesto italiano »²⁵. Plus bref que l'examen antérieur, le niveau C1 s'en différencie surtout par le degré des compétences attendues qui impliquent la compréhension implicite des textes, les références et les significations métaphoriques, mais sur des genres discursifs plus proches du quotidien : hebdomadaires, revues, matériel informatif... La production écrite sera d'environ 150 à 200 mots, et fera appel au résumé d'une part et à un argument d'intérêt général d'autre part.

3.2.3.4 Allemand

Il existe plusieurs examens de niveau C2 en langue allemande. Le Goethe Institut en gère 3. Le *Zentrale Oberstufenprüfung*, ZOP, le *Kleines Deutsches Sprachdiplom*, KDS, et au niveau C2+ le *Große Deutsche Sprachdiplom* (GDS), développé avec l'université Ludwig Maximilian de Munich. Le ZOP et le KDS sont proposés dans deux versions, public général

²⁵ Au niveau 4, le candidat doit avoir développé une habileté linguistique telle qu'elle lui permettra de travailler ou de s'inscrire à un cours de niveau universitaire ou post-universitaire en contexte italien ». <http://www.cvcl.it/canale.asp?id=38>

et étudiants. Le ZOP est constitué de 2 parties, liant donc des compétences croisées à l'écrit d'une part, à l'oral de l'autre.

compétence	Nature de l'épreuve	Genres discursifs
ECRIT : 5h00	Questions de compréhension, test « d'articulation » (grammaire + lexique), composition écrite sur un texte littéraire (liste de textes imposés) ou un sujet d'actualité relatif à l'Allemagne	Littérature, quotidien, extrait littéraire
ORAL	Compréhension orale : questions à partir d'un dialogue + 20 mn pour la lecture orale d'un texte puis présentation en monologue et discussion avec les examinateurs	

Illustration 31 spécifications générales du *Kleines Deutsches Sprachdiplom* (Allemagne, Goethe Institut)

Le DKS est structuré de la même manière, avec en plus une dictée et à l'oral un exposé un peu long. Si nous comparons ces examens avec le *Goethe-Zertifikat C1*, il en ressort que l'examen dure 2 fois moins de temps, que les textes à lire sont plus factuels (commentaires, revues, rapports), les dialogues davantage liés à la vie quotidienne (dialogues au téléphone, interviews radiophoniques), et la partie orale dédiée à la coopération à visée fonctionnelle en binôme.

Le niveau C2+ du GDS accumule l'ensemble des exercices proposés dans les autres examens : composition écrite structurée incluant argumentation et contre argumentation sur un sujet de société, compréhension de textes littéraires ou humanistes avec des réponses longues exigeant reformulation, épreuve d'habileté linguistique et stylistique, dictée, compte rendu écrit sur un ouvrage lu relatif à la littérature, les sciences ou l'économie et permettant de mesurer les connaissances et savoir-faire du candidat vis-à-vis de l'histoire ou de l'actualité de la RFA, le tout dans un discours correct et fluide. A l'oral, lecture orale et compte rendu d'un texte, prise de position et discussion argumentée avec le jury.

3.2.3.5 Français

En France, c'est le Centre international d'études pédagogiques, CIEP, qui gère les certifications en français langue étrangère, pour le compte du ministère français de l'Education. Suite à une réforme de ses certifications en 2005, le CIEP propose 2 diplômes au

niveau C, le Diplôme approfondi de langue française, DALF C1, niveau C1, et le DALF C2. Alors que le DALF C1 fonctionne en 4 parties, compréhension production orales/écrit, le DALF C2, quant à lui, a été conçu dans une perspective de test proche de la vie réelle (*Real-Life Performance*, dans la perspective définie par L.F. Bachman (1990 :41), c'est-à-dire conjuguant la multidimensionnalité des traits observables dans une tâche sollicitant plusieurs compétences.

Le CIEP précise (www.ciep.fr/delfdalf) que « l'utilisateur de la langue au niveau C1 est autonome. Il est capable d'établir une communication aisée et spontanée. Il possède un répertoire lexical large et peut choisir une expression adéquate pour introduire ses commentaires. Il produit un discours clair, bien construit et sans hésitation qui montre l'utilisation maîtrisée des structures ». « La maîtrise de la langue se traduit par un degré de précision, d'adéquation et d'aisance dans l'expression. Le candidat de C2 est capable de réaliser des tâches académiques ou de niveau avancé ».

compétence	Nature de l'épreuve	Genres discursifs
ECRIT : 3h30	Compréhension et production orales Production d'un texte structuré à partir d'un dossier de documents d'environ 2 000 mots. <i>2 domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</i>	article, éditorial, rapport, discours...
ORAL	Compréhension et production orales Epreuve en trois parties : - compte rendu du contenu d'un document sonore (deux écoutes) - développement personnel à partir de la problématique exposée dans le document - débat avec le jury. <i>2 domaines au choix du candidat : lettres et sciences humaines, sciences</i>	Conférence, discours, cours, exposé

Illustration 32 Spécifications générales du DALF C2

Cette brève présentation du C2 est complétée par les analyses de corpus en production écrite, et dans une moindre mesure en production orale, auxquelles nous nous sommes livré pour spécifier ces niveaux. Pour achever cette rapide présentation, précisons néanmoins que le

DALF C1 propose, en compréhension, 2 questions d'explication de formules locutionnelles extraites du texte étudié.

Il existe également un autre diplôme de niveau C2, le *diplôme professionnel de français C2*, géré par la Chambre de commerce et d'Industrie de Paris, CCIP, qui valide un niveau élevé de compétence linguistique dans les domaines professionnels des affaires et de la didactique des langues. Principalement constitué de questions de cours pour futurs professionnels, ces examens nous semblent entrer pleinement dans la dynamique que nous suggérons de profils d'apprenants, mais leur orientation se focalise davantage sur des compétences professionnelles en contexte plutôt que sur l'acquisition de répertoires langagiers spécifiques.

Il existait également jusqu'en 2007 un diplôme conçu et géré par l'Alliance française de Paris, le *Diplôme de hautes études en langue française*, dont le niveau avait été calibré par cette institution en C2, et qui était destiné en premier lieu à valider le niveau de langue des futurs enseignants de ce réseau dans le monde. Cet examen était composé d'une épreuve de composition écrite (30% de la note), d'une épreuve de production orale (20%), d'une autre de civilisation ou de littérature (20%), d'une épreuve sur la structure de la langue et la compréhension écrite (20%) et d'une dictée (10%).

La notion de civilisation est également portée par le *Cours de civilisation française de la Sorbonne* proposé par cette université depuis 1919, qui prépare à tous les examens français précédemment cités, mais aussi au *Diplôme de langue et civilisation françaises* ainsi qu'au *Certificat de civilisation française* qui sanctionne une fin d'études. Le directeur de ce diplôme le présente en ces termes : « Le nom même du cours, Cours de Civilisation Française de la Sorbonne, en indique l'esprit : confier de préférence à des universitaires le soin de former les étudiants étrangers en langue française, quels que soient leur âge, leur origine et leur projet professionnel, en leur faisant découvrir parallèlement les principaux aspects de la Civilisation française des origines à nos jours. Un mouvement naturel conduit à accorder une place de plus en plus importante à la France contemporaine » (http://www.cafs-sorbonne.fr/article.php3?id_article=8). Ce cours inclut des modules pour diplomates, des conférences sur la France et l'étude de textes littéraires.

Les niveaux avancés ont longtemps été associés à la connaissance et à la maîtrise d'un certain nombre de savoirs savants factuels aussi bien sur la langue que sur le pays, renvoyant à la traditionnelle notion de « civilisation ». Si ces concepts ont évolué aujourd'hui, les cours de la Sorbonne en étant l'exemple le plus abouti, cette question reste sous-jacente de certaines

représentations pédagogiques. Nous y reviendrons dans la 4^{ème} partie de cette étude consacrée à la mise en perspective didactique des spécifications proposées.

Conclusion

Il ressort de ce rapide survol que les certificateurs européens font appel à des techniques évaluatives fort diverses d'un pays à l'autre, ce qui est, somme toute, logique, voire rassurant, compte tenu des cultures éducatives de chaque pays, de la place et du rôle de la certification dans les dispositifs de politique linguistique mis en place, mais aussi en fonction de la demande sociale – entrée à l'université, formation des professeurs de langue, etc...-

Ces différences peuvent cependant nourrir un certain sentiment d'ambiguïté quant aux contenus de chacun des niveaux observés. Ce n'est pas l'objet d'une telle recherche que d'analyser si tous ces examens reflètent la même vision des contenus qui pourraient définir les niveaux C, et nous pouvons sans doute regretter que seuls 2 pays, l'Italie et la France, aient systématiquement utilisé le « Manuel pour relier les examens au *Cadre* » afin de construire leurs épreuves. En outre, la typologie des épreuves ne conditionne pas seule leur degré d'exigence, et une analyse comparée des contenus pourrait apporter un éclairage supplémentaire sur cette vision européenne croisée d'un dispositif qui est, rappelons-le par ailleurs, encore extrêmement jeune. Nous allons tenter de nous livrer à cet exercice en nous penchant précisément sur une étude conduite par le CIEP pour le Conseil de l'Europe pour fournir des exemplifications étalonnées dans ces 5 langues en production orale.

Nous émettons l'hypothèse que l'amplitude des savoirs, savoir-faire et savoir-être observés dans ces épreuves reste encore relativement en deçà du potentiel spécifiable au niveau C et en particulier au niveau C2, et que si ces examens établissent bien une césure entre C1 et C2, ils laissent ouvert encore un large champ d'observation que seul le Goethe Institut semble explorer avec le GDS et le niveau C2+.

3.3 Analyse comparée des illustrations des niveaux de compétences du *Cadre* en production orale

Le Conseil de l'Europe a organisé en juin 2008, à l'initiative du CIEP, un séminaire de calibrage de productions orales préalablement sélectionnées par les institutions membres d'ALTE pour leur langue respective. 50 spécialistes de 13 pays se sont réunis pour un séminaire de calibrage qui a donné lieu à la publication d'un DVD illustrant chacun de ces niveaux dans chacune des langues. C'est l'un des premiers outils plurilingues d'illustration

des niveaux du *Cadre* qui est ainsi proposé. Bien que l'on puisse regretter que les organisateurs du séminaire aient fait l'économie d'une introduction qui aurait précisé la méthodologie d'observation et de calibrage ainsi que les fondements théoriques et conceptuels retenus, le résultat obtenu est riche en enseignements. Nous avons eu l'occasion de nous pencher sur l'analyse spécifique de quelques corpus en français, nous allons maintenant compléter cette analyse par un rapide survol des exemples proposés en espagnol, anglais et italien, notre maîtrise de la langue allemande ne nous permettant hélas pas de profiter de ces illustrations. Afin d'identifier les critères qui ont permis aux participants d'établir leurs seuils de césure entre B2, C1 et C2, nous avons analysé les corpus de commentaires joints avec le DVD.

Pour calibrer chaque corpus, les participants devaient attribuer à chaque production une note de 0 à 5 dans les dimensions suivantes : étendue, correction, aisance, interaction, cohérence. Ces traits correspondent à la description fournie par le *Cadre* (:28) des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée. Ils constituent une grille utile pour l'auto évaluation et l'évaluation de performances, et semblent faire consensus. Nous avons relevé les termes ou expressions les plus récurrentes qui ont permis aux évaluateurs de calibrer ces productions.

C1	étendue	correction	aisance	interaction	cohérence
Français	Vocabulaire varié répertoire familier nuance et modalise	haut degré de correction pas toujours tenu erreurs rares auto correction quelques erreurs	pas d'effort, sauf sur des sujets difficiles débit naturel	reprend et continue le récit de son interlocuteur sait gagner du temps prend l'initiative (dominante)	Clarté, fluidité, bonne structuration Articulateurs variés
Espagnol	Exprime ce qu'il veut dire, registre et style appropriés, mais moins de flexibilité, de capacité à modaliser une opinion	Productions encore paradoxales (phonétique excellente, erreurs syntaxiques élémentaires) Quelques calques et interférences de la langue maternelle Ne se corrige pas	Non exemplifié	Formulation adéquate mais manque de naturel, sait quand prendre ou laisser la parole, repères des éléments non verbaux clés	Usage adéquat de connecteurs, anaphores et cataphores, mécanismes référentiels, avec cependant des sauts argumentatifs non motivés, interférences de la langue maternelle possibles. La cohésion discursive

					n'est pas totale.
Italien	Ample répertoire linguistique, reformule sans limitation,	Non exemplifié	S'exprime quasi sans effort	Autonomie et initiative, capacité à imposer ses observations, reprise de parole habile	Contrôle l'organisation du discours, articule les arguments
Anglais	Bonne maîtrise de l'étendue lexicale	Malgré quelques erreurs grammaticales, bon contrôle	Spontanéité malgré quelques hésitations, flux naturel comparable à celui d'un natif de son âge	Capable de reformuler l'intervention de son interlocuteur pour introduire la sienne, interventions appropriées	Discours cohérent et cohésif, variété des mots de liaison

Illustration 33 table synoptique des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée relevés lors du séminaire de calibrage du niveau C1 en 5 langues (CIEP, juin 2008)

C2	étendue	correction	aisance	interaction	cohérence
Français	Répertoire lexical varié, recherché et précis Nuance et précise sa pensée Expressions idiomatiques	Erreurs peu significatives : syntaxe correcte, même avec des phrases complexes,	Aucune tension Peut s'exprimer longuement, spontanément	Pauses significatives, intonation expressive	Très bonne structuration avec usage des formes de l'oral ; usage fin d'articulateurs
Espagnol	Module et modalise, opte pour des formulations complexes adéquates	Non exemplifié	Naturel, fluide et propre à un locuteur natif,	S'adapte à l'évolution de l'interaction, langage non verbal approprié	Ample gamme de structures organisatives et cohésives, connecteurs, mécanismes référentiels, anaphores, cataphores...
Italien	Flexibilité pour emphatiser, différencier ou éliminer l'ambiguïté	Contrôle grammatical cohérent, planification, erreurs très rares, quelques imperfections	Spontanéité du rythme d'un registre familier, alternance de formalisme,	Conduit la conversation (comme un présentateur TV), sollicite, relance, synthétise	Structure son discours sur plusieurs plans, usage approprié et fréquent de démarcatifs, expressions idiomatiques finement introduites
Anglais	Flexibilité pour reformuler, large étendue lexicale idiomatique	Rares erreurs difficiles à repérer	Spontanéité même dans une intervention longue, vitesse comparable à celle d'un natif, phatiques typiques d'un natif	Beaucoup d'arguments appropriés bien introduits, reconnaît les arguments de son adversaire, capacité d'expansion de l'argumentation	Discours cohérent et cohésif, usage de scripts très varié, large éventail de connecteurs

Illustration 34 table synoptique des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée relevés lors du séminaire de calibrage du niveau C2 en 5 langues (CIEP, juin 2008)

(Pour tous ces commentaires, source : http://www.ciep.fr/es/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/docs).

Ces données nuancent l'impression de dispersion que nous pressentions dans l'analyse des certifications. Le niveau de langue de chacun des locuteurs semble correspondre d'une langue à l'autre, et nous pouvons noter que ces remarques sont récurrentes d'une langue à l'autre, en totale adéquation avec les descripteurs du *Cadre* cités en référence.

Conclusion

Si seule une minorité de personnes se présente aux épreuves du DALF C2, ou de ses équivalents européens, il semble, en tous les cas pour le français, qu'elles sont plutôt jeunes (20-35 ans), sans doute parce qu'elles associent la passation de ce diplôme à un projet de mobilité professionnelle ou étudiante, résidant principalement dans l'un des pays du pourtour méditerranéen.

L'ensemble des certificateurs propose des tâches nécessitant la mise en pratique de savoir-faire types (dissertation, résumé, exposé, etc.) qui favorisent les candidats ayant suivi un apprentissage guidé.

Le consensus qui s'installe graduellement en Europe autour de critères définissant les compétences dans chaque niveau en étendue, correction, aisance, interaction et cohérence laisse présager un consensus méthodologique d'évaluation en devenir, malgré des divergences typologiques encore grande entre les épreuves de certification.

Nous prendrons en compte l'ensemble de ces caractéristiques dans le travail de spécification qui suit.

**DEUXIEME PARTIE PROPOSITION DE SPECIFICATION DES
NIVEAUX C DU CADRE**

Nous avons nommé ainsi la méthodologie intuitive utilisée dans cette troisième partie pour spécifier de manière théorique et non expérimentale les niveaux à l'étude. Il s'agit d'une recherche sur l'objet langue lui-même, qui articule linguistique et didactique pour inventorier les formes et fonctions discursives, notions générales et spécifiques, contenus morphosyntaxiques, lexicaux, et graphiques, ainsi que les stratégies d'apprentissage, qui pourraient correspondre à ces niveaux, sur la base des connaissances scientifiques disponibles. En ce sens, par exemple, la description correspondant aux notions générales et spécifiques s'effectue premièrement au niveau du lexique entendu comme une entité théorique constituée par l'ensemble des mots qu'une langue met à la disposition des locuteurs, et deuxièmement au niveau du vocabulaire, envisagé comme l'ensemble des mots utilisés par un (des) locuteur(s) donné(s) dans des réalisations orales et écrites.

Nous avons repris en cela la structure des référentiels pour le français afin d'insérer cette étude dans une démarche uniforme, mais nous avons également souhaité établir un rapprochement avec les projets allemand, *Profile Deutsch*, et anglais, *English Profile*, qui ont abordé la problématique sous un axe radicalement différent de spécification en fonction des attendus sociaux pour ce qui est du projet allemand, et des résultats avérés d'apprenants pour le projet britannique. Notre étude abordera donc systématiquement l'ensemble des chapitres des référentiels pour le français depuis les formes de la compétence à communiquer langagièrement jusqu'à la spécification des stratégies d'apprentissage. Basée avant tout et en premier lieu sur la définition des répertoires discursifs des possibles locuteurs des niveaux C1 et C2, cette spécification, qui suit la structure des référentiels pour le français, a été imaginée et conçue dans l'espoir que l'élaboration d'une base de données informatisée inspirée du modèle allemand pourra un jour être mise en place. Dans ce cas, celle-ci prendrait la forme d'une structure multimodale consultable selon le schéma suivant par des concepteurs de méthodes FLE, des concepteurs d'examens ou des responsables curriculaires, des enseignants, voire par des apprenants eux-mêmes :

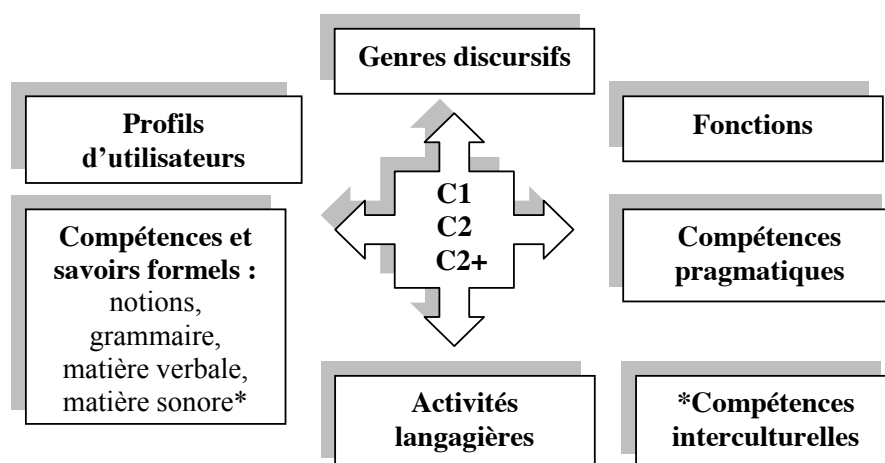


Illustration 35 modes de requêtes pour la consultation de la spécification des niveaux C1 et C2

*La présente recherche ne portera néanmoins pas la matière sonore.

Chapitre 1 Spécifications générales

Nous avons vu que les auteurs du Niveau Seuil avait opté en 1976 pour une approche communicative, articulée autour de la notion de fonctions qui en devint le trait identitaire le plus fort. Mais cette structuration descriptive, qui a permis l'élaboration de modèles souvent moins communicatifs qu'il n'y paraissait (comme le modèle dit des *quatre compétences*²⁶), ne répondait que partiellement à l'inévitable morcellement des composantes de la compétence à communiquer langagièrement. Le *Cadre* propose quant à lui d'insérer cette composante dans l'ensemble englobant des composantes générales individuelles, et il l'analyse en trois composantes dites linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Comme le dit J.C. Beacco (Beacco, 2007 :89), « le choix décisif du *Cadre*, qu'il convient de souligner, est que la composante stratégique des modèles antérieurs n'est plus partie intégrante du modèle de la compétence de communication verbale, mais qu'elle est présente sous la forme nettement plus développée des stratégies (...) ». Et il ajoute, citant C. Springer (2002 :64), « la composante stratégique occupe [...] une place centrale et générale [dans le *Cadre*], elle n'est pas [...] incluse dans une compétence de communication. Le modèle du Conseil de l'Europe accorde à la composante sociolinguistique un rôle clé, dans la mesure où on souhaite privilégier la dimension culturelle et situationnelle. C'est donc elle qui articule la composante linguistique et la composante pragmatique ».

²⁶ Modèle dont J.C. Beacco propose une analyse critique (Beacco, 2007:78).

Ce schéma ne lève pas, bien entendu, toutes les difficultés descriptives auxquelles se heurtent linguistes et didacticiens, en particulier sur le rôle composite de ces composantes, et sans prétendre y voir un point de blocage à l'utilisation du *Cadre* qui demeure un outil particulièrement cohérent, nous ne pouvons qu'adhérer à la proposition de J.C. Beacco (op. cit, 2007 :89-90) de retenir « que la compétence médiane, située à la charnière du linguistique (comme connaissance du code/système de la langue) et du cognitif (comme maîtrise de stratégies générales d'action appliquées au langage : planification, anticipation, inférence et analogie, vérification...) est à spécifier en compétence relative aux genres de discours, parce que la production/réception de ces formes de la communication met en jeu des connaissances multiples qu'il importe de ne pas dissocier dans l'enseignement, même si on les distingue : réalisations verbales des notions générales ou des fonctions, régularités de structures, propriété des énoncés définie par rapport à des régularités collectivement qui ne sont pas strictement sociales... ».

C'est cette solution qui prévalait dans *Un Niveau Seuil* et dans les référentiels pour le français antérieurs, où la communication est spécifiée en genres, puis en fonctions et notions, et ensuite en réalisations linguistiques correspondantes.

1.1 Les formes de la compétence à communiquer langagièrement

Au-delà des connaissances et des savoir-faire amples qu'il a de la langue, nous émettons comme hypothèse fondamentale de cette recherche que le locuteur de niveau C possède aussi, à la différence peut-être de bon nombre de locuteurs natifs (entendus comme étant nés dans un pays francophone et ayant comme langue première le français), un ample répertoire discursif qu'il sait mobiliser en tant que de besoin pour réaliser avec efficacité la plupart des tâches que sa situation d'acteur social implique. Ce répertoire, qui se construit au fur et à mesure de l'apprentissage, s'élargit de niveau en niveau, le locuteur de niveau C2 ayant un répertoire plus ample que celui de niveau C1 et ainsi de suite.

Le *Cadre* précise que ce répertoire peut être plurilingue, regroupant des répertoires en différentes langues à des niveaux peut-être différents, et nous présumerons que ces différents répertoires influent les uns sur les autres. Mais nous ne prendrons cependant pas en compte ce phénomène dans notre étude, même si nous considérons qu'il y a là un nouveau champ d'étude qui pourrait permettre d'envisager un outil de consultation commun des différentes descriptions des niveaux de référence.

Cette compétence discursive implique une composante stratégique particulière qui lui a permis de prendre conscience des régularités du système de la langue à l'œuvre dans les genres discursifs, de les systématiser et de les convoquer si nécessaire, en fonction de leur pertinence sociolinguistique, pragmatique et interculturelle. Il est probable à ce sujet que l'on puisse identifier dans le large continuum du niveau C2 une césure définissant un nouveau niveau que nous nommerons C2+ qui spécifie l'utilisateur, ou le futur utilisateur, professionnel de la langue (chercheur, enseignant, traducteur, interprète, écrivain, etc.), lequel se définira non seulement par un répertoire plus large, mais aussi par l'acuité et la finesse de son analyse.

La spécification à laquelle nous allons procéder dans ce chapitre s'appuie bien entendu sur les descripteurs du *Cadre*, mais elle entend conduire au recensement des genres discursifs attendus pour l'étude des niveaux C, et devrait guider toutes les spécifications qui suivront (fonctions, notions, compétences formelles...). Dans la mesure où il s'avère impossible de recenser et a fortiori de décrire tous les genres discursifs, nous proposerons un inventaire non exhaustif de catégories.

1.2 Caractérisation globale des niveaux C1 et C2 en tant que compétence à communiquer langagièrement.

Comme dans les référentiels précédents, le choix adopté pour caractériser les niveaux C1 et C2 en français est celui de se fonder sur la définition de ces derniers, par compétences et par descripteurs de compétence, comme le propose le *Cadre*. Nous ne pouvons qu'insister sur le fait que l'utilisateur/apprenant de niveau C1, tout comme celui de niveau C2 n'existent probablement pas, sauf exceptions très rares, dans la mesure où le même degré de maîtrise pour toutes les compétences langagières et culturelles concernées à la fois est difficilement concevable. Le locuteur C1 ou C2 est donc virtuel, et ces niveaux-là, pas plus que les précédents, ne doivent être considérés de manière compacte comme un objectif de formation. Le niveau C1 et le niveau C2 sont définis comme étant les niveaux de l'utilisateur/apprenant expérimenté. Ils sont globalement décrits de la façon suivante (:25):

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

Les descripteurs du niveau C1 mettent l'accent sur la structuration d'une argumentation plus longue qu'au niveau B2, structurée selon des articulations parfois implicites, hiérarchisant les différents thèmes et sous thèmes développés, selon un large répertoire de types discursifs précis (lettre, essai, rapport, descriptions, exposés, etc.) et un style adapté au destinataire, maîtrisé avec aisance. Nous pouvons présumer que ce niveau implique un bon degré de conscience, et de connaissance, des fonctionnements de la langue, permettant une gestion aisée des relations sociales dans leur dimension discursive.

Les descripteurs du niveau C2 mettent l'accent sur le haut degré de précision, l'adéquation et l'aisance que l'on trouve dans le discours d'apprenants « de haut niveau » (*Cadre* : 34) qui semblent n'expérimenter que peu de difficultés dans la compréhension et/ou la production de types de textes fins, complexes ou encore idiomatiques (ouvrages littéraires ou professionnels, articles spécialisés, etc.). Il s'en suit une maîtrise raisonnable d'expressions figées, la conscience de leurs connotations et des codes implicites corrélés, ainsi que de la valeur de leur usage sur l'auditoire.

DEUXIEME PARTIE Proposition de spécification des niveaux C Chapitre 1 spécification générale

		C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Illustration 36 Niveaux communs de compétences - Grille pour l'auto évaluation Cadre : 27

1.3 Spécifications par composantes de la compétence à communiquer langagièrement

Si nous considérons qu'une « compétence est un ensemble de connaissances, d'habiletés et de dispositions qui permettent d'agir » (*Cadre* :15), nous pouvons retenir, sans tenter d'explicitier la relation entre savoirs et savoir-faire, que la compétence à communiquer langagièrement puisse se spécifier en un ensemble de sous composantes dont la schématisation a évolué depuis les 30 dernières années. Ainsi, au modèle communément retenu de M. Canale et M. Swain par les méthodes dites communicatives, s'ajoute aujourd'hui celui de L.F. Bachman (1990 :87) qui a fortement inspiré le *Cadre*.

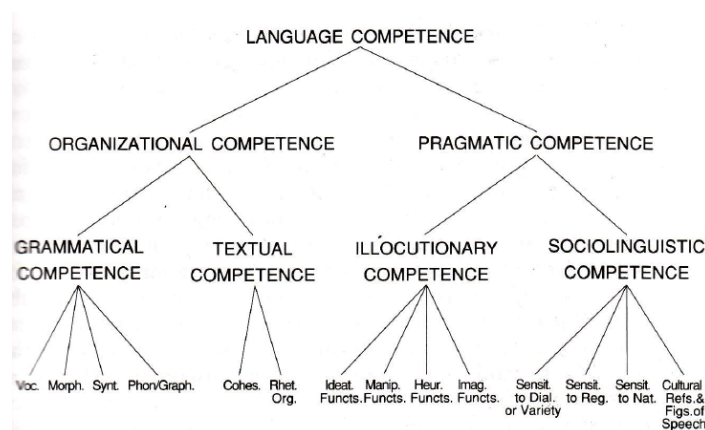


Figure 4.2 Composantes de la compétence de langage

Illustration 37 Composantes de la compétence de langage, Bachman 1990:87

C'est sur cette base que nous proposons un premier mode de spécification. Les formulations descriptives qui suivent sont des hypothèses de définition des caractères discriminants des niveaux C, que nous développons plus loin et dont nous proposons une validation synoptique à la fin de cette partie.

1.3.1 Eléments de la composante linguistique

« L'utilisateur/apprenant expérimenté de niveau C peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il veut dire (C1), et il exploite la maîtrise exhaustive et fiable de ce répertoire pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer ou lever l'ambiguïté, sans jamais montrer aucun signe de devoir réduire ce qu'il veut dire (C2) » (*Cadre* :87).

Cette notion de répertoire discursif pour déterminer l'étendue linguistique générale n'était pas mentionnée dans les niveaux précédents où on lui préférait celle de « répertoire de langue »

« moyens linguistiques » ou « modèles élémentaires ». Il s’agit d’un changement majeur pour spécifier des formes linguistiques, qui met au premier plan la notion de genres discursifs, entendus comme régularités formelles permettant de catégoriser un type de texte par rapport à un autre. Même si le *Cadre* se risque à un recensement de genres discursifs (:76, 77) qu’il préfère nommer « textes », il nous faut cependant préciser que nous ne disposons pas de descriptions linguistiques de tous les genres de discours, pas plus d’ailleurs que nous ne pouvons lister de façon exhaustive l’ensemble des genres existants, dans la mesure où, une fois de plus, il nous faut rappeler que le niveau C2 est un niveau semi-ouvert, par essence aussi infini que les possibilités de la langue elle-même.

Afin de préciser la définition globale d’étendue linguistique générale ci-dessus mentionnée, et avant d’aller plus avant dans la spécification discursive, nous reprendrons les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la phonologie et à l’orthographe, tels que le *Cadre* les décrits.

1.3.2 Éléments de la compétence lexicale

Le *Cadre* spécifie la compétence lexicale de la sorte (:89-89) :

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d’un vaste répertoire lexical d’expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d’un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d’expressions et de stratégies d’évitement. Bonne maîtrise d’expressions idiomatiques et familières.

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l’occasion, petites bévues, mais pas d’erreurs de vocabulaire significatives.

Dans cette optique, le locuteur de niveau C1, et plus encore bien entendu celui de niveau C2, possèdent donc une bonne maîtrise d’un vaste répertoire d’expressions toutes faites et des locutions figées (indicateurs de fonctions langagières, proverbes, archaïsmes, locutions – comprenant les collocations, les métaphores figées, les procédés d’insistance-, les expressions figées prépositionnelles), de mots isolés dans toute leur polysémie, de processus (nominalisations, affixation, siglaisons, francisation,..., permettant la construction ou la compréhension de néologismes, de mots composés et/ou complexes). Il maîtrise également la relation du mot et du contexte (référence, connotation), les relations inter-lexicales (synonymes, hyponymes, métonymies, équivalence en traduction, etc.), ainsi que le genre d’un grand nombre de termes.

Nous noterons que la formulation exhaustive « utilisation constamment correcte » prive le locuteur C2 du droit à l'erreur et rend, de notre point de vue, la définition inopérante, renvoyant probablement la plupart des locuteurs, qu'ils soient apprenants ou natifs – hautement éduqués inclus -, au niveau B2, voire au niveau B2 :

B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
-----------	---

Par souci d'économie, nous ne réitérerons plus cette même remarque critique, même si elle est commune aux descripteurs suivants, grammaire, orthographe, etc. La formulation de caractéristiques au niveau C2 ne peut se faire sur une base de réalisation absolue.

1.3.3 Eléments de la compétence grammaticale

Le *Cadre* spécifie la compétence grammaticale de la sorte (:90)

CORRECTION GRAMMATICALE	
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.

Le haut niveau de correction évoqué ici fait référence à la maîtrise (organisation de la forme et du sens) d'un répertoire extrêmement vaste, qui touche aussi bien les catégories (nombre, genre, transitif, passif, aspect...), les classes (conjugaisons, noms, verbes, adverbess...), les structures (propositions subordonnées, phrases complexes, composées...), ou encore les processus (transformations, régime, accord, ...). Nous noterons cependant que certains processus, tels que la gradation, la suppléance ou la transformation, ainsi sans doute que la maîtrise de certains phénomènes complexes (accords irréguliers ou rares – participes passés, pluriel de mots composés-, concordances, etc.) ne peuvent être maîtrisés sans une conscience explicite du phénomène grammatical (identification, analyse) qui n'est pas spécifiée dans le *Cadre*. Ceci dit, nous considérons que la compétence grammaticale au niveau C se construit aussi sur la base d'une conscience métalinguistique fine qui permet à la fois un travail de découverte et de manipulation de la langue cible mais aussi de la langue maternelle.

1.3.4 Eléments de la compétence phonologique

Le *Cadre* spécifie la compétence phonologique de la sorte (:92)

MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE	
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.

La perception et la production des unités sonores de la langue française (sonorité, nasalité, occlusion, labialité, ...) ainsi que la composition phonétique des mots (structure, séquentialisation, accentuation, allongements, etc.) ne posent plus de problèmes majeurs, y compris dans des contextes particuliers, en dehors de troubles du langage envisageables en langue maternelle (bégaiement, zozotement, etc.). La prosodie de la phrase est maîtrisée (accentuation, rythme, intonation,...), ainsi que certains phénomènes spécifiques (assimilation, élision). Pour ce qui est de l'accent (entendu comme variation régionale), il convient de signaler cependant qu'une lecture attentive du *Cadre* ne nous a pas permis d'identifier une exigence de mimétisme avec les natifs, même si le locuteur C2 doit empiriquement être capable de reproduire les variétés langagières d'une région donnée (par exemple celle où il séjourne). Nous considérerons donc que si ce locuteur/apprenant peut identifier des variétés régionales et/ou socioculturelles, il n'est cependant pas tenu de les reproduire systématiquement, et qu'il peut ou non en user en fonction de stratégies discursives propres. Ainsi, reproduire un accent régional peut marquer la volonté d'adhérer à une communauté donnée, ou tout au moins à en saluer la spécificité, mais le maintien volontaire de traits caractéristiques de sa langue maternelle (le /r/ roulé pour un hispanophone, par exemple) peut tout aussi bien signifier la réaffirmation de marques d'altérité, l'affirmation que malgré un bon niveau de langue le locuteur n'en demeure pas moins étranger, stratégie souvent efficace pour générer la bienveillance linguistique d'interlocuteurs natifs.

Le locuteur C2 est également capable, en réception et en production, d'interpréter et de maîtriser dans leur contexte les effets perlocutoires de l'utilisation des traits prosodiques, tels que la qualité de la voix, le ton, le volume et l'intensité ou encore la durée ou l'insistance.

Nous ne spécifierons pas davantage cette compétence, laissant ouvert un champ qui mériterait une étude ultérieure.

1.3.5 Eléments de la compétence orthographique et rédactionnelle

Le *Cadre* spécifie la compétence orthographique de la sorte (:93)

MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE	
C2	Les écrits sont sans faute d'orthographe.
C1	La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.

Aux niveaux C, la compétence orthographique ne pose plus de problème (même si nous continuons de penser que le droit à l'erreur est un dû), en dehors éventuellement de quelques cas équivoques (homophones par exemple), qui ne peuvent se résoudre qu'à la lumière du

contexte. Les signes de ponctuation et leurs usages (normatifs et discursifs) sont également finement maîtrisés, ainsi que les conventions typographiques et les variétés de polices en usage selon les genres, et l'orthographe des mots est globalement maîtrisé, même si le recours à un dictionnaire (monolingue et/ou multilingue) reste possible pour ne pas dire vivement encouragé. Nous recenserons cependant dans les chapitres suivants relatifs à la grammaire et à la matière verbale un certain nombre de difficultés spécifiques du français dont la maîtrise ne peut être attendue avant les niveaux C, et qui requièrent probablement un apprentissage spécifique.

1.3.6 Éléments de la composante sémantique

Comme le souligne le *Cadre* (: 91), le succès de *Threshold Level* et du *Niveau Seuil* s'explique en grande partie par l'économie que représenta une approche qui partait du sens pour revenir vers la forme au lieu des traditionnelles descriptions de l'organisation de la forme qui confondaient en outre outils de description et grammaire du sens. C'est la raison pour laquelle les auteurs des référentiels pour le français ont également choisi de partir d'une spécification des fonctions discursives, pour aller vers un classement systématique des fonctions et des notions communicatives avant d'aborder les formes grammaticales et lexicales qui les expriment.

C'est l'approche que nous avons également retenue et qui fait que la composante sémantique sera envisagée en termes pragmatiques (relations logiques, substitutions, présuppositions ou implications), en termes lexicaux (référence, connotation, synonymies, hyponymes, collocations, équivalences en traduction, etc.) et en termes grammaticaux (catégories, structures et opérations). En termes pragmatiques, par exemple, la mise en relief peut être spécifiée afin de *souligner* ou *mettre en évidence* (cf. 3.3, fonctions), et faire appel à des processus de focalisation exprimés au moyen de phrases clivées (cf. 3.4.2.7). Ce phénomène implique une présupposition au sens de l'analyse chomskyenne (C. Touratier, 2003 :39), c'est-à-dire le recours à un mot qui désigne le complémentaire du focus dans la proposition subordonnée. Le recours à ce processus, appliqué de façon correcte et pertinente, peut permettre de spécifier une compétence sémantique de niveau C, tout autant que le recours à la focalisation intonative pour établir un contraste ou l'apport d'une information exclusive.

1.3.7 Eléments de la composante sociolinguistique

Le *Cadre* spécifie la compétence sociolinguistique de la sorte (:95)

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	<p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.</p> <p>Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.</p> <p>Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p>
C1	<p>Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.</p> <p>Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.</p> <p>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.</p>

La connaissance et les habiletés requises pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale sont étendues aux niveaux C1 et C2, et portent aussi bien sur les marqueurs de relations sociales (registres des formes d'adresses – officiel, (in)formel, familial, intime, autoritaire, agressif, etc.), les règles de politesse et usages, les expressions de la sagesse populaire (dictons, proverbes, croyances, clichés, valeurs, ...), les dialectes et les accents, ainsi que les marqueurs non verbaux de formes (langage du corps). Dans ce dernier domaine, l'utilisateur de la langue de niveau C maîtrisera aussi bien en réception qu'en production un ensemble d'éléments comportementaux paralinguistiques (gestes, expressions du visage, posture, contact oculaire, contact corporel, champs proxémique...) qu'il saura interpréter dans leur spécificité culturelle. Il en est de même des onomatopées. Cette compétence est liée à deux aptitudes complémentaires qui caractérisent sans doute le locuteur de niveau C, à savoir la capacité à contrôler (traitement de l'aléatoire, du malentendu ou de l'ambiguïté, du lapsus, de l'incompréhension, du trou de mémoire, du changement impromptu de thème) et la capacité à adopter un comportement de décentration et d'auto implication réflexive par rapport aux événements vécus (relativisation du fait culturel dans sa spécificité).

Cette composante devra néanmoins être rapprochée de la composante culturelle que le *Cadre* a choisi de ne pas décrire en dehors d'un court chapitre (:105).

1.3.8 Eléments de la composante pragmatique

Le *Cadre* propose de nombreux descripteurs pour décrire cette composante (:97-98).

SOUPLESSE	
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées pour accentuer l'importance, marquer une différence selon la situation ou l'interlocuteur, ou lever une ambiguïté.
C1	Comme B2 +
B2	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.

TOURS DE PAROLE	
C2	Comme C1
C1	Peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audience pendant qu'il/elle réfléchit.

DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE	
C2	Comme C1
C1	Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.

COHÉRENCE ET COHÉSION	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.

AISANCE À L'ORAL	
C2	Peut s'exprimer longuement dans un discours naturel et sans effort. Ne s'arrête que pour réfléchir au mot juste qui exprimera précisément sa pensée ou pour trouver un exemple approprié qui illustre l'explication.
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort; seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.

PRÉCISION	
C2	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbes exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives) Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.
C1	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.

« La composante pragmatique renvoie globalement à la mobilisation des ressources de la langue pour construire des textes ou s'insérer dans des scénarios d'interaction en face à face et/ou en temps réel et, plus généralement à la maîtrise du discours. On y distingue une composante dite discursive portant sur la maîtrise des formes de la phrase, de la cohérence et de la cohérence textuelle, de la progression thématique... toutes catégories relevant de ce que l'on désigne, dans le domaine français, sous le terme de grammaire de texte (ou de linguistique de discours). Elle comporte aussi un constituant dit *fonctionnel* centré sur les fonctions discursives prises isolément (dites curieusement micro-fonctions) ou considérées comme séquences (dites alors macro-fonctions) et dans lesquelles apparaissent des formes de discours oral/texte écrit comme : narration, description, commentaire, exposé ainsi que les schémas d'interaction » (J.C. Beacco, 2007 :88).

Aux niveaux C1 et C2, le locuteur/apprenant a une connaissance et une maîtrise fines (aisance et précision) des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et

adaptés pour la réalisation de fonctions communicatives. Cela implique une maîtrise de l'organisation des phrases (thème/rhème, enchaînements) et du texte (dynamique textuelle, organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique, efficacité rhétorique, structuration planifiée, style...).

La maîtrise de ces éléments discursifs, des macros et micro fonctions qui en découlent, ainsi que de la connaissance et de la maîtrise d'un grand répertoire de genres discursifs aux propriétés connues et maîtrisées, constituent sans aucun doute un trait majeur des niveaux C, même si une analyse poussée des contenus grammaticaux ou lexicaux laisse entrevoir une marge de progression encore importante dans ces domaines, par rapport au niveau antérieur B2 et même entre C1 et C2.

L'importance relevée du genre discursif *résumé* ou *synthèse* dans l'analyse des dimensions discriminantes du *Cadre* chez les certificateurs, nous amène enfin à considérer la capacité à structurer le texte au moyen d'un plan. Il s'agit en effet de normes conventionnelles de textes spécifiques dans des communautés données : comment est construite une argumentation dans une cour de justice, comment est racontée une plaisanterie ou une anecdote, comment est établi un résumé académique à l'école en France...

1.4 Spécifications de la compétence à communiquer par activités de communication langagière et par stratégies

Suivant la structure établie dans les référentiels précédents, et afin de préciser la description entamée d'un point de vue plus actionnel, nous allons préciser notre approche en décrivant, selon le *Cadre*, les aptitudes et stratégies que le locuteur/apprenant met en jeu dans tous les aspects de l'activité communicative, en réception, interaction, production et médiation.

1.4.1 Activités de réception et stratégies correspondantes

Les activités de réception sont celles où, selon le *Cadre* (:54), l'utilisateur de la langue comme auditeur reçoit et traite un message parlé par un ou plusieurs locuteurs, perçu dans le cadre de conversations dont il est le témoin, d'annonces publiques, de programmes de radio ou télévision, quand il est spectateur au cinéma ou au théâtre, etc.

Dans chaque situation, il lui faut comprendre l'information sur plusieurs plans, du global à l'implicite en passant par le particulier, et chaque situation implique des seuils de difficultés qui lui sont propres, selon par exemple que les locuteurs sont natifs ou non. Il en découle la mise en place de stratégies de réception qui recouvrent l'identification du contexte et la connaissance du monde qui lui est attaché, selon des schémas appropriés (planification, exécution, évaluation et remédiation). Rappelons que, toujours selon le *Cadre*, les stratégies

sont définies comme « des agencements organisés, finalisés et règles d’opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu’il se donne ou qui se donne à lui-même » (:15), et que « les stratégies sont le moyen utilisé par l’usager d’une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d’exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis» (:48).

1.4.1.1 Réception de l’oral

Dans les activités de réception orale où l’utilisateur de la langue agit comme auditeur, le Cadre propose un saut qualitatif entre B2 et C1 principalement axé sur l’accès au sens de textes longs et abstraits, même hors du domaine de l’utilisateur.

C1

Activités de réception et stratégies

COMPREHENSION GENERALE DE L'ORAL	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Peut suivre facilement des échanges complexes entre des partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut extraire des détails précis d'une annonce publique émise dans de mauvaises conditions et déformée par la sonorisation (par exemple, des annonces publiques dans une gare, un stade). Peut comprendre des informations techniques complexes, telles que des modes d'emploi, des spécifications techniques pour un produit ou un service qui lui sont familiers.
COMPRENDRE DES EMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs.

A la différence de C1, le locuteur de niveau C2 semble davantage défini par un accès quasi illimité au sens quelque soit le type de texte. Il est capable d’inférer une mise en perspective sociale sur la base d’informations implicites dans une attitude de lecteur citoyen capable de bien s’informer de façon plurielle pour comprendre un fait de société ou prendre position. Nous émettons également l’hypothèse qu’il est à même de repérer, pour reprendre l’expression de C. Kerbrat-Orecchioni (2009 : 39), certains lieux d’inscription de la subjectivité dans le langage : axiologiques, (axiologiques, modalisateurs , ou figures de styles particulières, (énallages et autres...).

C2

Activités de réception et stratégies

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Comme C1
COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Peut suivre une conférence ou un exposé spécialisé employant de nombreuses formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière.
COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Comme C1
COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Comme C1

	COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS
C2	Comme C1
C1	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.

(Cadre :56)

1.4.1.2 Réception de l'écrit

En tant que lecteur, l'utilisateur de la langue aux niveaux C1 et C2 est capable de comprendre, comme pour la compréhension de l'oral, aussi bien une information globale qu'une information particulière ou détaillée, dans leurs dimensions factuelles et implicites, tout en mesurant la valeur sociale de ces énoncés dans leur contexte (valeurs perlocutoires d'un article de presse, fonction ludique de la langue, etc.). Il est également capable de comprendre, selon sa spécialité, des énoncés complexes tels que appels d'offre, contrats, réquisitoires ou attendus juridiques, accords internationaux, etc. Il maîtrise également les éléments paratextuels, illustrations, iconographie, typographie (soulignements, marges, espacements, italiques, gras...), et il peut identifier la nature des connaissances, croyances et idéologies des auteurs à travers des moyens lexicaux et argumentatifs employés. L'identification de ces genres discursifs lui permet d'enrichir son propre répertoire. En cas de non correspondance avec son propre répertoire, il anticipera les risques d'interprétation erronée et recourra à toutes les stratégies requises pour y remédier.

C1

COMPREHENSION GENERALE DE L'ECRIT	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Peut comprendre tout type de correspondance, avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire.
LIRE POUR S'ORIENTER	Comme B2
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.
LIRE DES INSTRUCTIONS	Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation à son domaine de spécialisation, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.

C2

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Comme C1
LIRE POUR S'ORIENTER	Comme B2
LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Comme C1
LIRE DES INSTRUCTIONS	Comme C1

1.4.1.3 Stratégies de réception

Aux niveaux C1 et C2, l'utilisateur de la langue est capable de planifier, de mettre en œuvre un schéma et de choisir un cadre cognitif adapté, d'exécuter, d'identifier des indices et d'en tirer des déductions, de vérifier, et de modifier s'il y a lieu, ses hypothèses. Il contrôle bien la compréhension par les indices contextuels disponibles, mais aussi probablement par une connaissance fine des implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue cible. Il est à noter que le tableau suivant, correspondant à l'échelle de descripteurs du niveau C1 est le même pour le niveau C2 qui n'établit donc plus de césure entre les 2 niveaux sur le plan des stratégies de compréhension. Précisons enfin que le processus de réception met en œuvre de nombreuses aptitudes particulièrement développées chez des utilisateurs de la langue de niveau C : aptitudes perceptives, mémoire, décodage, déduction, anticipation, lecture rapide (par balayage, lecture « en diagonale »...), références croisées (recherches encyclopédiques, enquêtes...).

C1 (et C2)

STRATÉGIES POUR LA COMPRÉHENSION	
COMPRENDRE DES EMISSIONS DE TELEVISION ET DES FILMS	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.
RECONNAITRE DES INDICES ET FAIRE DES DEDUCTIONS (oral et écrit)	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.

1.4.2 Activités d'interaction et stratégies correspondantes

« L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun » (:69).

1.4.2.1 Interaction orale

Sur le plan de l'interaction orale, l'utilisateur de la langue est capable d'intervenir dans le cadre d'interactions formelles de négociation, débats, planification conjointe, coopération en vue d'un objectif, direction de groupe, etc. On reconnaît à l'utilisateur de niveau C1 le droit d'expérimenter des difficultés gênant « le flot naturel et fluide du discours » dans des sujets conceptuellement complexes, alors qu'au niveau C2, il « peut revenir sur une difficulté de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte ».

C1

INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	Peut comprendre en détail une intervention sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes, même hors de son domaine, mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.
CONVERSATION	Peut utiliser la langue en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Peut suivre facilement des échanges entre partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES	Peut facilement soutenir un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers. Peut argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments avec aisance, spontanéité et pertinence.
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)	Comme B2
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Comme B2
ÉCHANGE D'INFORMATION	Comme B2
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut participer complètement à un entretien comme interviewer ou comme interviewé, en développant et mettant en valeur le point discuté, couramment et sans aucune aide, et en utilisant les interjections convenablement.

C2

INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte.
COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	Peut comprendre tout locuteur natif, même sur des sujets spécialisés, abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer à une langue non standard ou à un accent.
CONVERSATION	Peut converser de façon confortable et appropriée sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie.
DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Comme C1
DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES	Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante comme le ferait un locuteur natif.
COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)	Comme B2
OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Comme B2
ÉCHANGE D'INFORMATION	Comme B2
INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et une complète aisance, que ce soit comme interviewer ou comme interviewé, de la même manière qu'un locuteur natif.

1.4.2.2 Interaction écrite

En interaction écrite comme en interaction orale, l'étendue des genres et types discursifs dans lesquels l'utilisateur de niveau C peut intervenir est à peu près illimitée, notes, mémos, contrats, communiqués, accords, forums en ligne, messages, formulaires, correspondance formelle (ou non), lettres d'affaires et professionnelles, lettres de réclamation, lettres personnelles, ...

C1

INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité.
CORRESPONDANCE	Peut s'exprimer avec clarté et précision dans sa correspondance personnelle, en utilisant une langue souple et efficace, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Comme B1

C2

INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Comme C1
CORRESPONDANCE	Comme C1
NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Comme B1

1.4.2.3 Stratégies d'interaction

Aux niveaux C1 et C2, l'utilisateur de la langue est capable de planifier l'interaction orale en mettant en œuvre un praxéogramme, un schéma des échanges possibles et probables dans

l'activité, en prenant en compte la distance communicative entre les interlocuteurs, afin d'effectuer ses choix et de préparer les tours de parole. Cela suppose une capacité à planifier, exécuter, évaluer et remédier, même dans des situations aléatoires. Sur le plan stratégique, le *Cadre* établit que ces compétences sont acquises dès le niveau C1.

STRATÉGIES POUR L'INTERACTION	
TOURS DE PAROLE	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.
COOPÉRER	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
FAIRE CLARIFIER	Comme B2

1.4.3 Le texte

En complément des descriptions proposées, nous n'omettrons pas de rappeler que le *Cadre* apporte une information complémentaire relative au traitement des genres et types de textes (: 76-77).

C1

PRENDRE DES NOTES (conférences, séminaires, etc.)	Peut prendre des notes détaillées lors d'une conférence dans son domaine en enregistrant l'information si précisément et si près de l'original que les notes pourraient servir à d'autres personnes.
TRAITER UN TEXTE	Peut résumer de longs textes difficiles.

C2

PRENDRE DES NOTES (conférences, séminaires, etc.)	A conscience de l'implicite et du sous-entendu dans ce qui est dit et peut le prendre en note aussi bien que le discours explicite du locuteur.
TRAITER UN TEXTE	Peut faire le résumé d'informations de sources diverses en recomposant les arguments et les comptes rendus dans une présentation cohérente du résultat général.

1.4.4 Activités de production et stratégies correspondantes

Les activités de production, dans lesquelles l'utilisateur de la langue produit un texte écrit ou oral reçu par une ou plusieurs personnes, sont variées (annonces publiques, discours, conférences, sermons, etc.) et peuvent inclure de multiples formats : lecture à haute voix, recours à des données visuelles, chant, récitation, etc.

Les stratégies de production impliquent, comme en réception, un schéma de planification, exécution, évaluation et remédiation, avec cependant quelques spécificités, telles que la prise en compte du destinataire, l'adaptation à la tâche ou l'évitement (*Cadre* : 48-53).

1.4.4.1 Production orale

En production orale, l'utilisateur de la langue de niveau C est capable, parfois en fonction de son domaine de spécialité, de donner une conférence, d'animer un atelier ou un cours, d'animer ou de participer à un débat contradictoire, d'effectuer une plaidoirie ou un réquisitoire, d'écrire ou de dire un sermon, de réciter en public, de jouer avec la langue en public (blagues, sketch,...), de faire un exposé ou une synthèse, de participer et d'animer une conversation mondaine ou sociale, de raconter un film ou un événement...

C1

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience	Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes. Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée.
MONOLOGUE SUIVI : argumenter (par exemple, lors d'un débat)	Pas de descripteur disponible.
FAIRE DES ANNONCES PUBLIQUES	Peut faire une annonce avec aisance, presque sans effort, avec l'accent et l'intonation qui transmettent des nuances fines de sens.
S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant et confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut gérer les objections convenablement, y répondant avec spontanéité et presque sans effort.

C2

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience	Peut faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables.
MONOLOGUE SUIVI : argumenter (par exemple, lors d'un débat)	Pas de descripteur disponible.
FAIRE DES ANNONCES PUBLIQUES	Pas de descripteur disponible.
S'ADRESSER A UN AUDITOIRE	Peut présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire. Peut gérer un questionnement difficile, voire hostile.

1.4.4.2 Production écrite

En production écrite également la variété des types discursifs possibles interdit tout recensement exhaustif. Remarquons que l'amplitude du niveau semi-ouvert C2 permet de citer, parmi les textes possibles, la production de modes d'emploi, notices, emballages,

étiquettes de produits, matériel publicitaire, brochures et prospectus, articles de journaux ou de revues, billets, éditoriaux, horoscopes, lettres de tous types, poèmes, essais et compositions, dissertations, mémoires, thèse, manuels scolaires, romans, résumés, comptes rendus, exégèse, et autres...

C1

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
ESSAIS ET RAPPORTS	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.

C2

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
ÉCRITURE CRÉATIVE	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
ESSAIS ET RAPPORTS	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une oeuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.

1.4.4.3 Stratégies de production

La très grande variété des types discursifs que nous venons d'évoquer implique le recours à ce que nous nommerons une connaissance discursive du monde suffisamment ample pour que le locuteur de niveau C puisse planifier les structures et les formulations adaptées à son/ses destinataire(s), à la situation de communication et à la tâche requise. Cela implique un ensemble de processus métacognitifs qui lui permettront, par exemple, d'identifier et de localiser dans une situation nouvelle et inconnue les ressources nécessaires à l'exécution de la tâche, de recourir le cas échéant à des éléments de discours préfabriqués, ou encore de vérifier le succès de sa production en évaluant l'impact sur l'auditoire en fonction des intentions initiales.

C1

STRATÉGIES POUR LA PRODUCTION	
PLANIFICATION	Comme B2
COMPENSATION	Comme B2 +
CONTRÔLE ET CORRECTION	Peut revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'il/elle veut dire sans interrompre complètement le fil du discours.

C2

STRATÉGIES POUR LA PRODUCTION	
PLANNIFICATION	Comme B2
COMPENSATION	Peut substituer à un mot qui lui échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on s'en rende à peine compte.
CONTRÔLE ET CORRECTION	Peut revenir sur une difficulté et restructurer son propos de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.

1.4.5 Activités de médiation et stratégies correspondantes

Bien qu'aucun descripteur n'ait été élaboré par les auteurs du *Cadre* pour les activités de médiation, un certain nombre d'attendus que nous pouvons pour la plupart considérer spécifiques aux niveaux C sont néanmoins brièvement décrits (:71-73). « Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des locuteurs incapables de se comprendre ».

Il est à noter que c'est sans doute dans ce domaine que l'étendue du niveau C2 se mesure le mieux ; entre un utilisateur de la langue étudiant de DALF C2 (cf. corpus de la partie 2 et annexes), un traducteur amateur, un traducteur professionnel et le traducteur professionnel de renom d'un grand auteur, la marge existante est particulièrement grande et justifie à tout le moins la spécification d'un niveau C2+, comme nous allons le faire plus avant.

Comme nous aurons l'occasion de le démontrer dans le chapitre consacré à cette fonction (cf. chap. 3.2.7), nous considérons cependant que la fonction *résumer*, entendue comme la capacité à produire à partir du ou des texte(s) déclencheur(s) d'un interlocuteur A, un texte reformulé fidèle mais plus court, à l'intention d'un interlocuteur B, fait également partie de cette activité langagière.

1.4.5.1 Médiation orale

Aux niveaux C, et particulièrement au niveau C2, l'utilisateur de la langue peut être capable de réaliser une interprétation non formelle pour des amis, de la famille, un client, un touriste, etc. S'il a pour cela reçu une formation spécifique, il peut également réaliser une interprétation formelle simultanée ou consécutive lors de congrès, réunions, conférences,

visites guidées, discours...). Il est également capable, en français, de faire un résumé, une synthèse ou un compte rendu...

1.4.5.2 Médiation écrite

L'utilisateur de la langue au niveau C est capable de fournir une traduction informelle de tout type de texte, et s'il en a reçu la formation, une traduction formelle précise de contrats, textes de loi, textes scientifiques ou littéraires (roman, théâtre, poésie, livrets,...), articles... Il peut également réaliser des reformulations de certains textes (résumé, synthèse, vulgarisation de textes spécialisés...), ou participer à l'élaboration de dictionnaires monolingues ou bilingues.

1.4.5.3 Stratégies de médiation

Afin de réaliser ces activités de médiation, l'utilisateur de niveau C est capable de planifier (mobilisation de savoirs antérieurs, localisation des ressources, élaboration d'un glossaire, sélection des unités d'interprétation, prise en compte des besoins des interlocuteurs), d'exécuter (anticiper, ce qui signifie en interprétation être capable de traiter les données alors que l'on formule déjà la dernière unité, simultanément et en temps réel), enregistrer les possibilités et les équivalences, évaluer et vérifier la cohérence des textes et des usages, remédier en affinant à l'aide de dictionnaires ou de thésaurus, ou encore en consultant des spécialistes ou des sources spécifiques.

1.5 Les contextes d'utilisation de la langue

La spécification par les contextes d'utilisation de la langue aux niveaux C1 et C2 présente un indéniable intérêt pour inférer la spécification des contenus linguistiques et/ou fonctionnels dans une optique actionnelle. Dans la mesure où « la constitution des programmes de formation en langue relève, comme le disent les auteurs du référentiel pour le français B2 (:39), tout aussi bien de finalités éducatives et de valeurs sociales que de l'aptitude à agir en langue étrangère », la maîtrise de contextes de communication motivants et/ou utiles à long terme, définis en fonction de besoins ou d'attentes personnelles ou institutionnelles, représente un paramètre didactique de premier niveau pour spécifier la compétence discursive des locuteurs apprenants.

Sur la base des travaux de D. Coste *et al* dans *Un Niveau-Seuil* (1976 : 45-51), nous pouvons esquisser, de façon certes un peu arbitraire, les groupes d'apprenants relevant des niveaux C1 et C2. Même si le locuteur/apprenant de niveau C2 est sensé pouvoir utiliser la langue dans tout type de situation, l'effort que requiert un tel apprentissage nous autorise à penser que les relations qu'il entretient avec la langue cible et sa ou ses communauté(s) d'accueil permettent de spécifier un certain nombre de situations et contextes d'utilisation discriminants par rapport aux niveaux antérieurs. Intervient ici une notion difficilement opératoire mais pourtant riche d'intérêt, celle du profil de l'apprenant/locuteur, en tant que potentiel acteur social.

Si nous tentons d'esquisser ce profil, un premier critère opératoire relève naturellement du contexte géographique et/ou social d'utilisation de la langue cible. Dans le domaine professionnel, plusieurs cas de figure peuvent se présenter.

Installé dans un pays francophone, le locuteur/apprenant peut recourir au français dans tous les domaines, personnel, public, professionnel ou éducationnel. Selon les cas, selon son projet de vie et le statut qui en découle, son degré d'implication dans les domaines professionnels (personnel expatrié, diplomate, immigré, journaliste...), éducationnel (élève, collégien ou lycéen, étudiant, professeur titulaire, etc.), personnel (mariage, exil) variera.

S'il est simplement en visite (plus ou moins longue) dans un pays francophone, le locuteur/apprenant peut recourir au français, (voyage familial, voyage d'affaire, séminaire, professeur invité, stagiaire, tourisme linguistique ou culturel), et requérir ainsi un haut niveau de langue. Sauf cas spécifiques, le voyageur courte durée n'investira cependant pas le temps nécessaire à l'acquisition d'un niveau C uniquement pour réaliser son voyage.

Parce qu'il peut aussi utiliser la langue à ce niveau dans son propre pays, le locuteur/apprenant peut également recourir au français dans ces domaines, mais à des degrés divers ; dans le domaine professionnel, il peut être traducteur (de manuels, notices...), interprète (de délégations, groupes touristiques...), enseignant de français ou chercheur spécialisé en langue française, conférencier ou encore guide de tourisme, correspondant de presse, voire hôte d'accueil, réceptionniste ou standardiste ; il peut travailler dans une entreprise ou une organisation francophone ou une entreprise/institution ayant la langue française en partage (organisation internationale, O.N.U., PNUD, U.N.E.S.C.O., etc.). Il peut enfin être spécialiste de la France ou du monde francophone (géographe, sociologue, stratège...), voire écrivain francophone. Dans le domaine éducationnel, il peut être étudiant de langue française ou étudiant dans une spécialité requérant un haut niveau de français (par tradition didactique – droit, mode, etc.- ou par tradition institutionnelle – accords inter universités, anciennes colonies, etc.). Il peut également être candidat à la mobilité étudiante (bourse, échange universitaire, voyage scolaire, échange de poste...). Il peut enfin être scolarisé dans un établissement scolaire français à l'étranger, un lycée bilingue, ou toute structure éducative ayant fait de la langue française une langue d'acquis et d'enseignements.

Dans le domaine personnel, il peut faire usage du français dans sa sphère intime (mariage, amitié), par plaisir (lecture, cinéma, théâtre, chanson...) ou par souci d'information (Internet, radio, télévision, presse...), pour correspondre (avec une association francophone de son intérêt, avec un ami français...), voire encore parce qu'il a un projet de mobilité (candidat à l'immigration).

Dans le domaine public, les cas d'utilisation de la langue en pays non francophone sont plus rares (rencontres fortuites ou programmée avec des Français), et ne semblent pas justifier l'investissement demandé par l'acquisition du niveau C1 ou du niveau C2.

Enfin, dans un pays tiers non francophone, le locuteur/apprenant peut également recourir au français pour raisons professionnelles (traducteur ou interprète dans une organisation internationale, employé d'une entreprise francophone dans une filiale à l'étranger, etc.). Dans ce cas-là, le portefeuille plurilingue de ce locuteur peut s'avérer particulièrement important s'il maîtrise une langue peu répandue, faisant du français une langue pivot vers d'autres langues (maltais/français pour aller vers l'anglais, par exemple). Si les autres cas évoqués (mariage, immigration volontaire ou forcée, exil, etc.) peuvent rendre opératoire et utile une maîtrise poussée du français en pays tiers, et sauf cas très particuliers, peu de personnes

investissent sans doute autant pour parvenir à ce niveau, à des fins relevant des domaines personnel ou public.

Sur cette base empirique, nous avons tenté de déterminer les situations plus spécifiques des niveaux C en fonction du tableau « utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur (:43).

Il en résulte que la plupart des locuteurs apprenants se définissent par un fort niveau d'implication dans l'apprentissage et l'usage professionnel de la langue.

Cependant, si nous reprenons la spécification faite dans le référentiel pour le français niveau B2 (:40-42), nous constatons que celle-ci est déjà très complète et qu'il s'avère difficile d'imaginer un saut qualitatif significatif pour les niveaux supérieurs. Nous émettons en gras quelques propositions par rapport au texte initial, en considérant que, vu les compétences spécifiées dès B2, il n'est pas utile d'envisager de différence entre C1 et C2.

Dans son propre contexte, l'apprenant/utilisateur de niveau C1 ou C2 est capable :

Domaine personnel

- De gérer son propre apprentissage de manière autonome hors de toute institution éducative.
- D'auto-évaluer ses acquis et de chercher à remédier à **d'éventuelles** difficultés identifiées.
- De s'approprier **un large répertoire de** connaissances autres que linguistique par le moyen de la langue cible.
- De tirer **le meilleur parti des productions culturelles disponibles dans la langue cible.**

Domaine public

- De fréquenter les médias pour son information comme pour son plaisir, **afin de s'orienter finement dans la vie sociale du pays où cette langue est parlée.**
- D'établir et de maintenir des relations sociales avec des locuteurs natifs de cette langue de manière indirecte (interaction écrite).
- D'accueillir des visiteurs locuteurs de cette langue, de socialiser avec eux, qu'ils soient connus ou inconnus de lui.
- De décrire et d'interpréter les caractéristiques de sa communauté à l'intention de ces derniers.
- De s'informer de manière pertinente des caractéristiques de la communauté de ses interlocuteurs.
- D'être impliqué dans des activités **complexes de médiation**, et des situations de communication peu spécifiques relevant de l'expérience communicationnelle ordinaire.

<p>Domaine éducationnel</p> <ul style="list-style-type: none">• De participer avec profit à toute forme d’enseignement de la langue cible.• D’acquérir des connaissances enseignées dans une langue autre que maternelle. <p>Domaine professionnel</p> <ul style="list-style-type: none">• D’assurer n’importe quelle tâche écrite ou orale relevant de son contexte professionnel.• D’être impliqué dans des activités complexes de médiation.• d’accueillir et de s’occuper de partenaires étrangers et de socialiser avec eux.• de s’informer de manière pertinente des évolutions et de l’actualité de son domaine professionnel.

Illustration 38 Définition des compétences de l'apprenant utilisateur de niveau C1 ou C2 dans son propre contexte

<p>Dans des contextes de type touristique, l’apprenant/utilisateur de niveau C1 ou C2 est capable :</p> <ul style="list-style-type: none">• de gérer de manière autonome son apprentissage, hors de toute institution éducative, en tirant parti, tout particulièrement, de son expérience directe de la communication dans la langue cible et de l’aide que peuvent constituer pour lui ses interlocuteurs.• d’auto-évaluer ses acquis et de chercher à remédier aux éventuelles difficultés identifiées.• De s’approprier un large répertoire de connaissances autres que linguistique par le moyen de la langue cible.• De tirer le meilleur parti des productions culturelles disponibles dans la langue cible.• De gérer sa vie matérielle et sociale dans ce contexte et dans toute situation (déplacements, hébergement, loisirs, santé, relations sociales, etc.). <p>Domaine public</p> <ul style="list-style-type: none">• De fréquenter les médias pour son information comme pour son plaisir, afin de s’orienter finement dans la vie sociale du pays où cette langue est parlée.• D’établir et de maintenir des relations sociales avec des locuteurs natifs de cette langue de manière directe et indirecte (interaction écrite).• De décrire et d’interpréter les caractéristiques de sa communauté à l’intention de ces derniers.• De s’informer de manière pertinente des caractéristiques de la communauté de ses interlocuteurs.• De gérer des échanges dans lesquels les réalités des deux communautés de référence sont évoquées dans leur matérialité et en relation avec des valeurs
--

(sociales, humaines, éthiques), partagées ou non.

- D'être impliqué dans des activités **complexes de médiation**, et des situations de communication peu spécifiques relevant de l'expérience communicationnelle ordinaire.

Illustration 39 Définition des compétences de l'apprenant utilisateur de niveau C1 ou C2 dans un contexte touristique

Dans des contextes d'expatriation provisoire de type professionnelle, l'apprenant/utilisateur de niveau C1 ou C2 est capable :

- De gérer tous les contextes spécifiques évoqués dans le tableau précédent.

Domaine professionnel

- D'identifier les caractéristiques de la culture universitaire ou d'entreprise dans laquelle il est impliqué.
- De gérer les rapports sociaux avec les autres membres de ces communautés.
- De gérer sa position administrative, professionnelle et juridique dans ce contexte.
- D'agir avec efficacité dans sa langue, dans la langue cible ou dans d'autres langues, pour assumer les tâches dont il est responsable ou pour tirer profit des formations dans lesquelles il est impliqué.

Domaine personnel / public

- D'exercer les activités sociales et les responsabilités collectives qu'il a, éventuellement, choisi d'assumer dans le cadre de la citoyenneté démocratique, et d'exercer les droits publics qui sont les siens.

Illustration 40 Définition des compétences de l'apprenant utilisateur de niveau C1 ou C2 dans des contextes d'expatriation provisoire de nature professionnelle

Dans des contextes correspondant à une expatriation de longue durée, l'utilisateur de niveau C1 ou C2 est capable :

- De gérer tous les contextes évoqués dans les tableaux précédents.

Domaine personnel

- De gérer dans la langue cible les relations familiales, amicales et de voisinage, **quels que soient les contextes.**
- D'accompagner l'acquisition de la langue cible des personnes de son entourage qui le souhaitent.
- D'exercer des activités de médiation linguistique, sociale, culturelle, en fonction des attentes et des besoins du groupe familial, des proches, etc. en direction de la (des) communauté (s) d'origine et ou de la communauté d'accueil.
- D'accompagner, grâce en particulier à la conscience métalinguistique acquise en langue cible, la transmission de sa/ses/ langue(s) première(s) ou de celle(s) de son groupe à ses enfants ou à d'autres proches si tel est leur choix.

Illustration 41 Définition des compétences de l'apprenant utilisateur de niveau C1 ou C2 dans des contextes d'expatriation de longue durée

Si cet inventaire ne décrit pas l'ensemble des situations dans lesquelles un locuteur de niveau C1 ou C2 peut être amené à agir langagièrement, il prétend cependant ouvrir un certain nombre de pistes didactiques à l'heure où l'authenticité situationnelle revêt une importance majeure pour des enseignants et/ou des évaluateurs soucieux d'affiner la validité de leurs tâches pédagogiques (cf. P. Riba, 2009 :124). En outre, cette spécification facilite le recensement des formes discursives spécifiques de ces niveaux auquel nous allons nous livrer en 3.1.6.

Il reste cependant un contexte d'utilisation de la langue en niveau C qui nous semble mériter une attention particulière, celui du cas spécifique des filières scolaires avec enseignement d'une (ou de plusieurs) matière(s) intégrée(s) à une langue étrangère. La Commission européenne a mis en place à ce titre il y a plus de dix ans le projet EMILE, qui désigne l'enseignement d'une discipline au programme dans une autre langue que celle normalement utilisée (programme également nommé, « apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue », A.I.C.L). Comme l'illustre l'échantillon de projets financés par l'Union européenne (2006) dans le cadre de projets Leonardo ou Socrates, le panel des formations proposées dans ce cadre est très vaste, allant de la formation en soins hospitaliers ou l'éducation liée à l'environnement, en passant par un cours sur les aspects éthiques de l'économie mondiale ou un cours de biologie en classe de 6ème. Bien qu'aucune étude d'impact ne permette à ce jour de déterminer le profil linguistique des apprenants sortant de ces formations, nous pouvons faire l'hypothèse que ces filières renforcent efficacement l'apprentissage des langues et favoriseront l'émergence de locuteurs de niveaux supérieurs. Nous illustrerons brièvement le potentiel didactique de cette approche en 3.1.6.2.

1.6 Spécification des niveaux C1 et C2 par les formes discursives

« [...] la composante médiane, située à la charnière du linguistique (comme connaissance du code/système de la langue) et du cognitif (comme maîtrise de stratégies générales d'actions appliquées au langage : planification, anticipation, inférence et analogie, vérification...) est à spécifier en compétence relative aux genres de discours, parce que la production/réception de ces formes de communication met en jeu des connaissances multiples qu'il importe de ne pas dissocier dans l'enseignement même si on les distingue : réalisations verbales des notions générales ou des fonctions, régularités de structures, propriété des énoncés définies par rapport à des régulations collectives qui ne sont pas strictement sociales... », (J.C. Beacco, 2007 :90).

Comme dans les référentiels précédents, et en particulier le référentiel B2 pour le français (2004 :45-61), nous nous attacherons donc à décrire la compétence à communiquer langagièrement par l'inventaire des éléments discursifs qui peuvent en être tenus pour caractéristiques, en faisant l'inventaire des catégories de genres discursifs à maîtriser en réception ou en production, indépendamment des ressources verbales qui en assurent la structuration. Ces catégories relativement stables se constituent autour de régularités indépendantes des énonciateurs, les genres de discours ou genres discursifs, et constituent un répertoire que l'utilisateur possède à un moment donné, dans une ou plusieurs langues, même si en règle générale un même genre discursif donné reçoit des formes linguistiques différentes d'une langue à une autre.

1.6.1 Spécifications globales du répertoire discursif des niveaux C1 et C2

Tout en rappelant que la description formelle d'un répertoire discursif se heurte à l'absence de descriptions linguistiques existantes de tous les genres de discours concernés, et que par ailleurs il est sans doute difficile de considérer qu'un genre discursif ne relèverait que d'un seul niveau de compétence, nous ne pouvons recourir qu'à une identification partielle des genres les plus fréquents dans des situations de communication que nous avons déjà identifiées comme étant tributaires d'un haut niveau langagier, C1 ou C2.

« Les genres de discours sont des formes discursives spécifiques identifiées comme telles par un nom ordinaire et par certaines caractéristiques (lieu physique, type de participants, medium...) des situations où elles prennent place : une conférence, un fait-divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière... » (J.C. Beacco, 2009 :14)

En soi, l'utilisateur de la langue de niveau C1 ou C2 en possède un large répertoire qui a été décrit dans les niveaux antérieurs, et qu'il n'est donc pas nécessaire de reprendre ici (ex : comprendre un article assez long sur les questions contemporaines, B2, ou encore une correspondance familiale amicale avec graphie manuelle interprétable, A1) ; nous tenterons donc ici de proposer une spécification de genres qui ne relèveraient en grande partie que des niveaux C pour en attendre une réalisation satisfaisante, et nous tenterons d'aller plus avant dans la spécification, à titre d'exemple, avec l'étude de cas plus spécifique de l'utilisateur étranger de la langue faisant ses études secondaires en milieu scolaire francophone.

Notons auparavant qu'une approche didactique établie par le repérage et le recensement préalable des répertoires discursifs à atteindre constitue un élément méthodologique efficace

et congruent avec la perspective actionnelle défendue par le *Cadre*, dans la mesure où ces éléments méthodologiques prédestinent la pertinence sociale des situations et contenus d'enseignement / apprentissage qui seront développés.

Comprendre	
Comprendre en tant qu'auditeur	Discours longs, complexes et argumentatifs (discours prosélyte, politique, sermon, exposé, conférence, cours magistral, soutenance de thèse, réquisitoire, plaidoirie, déclaration).
Comprendre une interaction entre locuteurs natifs	Débat contradictoire, conversation animée, conversation de café, dispute, conversation ou dispute entre jeunes enfants.
Comprendre des annonces et instructions orales	instructions techniques ou spécialisées, consignes de sécurité, modes d'emploi, messages téléphoniques enregistrés, instructions d'assistance par téléphone, guidage par satellite.
Comprendre des émissions de radio et des enregistrements	<p>Tout type de programme radio :</p> <p>Informatifs : horaires, météo, informations générales, internationales, nationales, régionales, locales, sportives, économiques, scientifiques, culturelles, mondaines..., bulletin d'information routière, déclarations, discours et extraits de, récits, témoignages, sondage, enquête de rue, interviews, cours de la bourse.</p> <p>Commentaires sportifs en direct.</p> <p>Magazines, reportages, enquêtes.</p> <p>Emissions de vulgarisation.</p> <p>Emissions jeux.</p> <p>Spots publicitaires, spots prosélytes.</p> <p>Feuilletons radiophoniques.</p> <p>Chansons, poèmes (sans limite de longueur en langue contemporaine, courts en langue plus ancienne – Moyen Age...).</p> <p>Emission littéraire et critique (théâtre, film...).</p> <p>Sketchs comiques.</p> <p>Cours, conférences, exposés, cours magistraux (sur télévision éducative).</p>
Réception	Tout type de programme télévisé :

<p>audiovisuelle</p>	<p>Reality show. Feuilletons, séries, films, courts métrages. Théâtre filmé. Informatifs : horaires, météo, informations générales, internationales, nationales, régionales, locales, sportives, économiques, scientifiques, culturelles, mondaines..., bulletin d'information routière, déclarations, discours et extraits de, récits, témoignages, sondage, enquête de rue, interviews, cours de la bourse. Commentaires sportifs en direct. Magazines, reportages, enquêtes. Emissions de vulgarisation. Emission littéraire et critique (théâtre, film...). Emissions jeux. Spots publicitaires, spots prosélytes. Feuilletons radiophoniques. Chansons, poèmes (sans limite de longueur en langue contemporaine, courts en langue plus ancienne – Moyen Âge...). Sketchs comiques. Cours, conférences, exposés, cours magistraux (sur télévision éducative).</p>
<p>Lire Lire des instructions</p>	<p>Méthodes (dont méthodes de langue) Consignes d'examen, concours... Recettes (cuisine, pâtisserie, cocktails...). Règles du jeu, jeux en ligne, jeux de paris. Modes d'emploi, notices de montage ou d'entretien... Ordonnance médicale. Guides. Conseils relatifs au régime alimentaire, soins de beauté, comportement en couple, en famille, au travail, en vacances... Conseils ou instructions de jardinage, décoration, bricolage... Ecrits publics : panneaux signalétiques, signalisation routière et touristique, toponymes, noms de magasins, d'édifices publics,</p>

		<p>publicités, plaques commémoratives, avis officiels placardés (bans de mariage, décision judiciaire, appel d’offre...), affiches prosélytes, offres ou petites annonces placardées (dans les lieux publics).</p> <p>Annonces et informations commerciales (dans les magasins, vitrines...).</p> <p>Etiquettes, emballages, dates de péremption, composition, vignette de médicament...</p> <p>Formulaires administratifs, constat d’assurance.</p> <p>Consignes de sécurité, plan d’évacuation.</p> <p>Instructions d’achat et/ou formulaires sur Internet (consultation état bancaire, achat en ligne,...).</p> <p>Instructions dans les guichets automatiques (retrait d’argent, enregistrement passager à l’aéroport, bornes ANPE ou sécurité sociale – carte VITALE-...).</p> <p>Offres d’emploi.</p> <p>Théorèmes, définitions.</p>
lire la correspondance		<p>Mots, notes, billets, messages (dont SMS) Règlement, note de service, pense-bêtes.</p> <p>Formulaire : d’entrée sur le territoire, déclaration de douane, devises, feuille de soins, inscription, souscription de contrat, demande administrative – établissement passeport, permis de conduire, titre de séjour, nationalité, embauche...</p> <p>Familiale et/ ou amicale : carte postale, lettre, e-mail, chat, blog, forum de discussion...</p> <p>Officielle : notification administrative, déclaration d’impôts, injonction judiciaire, situation administrative – sécurité sociale, employeur, assurance, fiscalité, logement, statut migratoire, banque...-, déclaration de foi politique, relevé de notes, constat d’assurance, déclaration – de vol, de sinistre, convention, bail,...-</p> <p>Invitation, faire part.</p> <p>Curriculum vitae, demande d’embauche.</p> <p>Prière.</p>
Lire pour		Guides touristiques.

s'orienter	panneaux signalétiques, signalisation routière et touristique, toponymes, noms de magasins, d'édifices publics, plan, plan d'évacuation.
Lire pour s'informer et discuter	<p>Presse quotidienne, ou périodique d'information (journaux, hebdo, mensuels...) en version papier et en ligne :</p> <p>Titres, sous-titres, sommaires, titres intérieurs, chapeaux, manchettes, unes, intertitres.</p> <p>Informations internationales, nationales, régionales ou locales : politique, société, économie, arts et spectacles, sciences, sports...</p> <p>Cartes, légendes, croquis, données numériques et statistiques.</p> <p>Nouvelles brèves, éditoriaux, billets, points de vue, reportages, entretiens, interviews, faits divers, courrier des lecteurs, petites annonces, météo, cours de la bourse, programme TV, carnet, horoscope, dessins humoristiques, caricatures, publicités, publi-reportages, sondages, courrier des lecteurs, jeux...</p> <p>Journaux satiriques.</p> <p>Autres presses : revues et magazines féminins ou masculins, presse pour enfants, presse pour adolescents, presse thématique :</p> <p>Articles spécialisés (voitures, sciences, arts, histoire, archéologie, sciences, métaphysique,...).</p> <p>Guides.</p> <p>Conseils relatifs au régime alimentaire, soins de beauté, comportement en couple, en famille, au travail, en vacances...</p> <p>Conseils ou instructions de jardinage, décoration, bricolage...</p> <p>Presse scientifique spécialisée : médecine –ophtalmologie, neuro chirurgie, linguistique, élevage caprin, autre...</p> <p>Dictionnaires, encyclopédies, dictionnaires de langue.</p> <p>Manuels, cours, monographie.</p> <p>Précis, vade-mecum, aide mémoire, précis, traités.</p> <p>Actes de symposium ou de congrès, colloque...</p> <p>Etudes, enquêtes, recherches, travaux.</p> <p>Thèses, mémoires.</p> <p>Essais.</p>

	<p>Quatrièmes de couverture.</p> <p>Morales, syllogismes, soliloques, tautologies.</p> <p>Mémoires, chroniques, journal., biographie, bibliographie</p> <p>Journal intime.</p>
<p>Lire pour le plaisir²⁷</p>	<p>Romans (policiers, fictions, science-fiction, réalistes, épistoliers, classiques, contemporains...), poèmes (classiques, modernes, surréalistes, autobiographiques...), nouvelles, contes, légendes, fables, essais, mémoires...</p> <p>Textes relatifs à l'esthétique littéraire, critiques.</p> <p>littérature pour enfants/jeunesse, bande dessinée, mangas, littérature francophone, littérature traduite en français, journaux, revues.</p> <p>Correspondance familiale et/ou amicale.</p>
Interaction orale	
<p>Prendre part à une conversation</p>	<p>Conversation en face à face, en groupe, par téléphone ou en visioconférence (type « Skype »).</p> <p>Conversation et échanges familiaux, amicaux, personnels, affectifs, confidentiels, intimes.</p> <p>Récits, anecdotes.</p> <p>Bavardage, conversation à bâtons rompus.</p> <p>Disputes, discussions, altercations.</p> <p>Récit de conversations.</p> <p>Jeux de mots, bons mots, blagues...</p> <p>Conversation de socialisation, de bon voisinage.</p> <p>Conversation de service à finalité pratique, y compris comportant la gestion de difficultés et d'imprévus.</p> <p>Négociation (salariale, syndicale, au sein d'une équipe,...).</p> <p>Examen oral (examen de langue, baccalauréat...).</p>

²⁷ Cette dimension n'a pas été répertoriée par le Cadre mais nous semble cependant d'intérêt en particulier pour les niveaux C1 et C2. Elle est cependant difficile à sérier : un scientifique prend probablement beaucoup de plaisir à lire une revue spécialisée, et la lecture d'un quotidien peut également représenter un moment de détente. Nous entendons cette dimension comme relative au moment où l'acte de lire a pour principale fonction la recherche d'un moment de plaisir, de détente et/ou de repos (sur la plage, en vacances, le week-end...).

	Discussion et/ou débat public.
Interviewer et être interviewé	Entretien d'embauche, recrutement, d'évaluation, d'entrée sur le territoire. Interview pour la presse, la radio ou télévisée (radio trottoirs, sur plateau, écrit...) interrogatoire (policier, assurance), sondage, enquête... Entretien médical, consultation psychiatrique. Inscription (dans un club, une association...).
Obtenir des biens et des services	Négociation/réclamation auprès d'un fournisseur, un vendeur, un client. Commande à distance (par téléphone).
Coopération à visée fonctionnelle	Echanges de nature professionnelle : discussion à plusieurs, séance de travail, réunion, ... Animation de débat (régulateur, président de séance...) Instructions à distance : contrôleurs aériens, médecins, « call-centers »... Instructions en présence. Entretien administratif.
Discussions et réunions formelles	Bilans, perspectives en assemblée générale, réunion politique (assemblée politique locale ou nationale), associative ou militante. Rencontres internationales : diplomatiques (bi ou multilatérales), commerciales, politiques... Jury d'examen. Réunion d'équipe, débats, ... Audience de tribunal et/ou audition formelle.
Production orale	
S'exprimer oralement en continu devant un auditoire	Sermon, prêche. Réquisitoire, plaidoirie. Harangue. Ordres (à un régiment, une classe...) Discours public devant un auditoire familial, amical : remerciements, vœux, toast, souhaits, regrets, condoléances, panégyrique... Discours public devant un auditoire professionnel : politique (Conseil

	<p>municipal, assemblée locale ou nationale, réunion de parti ou de syndicat), militant (associatif, syndical, religieux), intervention dans un débat organisé, prise de parole longue en réunion...</p> <p>Discours prosélyte (campagne électorale, sacerdoce, militant, syndicaliste).</p> <p>Cours magistral, conférence, visioconférence,...</p> <p>Exposé.</p> <p>Monologue théâtral, récital.</p> <p>Lecture suivie (en classe, sur scène).</p> <p>Emission radio.</p> <p>Message sur répondeur</p> <p>Soliloque.</p> <p>Prière.</p>
Interaction écrite	
Notes, messages et formulaires	<p>Mots, notes, billets, messages (dont SMS) Règlement, note de service, pense-bêtes.</p> <p>Formulaire : d'entrée sur le territoire, déclaration de douane, devises, feuille de soins, inscription, souscription de contrat, demande administrative – établissement passeport, permis de conduire, titre de séjour, nationalité, embauche...</p>
Correspondance	<p>Familiale et/ ou amicale : carte postale, lettre, e-mail, chat, blog, forum de discussion...</p> <p>Officielle : notification administrative, déclaration d'impôts, injonction judiciaire, situation administrative – sécurité sociale, employeur, assurance, fiscalité, logement, statut migratoire, banque...-, déclaration de foi politique, relevé de notes, constat d'assurance, déclaration – de vol, de sinistre, convention, bail,...-</p> <p>Invitation, faire part,...</p> <p>Curriculum vitae, demande d'embauche,...</p>
Production écrite	
Écriture créative	<p>Mémoires, journal personnel, carnets de bord, nouvelles, roman, poésie, théâtre, sketch, épîtres, lettres ouvertes, billets, éditoriaux, courrier des lecteurs.</p>

Essais et rapports	Essais, dissertation, thèse, mémoire, devoir scolaire (dossier, rédaction...), article de presse, rapport circonstancié, rapport de prise ou de fin de fonctions, procès-verbal, attendu juridique, contrat, critique littéraire, biographie, monographie.
Prise de notes et résumés	Prise de notes (conférence, cours, manuel), fiche de lecture, minutes d'une réunion, résumé, compte rendu de réunion, revue de presse, actes d'une assemblée, actes d'un colloque, télégramme, note de synthèse, télégramme diplomatique, quatrième de couverture, indexation bibliographique, note biographique, note de catalogue (commercial, musée), définition dans dictionnaire ...
Médiation écrite Médiation orale	L'ensemble des textes spécifiés dans ce tableau peuvent faire l'objet a priori d'activités de médiation de la part d'un utilisateur de la langue de niveau C2 s'il a reçu pour cela une formation spécifique. Au niveau C1, par contre, ou au niveau C2 pour un locuteur n'ayant pas reçu de formation spécifique à la traduction et à l'interprétariat, le locuteur pourra réaliser des traductions non formelles, pour des amis, de la famille, des clients ou des visiteurs étrangers dans son propre pays, dans des situations amicales ou mondaines. En médiation écrite, l'utilisateur de la langue de niveau C1 pourra réaliser des résumés de l'essentiel, proposer des reformulations et dans une certaine mesure réaliser une traduction non formelle de textes non spécialisés.

Illustration 42 Indications concernant les genres discursifs dans le Cadre pour les niveaux C1 et C2

1.6.2 Spécification des genres discursifs par les formes linguistiques

La spécification des genres discursifs par les formes linguistiques est un travail de longue haleine sur lequel, depuis M. Bakhtine (1984) de nombreux chercheurs ont travaillé, (J.M. Adam, (1999), J.C. Beacco (1992^a, 1992^b, 2004, J.C. Beacco et G. Petit (2004), D. Maingueneau (1998), S. Moirand (1990), G. Petiot (2004), J. Peytard et S. Moirand (1992), E. Roulet (1999), pour n'en citer que quelques-uns.

En citant les choix stabilisés et récurrents des dimensions qui, d'un texte à l'autre caractérisent un même genre discursif, nous rappelons l'ossature même des référentiels depuis *Threshold Level* (1975) ; c'est aussi la structure que nous avons adoptée pour la spécification des niveaux C1 et C2 : fonctions, connecteurs, chaînes anaphoriques, rôles discursifs, notions générales, discours direct/indirect/citations et ton. Ce chapitre renvoie donc naturellement aux

spécifications que l'on trouvera dans les chapitres suivants. Néanmoins, un certain nombre de traces des fonctionnements sociaux et de l'activité énonciative qui permettent de caractériser certains processus d'énonciation relèvent sans doute des niveaux C, pour lesquels C. Kerbrat-Orecchioni (2009 :72) parle de dérapage.

Ainsi par exemple les énonciations de personnes, des formes utilisées avec une valeur décalée par rapport à leur valeur la plus usuelle, peuvent-elles caractériser le discours médical un peu infantilisant d'infirmières, *nous allons prendre la température, nous allons nous mettre au lit...*, l'énonciation de nombre du *nous* de majesté ou de modestie caractérisant plutôt le discours universitaire.

Dans le discours apologétique de la publicité, mais aussi dans les discours polémiques, ironiques, péjoratifs ou humoristiques, il faut parfois recourir à une intuition sémantique pour percevoir des traits de contre-valorisation compensatoire exprimée soit par recours à des hyperonymes, *capilliculteur* pour *coiffeur*, à une intonation emphatique, *ça c'est un homme*, ou à des axiologiques appréciatifs, *un gadget attribué pour la modique somme de quinze millions d'euros*. Dans tous les cas, ce procédé relève à la fois d'effets pragmatiques, « se moquer d'une cible », et sémantiques, « dire le contraire de ce que l'on veut laisser entendre », qui impliquent une double compétence pragmatique et lexicale, mais aussi sociolinguistique. En effet, parce qu'il est fortement marqué énonciativement, ce type de discours implique que l'énonciateur (émetteur et ou récepteur) soit clairement mentionné dans l'énoncé avec un statut linguistique clair, comme l'illustre cette formule du père à son fils, *merci qui ? Merci mon chien ?*

Remarquons que dans ce type de texte, toute activité de médiation est particulièrement difficile, surtout si elle s'inscrit dans le cadre d'une mise en forme synthétique ; ainsi, la phrase, *c'est un cinéma à petits budgets, réalisant des films à vocation ou à prétention artistique* » devient-elle dans un exercice de contraction de texte cité par C. Kerbrat-Orecchini (op cite: 123), « *c'est un cinéma constitué de films peu chers et possédant un intérêt artistique pas toujours atteint mais déclaré* », paraphrase un peu lourde qui transforme en posé le présupposé mais qui n'est pas véritablement infidèle.

Le discours scientifique, lui-même souvent argumentatif, et parfois d'ordre réfutatif, fonctionne un peu comme le discours polémique mais sans marquages énonciatifs, afin de produire ce que R. Barthes (1978:37) appelle une « rétention du spectacle ». J. Peytard et S. Moirand (1992 :71) citant A. Phal (1968) rappellent que cette objectivité est obtenue par la suppression de toute référence personnelle et par la nominalisation, mais aussi par le recours à

des éléments pluricodiques, tels que schémas, images, dessins, croquis, statistiques et encadrés de toute sorte. Nous ajouterons qu'il exclut en règle générale aussi les adjectifs axiologiques porteurs de jugements de valeur. Mais du théorème mathématique, archétype du discours scientifique, au discours informatif en passant par le discours de vulgarisation qui se base principalement sur les principes de la reformulation en tant que retour sur le discours et prolongation de celui-ci, le répertoire discursif est aussi vaste que les fonctions scientifiques elles-mêmes (chercheur, enseignant, conférencier, technicien, chimiste, anthropologue...).

Si l'on souhaite voir encore notre langue s'imposer comme vecteur d'information, de culture et de savoir, il convient de former davantage les chercheurs étrangers à ces fonctions, tout au moins en réception, mais pourquoi pas aussi en production. « Le concept scientifique a pour première définition de ne point laisser indifférent, d'impliquer et d'imposer une prise de position. La formulation d'un concept scientifique signale en effet une opération aux multiples facettes : opération de redéfinition des catégories et des significations, opération sur le champ phénoménal, opération sur le champ social [...]. La propagation du concept se fait dans des paysages structurés par des enjeux bien connus des acteurs de ces opérations. La scientificité ne répond pas d'un état de droit, mais à la reconnaissance d'un droit conquis » (I. Stengers, 1987 : 27). C'est là l'un des enjeux des niveaux C.

Dans la stylistique administrative, c'est la recherche de l'objectivité du discours procédural qui tend à éliminer toute marque de sentiment ou d'émotion, afin de renforcer le pôle objectif du langage, ce qui implique par exemple l'élimination de tout adjectif appréciatif. Il en serait de même de la définition du dictionnaire caractéristique du discours lexicographique, si elle n'était accompagnée d'exemples qui « constituent pour le lexicographe un moyen compensatoire commode de porter indirectement, en sollicitant la voix de quelque auteur complaisant, les jugements évaluatifs et idéologiques qui lui sont en principe interdits » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009 :187).

A ce sujet, toutes les expériences ont démontré que la mesure d'un taux d'objectivité du discours journalistique, lequel prétend souvent s'effacer derrière – ou devant – son sujet, est sans doute tout aussi vaine que celle de G. Pérec (1975) qui prétendait décrire exhaustivement, et sans prise de position énonciative, la place Saint-Sulpice. Que ce soit par le recours à des citations plus ou moins précises qui semblent prendre en charge les énoncés en lieu et place du journaliste, ou le recours à des verbes subjectifs modalisateurs, *prétexter*, *avouer*, ou d'opinion, *être persuadé que*, *se douter que*, *s'imaginer*, ou encore à des adverbes

axiologiques ou non, *évidemment*, *malheureusement*,...le journaliste charge son texte d'indices de parti pris. Nous n'attendons bien entendu pas du locuteur journaliste de niveau C qu'il soit capable de faire ce que ses collègues francophones ne parviennent pas à faire, à savoir présenter de manière totalement objective des faits, mais il devra par contre être capable de repérer et de gérer ces marques énonciatives qui traduisent cette prise en charge énonciative.

« Toute séquence discursive porte la marque de son énonciateur, mais selon des modes et des degrés divers » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009 :174). La détermination du sens global d'un énoncé, qu'on l'envisage sur le plan de l'encodage ou du décodage, relève de signifiants pertinents, qu'ils soient verbaux ou paraverbaux (signifiants lexicaux, prosodiques, micro-gestuels ou typographiques) qui même lorsqu'ils ne sont pas toujours dénotatifs sont toujours récupérés par les divers mécanismes connotatifs. Ils se mettent en place dans une situation d'énonciation donnée complexe et hétérogène, un environnement physique (proxémie...) et dans des conditions matérielles, économiques ou politiques qui en déterminent la production. Même si l'on ne peut espérer formaliser la totalité de ces paramètres en l'état actuel des connaissances, il est clair que ces relations entre cotexte et contexte font appel à des compétences linguistiques et paralinguistiques, mais aussi à une certaine connaissance du monde et à des compétences encyclopédiques, culturelles et idéologiques.

C'est cette grammaire énonciative qui oriente notre recherche en tant que modalisatrice d'une compétence discursive.

Nous allons maintenant compléter cette approche par une illustration des possibilités qu'elle recèle, sur la base d'un exemple concret. Cette illustration fait écho à par celle proposée par J.C. Beacco pour l'histoire (2009), ou encore par G. Petiot (2004) pour la presse écrite.

Soit la spécification demandée par les formes linguistiques du répertoire discursif attendu d'un jeune utilisateur de la langue de niveau C1 installé et scolarisé dans le secondaire en France, en production écrite dans le domaine éducationnel.

Contexte d'utilisation de la langue : la classe de français en seconde générale dans un lycée en France.

Dans le domaine éducationnel, il est souhaitable que la spécification se fasse par rapport aux finalités et aux objectifs éducatifs de l'institution. En l'occurrence, dans l'exemple qui nous intéresse, les instructions officielles du ministère français de l'Education nationale précisent :

« **I.1 La formation de la pensée : les perspectives d'étude**

L'étude des textes contribue à former la réflexion sur l'histoire littéraire et culturelle, sur les genres et les registres, sur les significations et la singularité des textes et sur l'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires.

L'histoire littéraire et culturelle

Elle doit permettre aux élèves de découvrir et de s'approprier l'héritage culturel dans lequel ils vivent. Elle les aide à comprendre le présent à la lumière de l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts saisis dans la lecture des textes. Elle repose avant tout sur la connaissance de la littérature française. Mais elle doit aussi donner des ouvertures sur les espaces culturels francophone et européen qui lui sont historiquement liés. Elle implique la mise en relation de textes littéraires et de textes non littéraires, ainsi que de l'écrit et d'autres langages. Au collège, les élèves ont lu des textes porteurs de références culturelles majeures. Au lycée, l'approche de l'histoire littéraire et culturelle se fait de façon plus réflexive. Elle permet de saisir les grandes scissions historiques que constituent les changements majeurs dans les façons de penser et de sentir, mais aussi dans les façons de s'exprimer.

Les genres et les registres

Le langage en général, et l'art littéraire en particulier, a pour propriété spécifique d'exprimer des attitudes et émotions fondamentales, communes à tous les hommes, qui prennent forme dans les genres et les registres de l'expression. Il convient donc de donner aux lycéens un accès à ce patrimoine commun de l'humanité.

Les significations et la singularité des textes

La lecture et l'écriture de textes variés permettent aux élèves de mieux percevoir comment tout texte s'inscrit dans des ensembles mais présente aussi des particularités liées à la situation où il est élaboré, au projet de son auteur et aux conditions de sa réception ; les élèves peuvent ainsi discerner comment la signification est influencée par la situation, mais aussi saisir l'originalité et l'apport des œuvres littéraires majeures, en ce qu'elles se distinguent des contraintes usuelles.

L'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires

L'examen de débats d'idées majeurs, qui ont marqué l'histoire culturelle, permet d'éclairer les

rapports humains dans la confrontation d'idées, la façon dont s'élaborent les diverses sortes d'arguments et leur influence sur les interlocuteurs. Ces quatre perspectives d'étude sont nécessaires pour accéder, de façon réfléchie, au sens des textes lus, et pour former le jugement comme l'esprit critique. Elles permettent, ensemble, une lecture variée des textes. Elles sont complémentaires ; cependant, l'enseignement du français au lycée doit permettre aux élèves de se les approprier progressivement. On aura soin de mettre en avant, pour chaque objet étudié, la perspective ou les perspectives les plus pertinentes.

I.2 Les connaissances : les objets d'étude

Les textes

La formation d'une culture et la connaissance de la littérature demandent des lectures nombreuses et diversifiées. L'enseignement du français au lycée porte donc avant tout sur les textes, essentiellement littéraires. En effet, les œuvres littéraires, par leurs effets esthétiques et par les idées qu'elles portent, représentent à cet égard des objets d'une richesse particulière. La lecture d'œuvres majeures du passé et d'œuvres contemporaines permet aux élèves de développer leur curiosité et de nourrir leur imagination, tout en leur faisant acquérir les éléments d'une culture commune.

La langue

La maîtrise de la langue est la condition première de l'accès aux textes et de la formation de la pensée. Elle engage l'identité individuelle et collective. Aussi représente-t-elle une finalité essentielle et doit-elle être enrichie sans cesse pour répondre aux besoins des lycéens. Une meilleure maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe et des formes de discours est à la fois une spécificité de l'enseignement du français et la condition de la réussite dans les autres disciplines. Les élèves doivent donc devenir capables d'user avec pertinence, tant à l'oral qu'à l'écrit, des principales formes de discours pour confronter de manière cohérente et convaincante plusieurs types de représentations, d'analyses ou d'idées. À cette fin, on ne manquera pas d'associer à l'étude des textes et à l'expression écrite des temps d'étude de la langue, du point de vue morphologique, syntaxique, discursif et stylistique.

Illustration 43 programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique – français. Journal officiel du 30/6/2001 n°MENE 0101227a

Plus précisément, l'institution attend d'un lycéen en classe de seconde qu'il soit en mesure de produire un texte argumentatif afin de démontrer, convaincre et persuader. Pour ce faire, l'utilisateur de la langue devra être capable de produire des écrits d'argumentation en relation avec les textes et les œuvres étudiés (en seconde, les genres narratif et théâtral), des écrits

d'invention, en liaison avec les différents genres et registres étudiés, ainsi que des écrits fonctionnels visant à fixer et restituer des connaissances.

Sur le plan linguistique, cela signifie qu'à l'échelle de la phrase, les éventuelles lacunes morphosyntaxiques doivent être comblées, qu'à l'échelle du texte, on privilégie les questions qui touchent à l'organisation et à la cohérence de l'énoncé, et qu'à l'échelle du discours est menée une réflexion sur les situations d'énonciation, sur la modalisation et sur la dimension pragmatique. Le vocabulaire fait l'objet d'une attention suivie, et le lexique est enrichi en relation avec les textes lus. On analyse la création et la structuration lexicales. Pour donner accès au vocabulaire abstrait, on fait notamment réfléchir sur la nominalisation et la définition; lorsque les œuvres et textes étudiés le requièrent, l'analyse des variations sociales et historiques de l'usage langagier est abordée.

Dans un contexte de spécification actionnelle de la langue, les didacticiens peuvent avoir à prendre en compte la situation spécifique d'un jeune locuteur étranger non francophone scolarisé dans le contexte décrit et qui va devoir travailler en fonction des instructions que nous venons de voir. Si nous considérons que ce locuteur est de niveau C1, ses attendus scolaires doivent être adaptés à ses compétences, sur les bases de notre travail de spécification.

Sur le plan fonctionnel, « l'efficacité argumentative est orientée vers une conclusion que le locuteur doit pouvoir juger acceptable alors même qu'il ne l'aurait pas admise au préalable. Cette conclusion s'appuie sur des données pour combattre une thèse antérieure et faire reconnaître la validité d'une nouvelle thèse. Procédant fondamentalement d'une réfutation, la logique argumentative aboutit à une conclusion inverse de celle qu'on aurait attendue tout d'abord » (J.M. Adam, 1999 :143). Pour y parvenir, le locuteur de niveau C1 a à sa disposition un ensemble de fonctions : affirmer, confirmer, démentir, rectifier, rappeler, exprimer sa surprise, mettre en garde, conseiller,... que nous décrivons dans le chapitre suivant.

Afin de structurer son propos, il peut annoncer un plan, introduire une idée, la souligner, faire une transition, citer, donner un exemple ou encore ouvrir une digression.

Sur le plan discursif, la structuration du discours au niveau C1 permet le développement d'une organisation thématique hiérarchisée, répondant par exemple à un prototype argumentatif, par exemple de type :

thèse 1 → Prémisses → inférence → conclusion 1 → restriction → données conclusion 2

Cette séquence ne fonctionne que si le locuteur est capable de maîtriser une certaine cohérence configurationnelle où chaque proposition se regroupe à l'intérieur d'unités plus vastes. Au niveau C1, les éléments descriptifs du *Cadre* nous permettent d'affirmer qu'un schéma canonique simple comme celui que nous venons de présenter est tout à fait possible ; le locuteur peut gérer un développement thématique hiérarchisé en thèmes principaux et secondaires reliés par une gamme relativement ample de connecteurs, et sa maîtrise de la chaîne anaphorique lui permet de structurer son texte dans une dynamique textuelle en thèmes / rhèmes de type linéaire. Même si nous avons constaté que les enchâssements réalisés par des natifs sont souvent autrement plus complexes que ceux que proposent habituellement des apprenants étrangers, nous pouvons supposer que dans le meilleur des cas le locuteur peut également proposer une progression à thème constant, voire dans certains cas en progression dérivée par hyperthèmes ou hyperrhèmes. A ce titre, il devra maîtriser un certain nombre de reprises, de la répétition pure et simple à la pronominalisation en passant par l'anaphore fidèle et dans certains cas par le jeu de la substitution lexicale d'anaphores infidèles. Il commet cependant encore des erreurs dans ses choix.

Il est capable de gérer une disposition matérielle des constituants en usant de paragraphes articulés grâce à des marqueurs d'intégration linéaire qui assurent la linéarité du texte et son organisation en une succession de fragments complémentaires (ouverture, relai, fermeture), même si le nombre de connecteurs utilisés n'est pas très important, d'user de signes de ponctuation adéquats et de faire des phrases globalement cohésives.

Cependant, et c'est sans doute là une des différences majeure entre C1 et C2, il ne maîtrise pas un certain nombre de difficultés liées à la situation d'énonciation que le locuteur de niveau C2, lui maîtrise :

- Focalisation et point de vue à partir de la position de l'énonciateur (il commet par exemple des erreurs dans la gestion des déictiques spatiaux en position interprétable, à *gauche de la maison*, ou non interprétable, à *gauche de l'arbre*, qui peuvent laisser l'interlocuteur dans le doute, surtout lorsque le locuteur considère l'objet comme orienté, en lui prêtant par exemple par analogie la même orientation que lui. Il peut dans ce cas avoir recours aux didascalies...).
- Gestion de la temporalité narrative, relative soit à la localisation temporelle absolue, *le 12 décembre 2009*, relative à l'énoncé, *le lendemain de son départ*, ou relative à l'énonciation, *aujourd'hui* (le locuteur de niveau C1 omettra par exemple encore parfois de préciser clairement la référence qui soutient des termes comme *aujourd'hui*

ou *maintenant*). C'est par ailleurs au niveau C2 qu'apparaîtra une gestion correcte de la double temporalité narrative qui autorise des énoncés du type, *aujourd'hui, personne ne lui adressa la parole*.

- Gestion de la polyphonie : pour identifier la distinction entre sujet parlant, locuteur et narrateur, (procédés de mise en abyme, interjections, éléments de modalisation, etc. Mais aussi pour traiter de phénomènes stylistiques relevant par exemple de l'ironie, de l'humour ou du sous-entendu (métaphores, euphémismes, litotes...).
- Gestion des plans d'énonciation en fonction de marques de subjectivité, de noms de qualité (subjectivité du locuteur quand il qualifie,...), modification du système de repérage (non) déictique...

La liste est encore longue de phénomènes linguistiques caractéristiques d'un niveau C2 – voire C2+- que le professeur de français devra exiger avec prudence (en production bien sûr, mais aussi en compréhension) d'un étudiant de niveau C1. L'analyse à laquelle nous sommes livrés des corpus de niveau C2 semble démontrer par ailleurs que ces phénomènes y sont rarement répertoriés. Néanmoins, l'utilisateur de la langue de niveau C1 perçoit et maîtrise dans leur globalité les conditions de réception et de production (statut du scripteur, du lecteur et du texte), les types de support et/ou de publication (presse, ouvrages, revues scientifiques, manuels scolaire...), ainsi que des éléments accompagnant le texte (présentation, résumé, quatrième de couverture, index...), ou constitutifs de celui-ci (annotations en marge, encadrés, chapeau, illustrations, légendes, emploi du gras ou des italiques, ponctuation, couleurs...).

Un certain nombre de genres discursifs émergent de cette brève analyse, de type scolaire en premier lieu : rédaction, composition, dissertation, puis plus littéraires (nous entendons par là des exercices toujours scolaires, mais dont la réalité sociale dépasse le strict cadre de la salle de classe), essai, commentaire de texte, critique ; enfin, on peut imaginer que l'institution confronte notre jeune locuteur à la problématique de genres plus ancrés dans la vie quotidienne : lettre argumentative (lettre de protestation, lettre ouverte, lettre de candidature...), article de presse, profession de foi, échanges contradictoires en ligne (chat). Dans une dynamique de classe basée sur la simulation, on peut même imaginer un travail autour du discours politique, de la plaidoirie ou du réquisitoire, voire du sermon, du prêche ou de tout autre type de discours prosélyte.

Nous aurions pu faire la même analyse en recherchant les genres discursifs spécifiques aux fonctions littéraires qu'un potentiel locuteur étranger serait amené à réaliser en français langue étrangère, dans un contexte académique et universitaire, en analysant les schémas inférentiels du syllogisme ou d'un texte publicitaire, ou encore en spécifiant les genres relevant du cabinet d'avocat dans lequel notre locuteur serait amené à produire un rapport contradictoire visant à établir la responsabilité juridique d'un plaignant.

Une piste didactique forte se dessine ici que nous reprendrons dans la dernière partie de cette recherche.

Dans l'attente, et au moment d'aborder la spécification concrète des fonctions, notions et autres entendus en terme de maîtrise de la matière écrite ou orale, nous souhaitons rappeler et préciser que l'ensemble des éléments recensés ont été sélectionnés parce qu'à chaque fois nous nous sommes convaincus, par l'expérience ou par l'analyse, qu'ils répondaient potentiellement aux exigences des genres que nous venons de décrire et qui forment le répertoire non exhaustif, des genres socio discursifs qu'un locuteur de niveau C (1 et/ou 2) peut comprendre et/ou produire.

Chapitre 2 Fonctions

Comme dans les référentiels pour le français précédents, « l'inventaire des fonctions discursives envisage la compétence linguistique sous l'aspect de l'action réalisée à l'occasion de la communication verbale » (J.C. Beacco *et al*, 2004 :63). Pour l'établir aux niveaux C, nous nous sommes partiellement inspirés des travaux de A. Green (2008 :19-25) qui a tenté d'établir dans le cadre du projet *English Profile* une progression fonctionnelle du niveau B2 aux niveaux C en analysant les références explicites aux nomenclatures proposées par D. Wilkins en 1976 dans un large panel de publications (revues spécialisées, méthodes, manuels de conception d'examens...). A. Green a ainsi mis en évidence une augmentation du nombre de termes relatifs à l'argumentation, la persuasion, le raisonnement rationnel et l'exposé entre les niveaux B et C.

Figure 1: Proportion of function words in Wilkins' (1976) categories found at the B2 and C level in the materials database

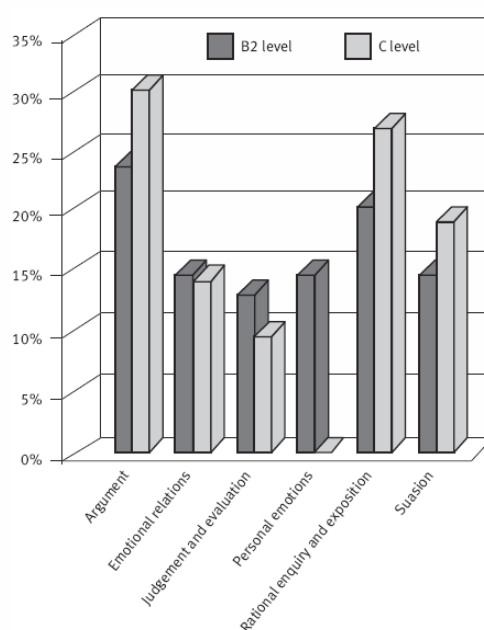


Illustration 44 Green, 2008: Proportion of function words in Wilkins' (1976) categories found

En analysant le nombre d'occurrences de termes tels que *argue*, *confirm*, *describe*, *hypothesis*, *infer*, *predict* ou *report*, il a schématisé la césure qui pourrait exister entre B2 et C1 par exemple pour l'argumentation :

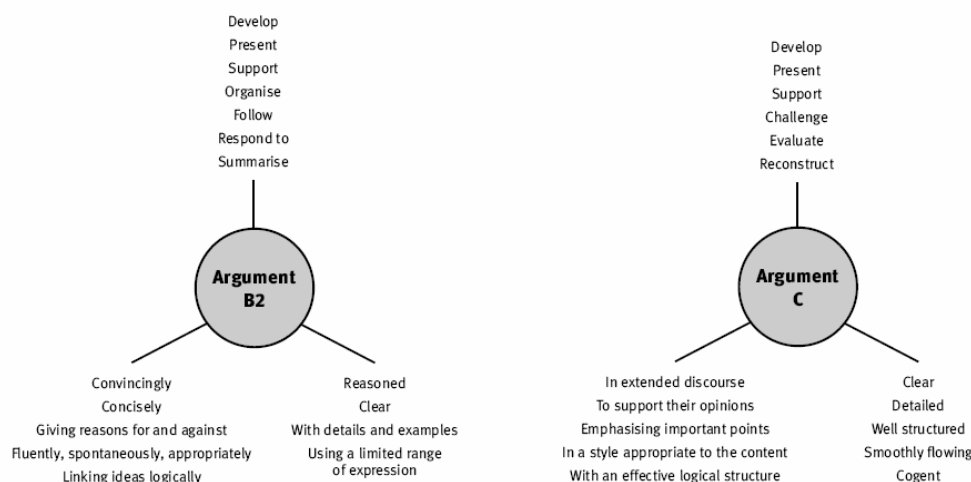
Figure 3: Contexts for *argument* and its derivatives at B2 and C levels

Illustration 45 Green, 2008: Contexts for argument and its derivatives at B2 and C levels

Green ajoute : «Établir un ensemble de descripteurs échelonnés pour les niveaux C sera clairement un défi pour le consortium de *English Profile* et cela nécessitera une approche flexible des échelles actuelles du *Cadre*»²⁸. Nous nous inscrivons dans cette dynamique, mais cette approche ne suffit cependant pas à notre avis pour caractériser les niveaux C.

Dans son « Guide de réalisation des descriptions des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales », le Conseil de l'Europe (2005 :8) précise que « la typologie et la classification des actes de langage (ou fonctions) demeurent inchangées de niveau en niveau pour une même langue, la dénomination d'un même acte demeure inchangée », ceci afin de faciliter à la fois la consultation et la future indexation informatisée des référentiels. Nous partirons donc de cette nomenclature fixée dans le « référentiel pour le français niveau B2 » et reprise pour les études suivantes, A1, A2 et B1. Mais la réalisation de telles fonctions dans les contextes particuliers des niveaux C que nous venons de spécifier au chapitre précédent, discours académique (conférence, article scientifique,...), discours commercial (présentation commerciale, contrat,...) et autres, implique une attention toute particulière à la structuration du propos et à l'interaction verbale.

Si l'on suit la méthode utilisée par les auteurs de *Un niveau seuil* (1976 : 89), il s'avère utile de différencier dans cet inventaire les notions de modalité, illocution et perlocution. Pour ce faire, nous avons retenu trois références théoriques: les travaux des philosophes du langage (J.L. Austin, 1970, J. Searle, 1972, H.P. Grice, 1979), les travaux de J.C. Anscombe et O.

²⁸ «Achieving a scalable set of descriptors for the English C level RLDs will clearly be a challenging task for the *English Profile* consortium and will require a flexible approach to the current CEFR scales?».

Ducrot (1983), et ceux de E. Roulet (1999). Comme le souligne J. Moeschler (1985 :11), cette approche, que nous lui empruntons, permet de combiner une réflexion heuristique à la fois sur les savoirs et les savoir-faire discursifs des locuteurs, et elle offre un cadre plus globalisant pour cet essai de spécification. Ainsi devons-nous tenir compte du fait que, dans certains domaines d'application spécifiques (négociation, cours académique, situation d'examen...), la norme linguistique impose un certain nombre de règles comme par exemple *ne pas se contredire dans ses propos* ; de même, les règles constitutives définies par J. Searle imposent par exemple, sauf volonté particulière du locuteur, qu'une interaction se poursuive jusqu'à ce que sa clôture soit clairement indiquée, ou encore que tout refus de répondre à une question embarrassante aura pour effet de bloquer le déroulement de la conversation. Enfin, le locuteur efficace de niveau C est bien entendu à même de prendre en compte les conditions d'emploi dans lesquelles se réalise la production des énoncés.

En résumé, nous considérerons qu'une spécification des fonctions aux niveaux C doit d'une part mettre en valeur les fonctions qui correspondent aux interactions complexes de la négociation, la persuasion ou l'assertion argumentée, en tenant compte des contextes discursifs dans lesquelles leurs réalisations semblent plus spécifiques à ces niveaux, et qu'elle doit d'autre part s'attacher à décrire les compétences requises à ce niveau pour réaliser (ou comprendre) pleinement l'ensemble des fonctions en tenant compte des règles, normes et conditions d'emploi.

Nous ne tenterons donc pas d'établir un inventaire fini des réalisations langagières correspondant au niveau C, mais nous tenterons de définir les observables qui peuvent les caractériser. Le seul inventaire qui sera proposé est celui de structures figées et/ou idiomatiques qui caractérisent en grande partie ces niveaux, que nous proposons en 3.3.2.6 avec une ventilation en « fonctions » et « notions ».

Cependant, même si le présent chapitre fait référence à l'ensemble des activités langagières décrites par le *Cadre*, une lecture des descripteurs relatifs à l'interaction, activité directement liée à l'argumentation ou à la persuasion, permet de mettre en valeur une représentation générale des niveaux fonctionnels de compétence. Ainsi, l'interaction orale est décrite par un ensemble de sous échelles :

- comprendre un locuteur natif
- conversation
- discussion informelle (entre amis)

- discussion et réunions formelles
- coopération à visée fonctionnelle
- échange d'informations
- (être) interviewer

Le descripteur d'interaction orale générale propose d'établir une différence entre B2 et C1 basée sur la spontanéité qui semble propre à C1, le locuteur C2 possédant une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes avec une conscience du sens connotatif (:61).

INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
B2	Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées. Peut communiquer spontanément avec un bon contrôle grammatical sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire et avec le degré de formalisme adapté à la circonstance. Peut communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni d'autre. Peut mettre en valeur la signification personnelle de faits et d'expériences, exposer ses opinions et les défendre avec pertinence en fournissant explications et arguments.

Selon le *Cadre* il n'existe plus de différence entre des locuteurs de niveau B2 et des locuteurs de niveaux C en coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services et échange d'information. De même, la compétence d'interaction dans le cadre de discussion informelle semble acquise dès le niveau C1, tout comme l'interaction écrite générale (:68).

INTERACTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Comme C1
C1	Peut s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité.
B2	Peut relater des informations et exprimer des points de vue par écrit et s'adapter à ceux des autres.

Il en est de même sur le plan stratégique où la capacité à faire clarifier semble acquise dès le niveau B2, la gestion des tours de parole et la capacité à coopérer paraissant atteintes au niveau C1. La rapide lecture des standards linguistiques canadiens que nous venons de faire au chapitre précédent nous autorise à penser qu'il convient d'apporter un complément à cette description. Le locuteur C2 nous semble en effet capable de faciliter une discussion dans un groupe de travail, de motiver un groupe de locuteurs à l'atteinte d'objectifs communs, d'aider à la clarification des points de vue et des opinions, ou encore d'aider à la recherche du consensus, ce qui le distingue des niveaux antérieurs.

2.1 L'institution illocutoire

J.L. Austin (1970) définit les actes illocutoires en fonction de leur rapport aux autres actes, locutoires et perlocutoires, mais aussi par rapport à leur structure interne ou sémantique, ainsi qu'à des conditions d'emploi qui en conditionnent la réussite (J. Searle (1972) parlant quant à lui de conditions de satisfaction). A la suite de J. Moeschler (1985 : 33), nous dirons que l'acte illocutoire est un acte institutionnel dans la mesure où les transformations qu'il produit sont le fait du respect ou de la violation de droits et d'obligations, de normes, qui définissent une institution langagière juridique. Nous émettons l'hypothèse que ces conditions constituent un ensemble observable de critères discriminants qui peuvent établir la césure entre les niveaux B2 où le locuteur possède un répertoire relativement étendu de fonctions mais dont il ne maîtrise que partiellement les règles de fonctionnement interne, et C1 et C2 où le locuteur dispose non seulement d'un répertoire très ample (complété en grande partie par un ensemble de structures partiellement ou complètement figées), mais aussi d'une maîtrise, en compréhension comme en production, de ces règles internes qui conditionnent le succès de l'acte illocutoire. Rappelons ces conditions de réussite/satisfaction :

- un contenu propositionnel indiquant la nature du contenu de l'acte : proposition/assertion, fonction propositionnelle (question fermée), action du locuteur (promesse) ou de l'interlocuteur (ordre, requête) ;
- un savoir (ou une représentation) du locuteur concernant les capacités, intérêts, intentions de l'interlocuteur ainsi que la nature des rapports entre les interlocuteurs ;
- un état psychologique du locuteur indiquant une sincérité illocutoire (par exemple *asserter* implique de *croire*, et *ordonner* de *désirer*) ;
- une obligation contractée par le locuteur ou l'interlocuteur lors de l'énonciation de l'acte en question et correspondant au but illocutoire.

Qu'ils soient représentatifs (assertions de type informatif), directifs (ordre, requête, question, permission), commissifs (promesse, offre), expressifs (félicitations, excuses, remerciements, plaintes, salutations) ou déclaratifs (déclaration, condamnation, baptême), ces actes comportent des aspects intentionnels (liés à l'intention illocutoire du locuteur), conventionnels (liés aux conditions d'emploi et aux types d'actes inférables en fonction d'une conception « idéale » de l'activité langagière plus ou moins partagée par les interlocuteurs) et institutionnels (liés aux normes qui définissent les droits et obligations des interlocuteurs au sein d'une communauté discursive donnée) qui constituent des contraintes complexes. « L'intention liée à un acte de langage ou à un discours n'est jamais complètement accessible,

et les moyens permettant de reconnaître le sens illocutoire d'une énonciation sont souvent déterminés par des facteurs non linguistiques, contexte, état de croyance supposé, etc. » (J. Moeschler, 1985 : 33). A l'interprétation (ou la formulation) littérale, s'ajoute ainsi par exemple un ensemble de sens implicites possibles. Trois types d'énoncés relevant de ce que l'on appelle des sous-entendus ou implicites discursifs véhiculent un sens implicite intentionnel :

- un type purement illocutoire quand le locuteur réalise un acte de requête implicite à l'aide d'une assertion (par exemple quand l'hôte dit devant ses invités, *tiens, il est déjà minuit*, pour les inviter à partir) ;
- un type ironique lorsque la valeur de l'énoncé se veut inverse au contenu asserté (par exemple quand l'usagé se plaint du préposé en lui disant *je vous remercie, monsieur, vous êtes vraiment très aimable*²⁹) ;
- un type graduel lorsqu'un marqueur de quantité vient modaliser sur un degré hiérarchiquement supérieur ou inférieur un propos asserté (par exemple lorsque nous disons *ce livre est un peu difficile* pour parler d'un ouvrage que nous trouvons franchement complexe).

Ces énoncés sont le fruit d'un calcul de la part du locuteur qui choisit ces formulations car il peut nier (ou annuler) à tout moment l'acte réalisé implicitement sans que le sens littéral de l'énoncé n'en soit modifié, ce qui peut lui permettre de gérer une situation conflictuelle sans perdre la face. Mais ils peuvent également être le fait d'une maladresse (l'énoncé *cette soupe manque de sel* peut ainsi être interprété comme un reproche ou une requête). Le locuteur de niveau C, qui est capable de percevoir ces types de sous-entendus, est également capable de se rendre compte de son erreur et d'y remédier lorsqu'il émet un propos véhiculant un implicite involontaire. Ce calcul interprétatif proposé par H.P. Grice (1982) dans ses maximes conversationnelles repose sur deux hypothèses :

- un principe de coopération qui stipule que chaque participant doit contribuer conversationnellement de manière à correspondre aux attentes des autres interlocuteurs en fonction du stade de la conversation, du but et de la direction de l'échange ;
- quatre principes de contribution : quantité, qualité, pertinence et clarté.

²⁹ On remarquera que cet énoncé fait appel à une compétence phonologique non traitée dans cette recherche relative à la gestion des courbes intonatives qui semblent pouvoir être également considérées comme un indicateur de performance discriminant aux niveaux C.

Pour J.C. Anscombe et O. Ducrot (1981), et sur un plan plus énonciatif, des marques linguistiques représentent les traces d'une loi du discours qui permet d'inférer un sens implicite (ainsi, le recours au verbe *pouvoir* relève souvent plus de la requête que du questionnement). Nous reviendrons sur ces marques dans les chapitres suivants lorsque nous spécifierons par exemple les évaluatifs axiologiques dans le chapitre consacré aux notions, le fonctionnement de certains déictiques ou encore les énallages dans le chapitre grammatical.

Ces lois du discours constituent, pour reprendre l'expression de J. Moeschler (1985 :32), une institutionnalisation de l'acte illocutoire basée sur un ensemble de *topoi*, de lieux communs, dont la propriété essentielle est de poser un certain nombre de relations de causalité, d'implication entre actions et de propriétés entre les locuteurs. Lorsqu'un locuteur affirme *Jean est intelligent*, la valeur argumentative qui confère (ou non) une valeur de vérité à son énoncé dépend d'une conception partagée du concept *intelligence* (*il sait parler plusieurs langues, il possède une grande culture livresque, il a de l'humour...*), laquelle relève de l'arbitraire le plus absolu et repose sur la valeur argumentative des axiologiques sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre consacré à la maîtrise lexicale. La gestion des formes de prise en charge de l'énonciation (polyphonie, discours rapportés...) compléteront cette première analyse. Nous allons maintenant nous pencher sur le problème plus spécifique de l'argumentation.

2.2 L'argumentation

Les travaux déjà mentionnés de O. Ducrot (1980) et J.C. Anscombe et O. Ducrot (1983) nous invitent à nous intéresser à la fois aux marques argumentatives (opérateurs et connecteurs) et aux règles argumentatives permettant cette activité, les *topoi*.

Le discours argumentatif ne cherche pas à proprement parler à prouver quelque chose ; il apporte rarement des preuves, ce n'est pas une démonstration et il ne fonctionne pas vraiment sur les principes du raisonnement logique. Lorsqu'un locuteur dit *le baromètre a baissé. Il va donc pleuvoir*, la valeur de *donc* n'est pas la même que dans un syllogisme comme le fameux *tous les hommes sont mortels, or Socrate est un homme, donc Socrate est mortel*. La pertinence de ce raisonnement est liée à une connaissance du monde qui en d'autres lieux pourrait s'exprimer en termes tels que *j'ai mal au genou donc il va pleuvoir*, ou encore *les nuages viennent de la mer, il va pleuvoir*, etc. « Argumenter revient donc à donner des raisons pour telle ou telle conclusion » (J. Moeschler, 1985 :46), et la validité de l'argumentation dépendra du degré de force reconnu aux arguments. De fait, le bon argumentateur n'ignore

pas que tout argument se définit toujours en fonction d'un contre-argument effectif ou virtuel. L'argumentation est donc indissociable de la polémique et défendre une thèse n'implique pas seulement un désaccord de forme ou de fond mais aussi la possession de contre-arguments qui prétendent être irréfutables à l'intérieur d'un système donné. Le *Cadre* considère que le potentiel argumentatif est acquis dès le niveau B2 en situation de monologue suivi (:49).

	MONOLOGUE SUIVI : argumenter (par exemple, lors d'un débat)
C2	Pas de descripteur disponible.
C1	Pas de descripteur disponible.
B2	Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents. Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut enchaîner des arguments avec logique. Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.

Pour adhérer à cette hypothèse, il convient donc d'accepter que des genres discursifs tels que le sermon, le discours politique ou encore le réquisitoire judiciaire correspondent à ce niveau. L'analyse que nous avons faite des corpus, tout autant que des méthodes FLE semblent indiquer qu'il s'agit là d'un objectif ambitieux en termes didactiques et réducteur en termes descriptif, l'un pouvant d'ailleurs expliquer l'autre. La maîtrise de l'argumentation ne peut en effet se limiter à un enchaînement clair et pertinent de points de vue et d'exemples significatifs d'une part, et elle ne peut pas davantage se limiter à des situations monologiques.

Par ailleurs, si nous observons le pendant du monologue suivi en production écrite, ce que le *Cadre* appelle « des essais », nous observons qu'il existe bien une progression entre B2 et C (:52).

	ESSAIS ET RAPPORTS
C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1	Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.

Cette dichotomie qui tendrait à spécifier une compétence argumentative complète dès le niveau B2 à l'oral tout en admettant une progression possible à l'écrit ne nous semble pas fonctionnelle.

Nous émettons donc l'hypothèse que le locuteur de niveau C doit posséder un ensemble de stratégies, de savoirs et de savoir-faire, souvent sans véritable relation avec la logique, qui lui permettront de structurer la pertinence de son propos argumentatif et que l'on ne trouve pas au niveau B2. Nous considérerons que l'argumentation relève tout autant de l'interaction que du monologue, à l'oral comme à l'écrit.

Sur le plan verbal, nous avons brièvement évoqué le rôle des axiologiques dans l'assertion argumentative. Les connecteurs sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre grammatical déterminent aussi pour leur part en grande partie la force argumentative des énoncés, mais aussi leur orientation argumentative ainsi que l'intention argumentative du locuteur. Dans l'énoncé *je n'ai pas le temps, mais je prends quand même un café*, le locuteur invalide lui-même l'énoncé initial grâce aux marqueurs *mais* et *quand même*. Dans l'exemple suivant, le connecteur *même* indique que la réponse reste à interpréter positivement ou négativement en fonction de l'opinion que les interlocuteurs se font d'Achille :

- *Comment était ta soirée ?*
- *Même Achille est venu.*

Cette réponse ne fonctionne néanmoins que si la conclusion reste accessible à l'interlocuteur, en fonction de connaissances cotextuelles ou contextuelles ; nous considérerons qu'il y a là matière à spécifier une compétence fonctionnelle représentative d'un niveau C.

Mais l'argumentation ne repose pas que sur des axiologiques, des topoï ou des connecteurs. Les phrases interrogatives appelant une réponse binaire, oui/non, dites questions fermées, donnent, parfois à l'insu du locuteur, des informations importantes sur les intentions du locuteur vis-à-vis de la vérité ou de la fausseté des énoncés. Une phrase interrogative de type *Est-ce que P* peut ainsi participer de la contre-argumentation visant à nier *P*. *Est-ce que le quartier te déplaît vraiment ?*, peut ainsi être considéré comme une requête ou une invitation à ne pas déménager ou à ne pas s'éloigner. Dans certains cas, elle peut également servir de base à un conseil. Par ailleurs, des morphèmes appliqués à un contenu peuvent en transformer les potentialités argumentatives. Nous les nommerons opérateurs argumentatifs. L'unité restrictive ne...que ; *il n'est que huit heures*, peut ainsi limiter une requête (*dépêche-toi*), exprimer un regret ou permettre de rassurer quelqu'un, tout comme *presque* dans l'énoncé *il est presque huit heures* ; l'adverbe *trop* permet aussi de réfuter un ordre comme *sortons* avec un énoncé du type *il fait trop chaud*, et nous pourrions élargir cette liste d'exemples.

Comme le précise C. Plantin (2005 :35), « certains mots argumentent tout seuls. Le langage n'est ni transparent dans ses désignations ni inerte dans ses usages ». La valeur énonciative

des substantifs se retrouve par exemple dans un énoncé tel que *il faut protéger les travailleurs* où le terme *travailleurs* renvoie aux topoï de la sacralisation de travail, de la crainte du chômage, etc. La contention qu'un locuteur donné peut faire de cette force abductive du langage caractérisera sans doute aussi la compétence fonctionnelle du locuteur de niveau C.

« Marquer son énoncé par des signaux argumentatifs revient donc pour le locuteur à donner des indications sur la façon d'orienter l'énoncé, i.e. le discours » (J. Moeschler, 1985 :65). Cela signifie que le sens d'une énonciation serait fonction de son orientation argumentative, ce qui revient à considérer le sens comme un ensemble d'instructions qui permettent d'identifier l'orientation argumentative et de prédire la conclusion de l'acte. On ne peut adhérer à cette thèse que dans le cadre d'une théorie de l'énonciation, ce qui pose le problème de la distinction entre locuteur, défini en tant que responsable de la production de l'acte illocutoire, et énonciateur, défini en tant que responsable de l'activité illocutoire. Ceci nous amène à envisager les notions relatives à la prise en charge énonciative et à la polyphonie des énoncés.

Nous pouvons auparavant identifier les bases d'une première spécification des compétences fonctionnelles du locuteur de niveau C par rapport à celles du locuteur de niveau B.

Au niveau C, le locuteur peut, en compréhension comme en production:

- maîtriser la gradation des connecteurs en fonction de ses intentions argumentatives ;
- recourir aux potentialités argumentatives d'opérateurs argumentatifs ;
- recourir aux potentialités argumentatives des axiologiques ;
- maîtriser les règles institutionnelles de l'argumentation (obligation de conclure, topoï...)
- percevoir et recourir aux potentiels implicites de ces éléments (axiologiques, opérateurs, connecteurs...).

Alors que le *Cadre* (:52) tend à spécifier le potentiel argumentatif des locuteurs en fonction de la seule hiérarchisation des arguments (points marquants, points de détail, arguments secondaires, exemples, etc.), nous suggérons pour notre part qu'il faut aussi spécifier les choix discursifs qu'il peut être en mesure d'effectuer, en fonction de la situation de communication, des interlocuteurs présents et de ses propres intentions de communication.

2.3 Argumentation et rhétorique

Comme nous l'avons déjà dit, il nous semble difficile d'aborder l'argumentation rhétorique uniquement au niveau B. Si nous avons jusqu'ici abordé une argumentation ancrée dans l'énonciation argumentative du dialogue, nous ne pouvons ignorer sa réalisation monologique. Celle-ci a longtemps été liée à l'interaction judiciaire qui, selon C. Plantin (2005 :59), en serait à l'origine dès l'Antiquité (cf. Quintilien, *la rhétorique à Herennius*). Ce type d'interaction a en grande partie conditionnée l'argumentation monologique vite reprise par les tribuns, politiciens et autres théologiens, et elle s'est progressivement implantée dans le discours scientifique où elle répond à des règles spécifiques. Elle peut, selon les cas, être également considérée comme dialogale, le locuteur prenant souvent à sa charge les arguments supposés de ces opposants, mais en situation de monologue suivi comme en production écrite un locuteur peut être amené à *proposer, s'opposer, douter, concéder, contredire, prouver* ou encore *réfuter*. Nous devons donc aborder ce que nous pourrions appeler une théorie du débat, voire de la polémique.

Pour cela, il faut alors distinguer deux cas ; le différend d'une part, la tribune d'opinion de l'autre. Notons avant tout que nombre de méthodes FLE tendent à considérer ces deux champs comme étant les seuls constitutifs de l'argumentation, ce qui a sans doute pour conséquence de réduire cette dernière à une vision prototypique qui ignore les phénomènes conversationnels que nous avons déjà évoqués, comme la question du conseil ou encore les marques implicites du discours évaluatif.

Dans l'un et l'autre cas, la dispute peut être agitée en des lieux divers, le compartiment de métro, le comptoir du bar ou l'Assemblée nationale, un tribunal, un forum Internet, un éditorial ou une lettre ouverte, et il convient de noter que l'attribution de la charge de la preuve, entendue comme le droit légal d'un locuteur de prouver quelque chose et d'un autre de faire appel, sera influencée par l'opinion générale en cours dans le lieu et au moment du débat polémique. Ainsi, le statut de locuteur étranger peut alors jouer un rôle particulièrement important dont il faut savoir mesurer la portée, en sa faveur comme en sa défaveur. Il doit également faire preuve d'une fine conscience des rôles actanciels (les positions argumentatives) que peuvent assumer les actants de la dispute, rôles qui peuvent par ailleurs évoluer très vite. Si la composante actionnelle a été spécifiée dans le référentiel B2 pour le français (J.C. Beacco *et al.*, 2004 : 335-336) en termes d'attitudes et de comportements visés comme permettant « de prévoir certains comportement individuels, et la configuration de certains lieux », et si la gestion discursive des principales situations de communication ont été

définies comme une « capacité à utiliser des fonctions discursives comme reprocher, critiquer, évaluer négativement, contredire, accuser... sans danger excessif pour la face de l'interlocuteur », nous pouvons imaginer qu'au niveau C le répertoire des scripts argumentatifs s'enrichit progressivement au fur et à mesure d'une expérience apprise et/ou vécue. Dans une phase de réfutation, celui qui réfute prétend clore le débat, celui qui objecte souhaitant le maintenir ouvert. Face à une réfutation d'ordre linguistique qui permet au réfuteur de faire l'économie de l'examen de la proposition tout en tentant de placer le locuteur de niveau C dans une situation d'infériorité vis-à-vis de la communauté actante, du type *je ne comprends pas ce que tu dis*, le locuteur de niveau C devra non seulement avoir une vision métalinguistique suffisamment sûre de son niveau linguistique pour pouvoir éventuellement proposer une reformulation, mais il devra également le faire dans un registre discursif susceptible de lui valoir de nouveau la confiance de la communauté actante ; selon les cas, il pourra choisir de minimiser verbalement le désaccord, ou au contraire choisir de ne pas coopérer dans l'interaction verbale, en contestant le tour de parole, en refusant le thème ou en jouant des genres de son répertoire qui n'ont pas de correspondants immédiats dans la communauté cible.

Nous pouvons donc spécifier la compétence à comprendre et/ou gérer une argumentation polémique à partir de plusieurs points de vue. Sur un plan pragmatique et rhétorique, il peut s'agir de réaliser une réfutation propositionnelle, une contre-argumentation ou une réfutation de forme, d'objecter, d'opérer une concession stratégique (stratégie constitutive d'un ethos positif d'ouverture), de refuser en bloc toute négociation ou encore de n'entrer dans le débat que par une série de questionnements. Il peut s'agir également d'adopter un genre discursif en rupture avec celui de son adversaire (changement de registre de langue, mobilisation d'un vocabulaire spécifique, etc.), ou encore d'user de tropes spécifiques susceptibles d'obtenir l'adhésion de la communauté (euphémismes, formules rituelles, modalisation,...).

Dans une situation dite de tribune (à l'oral comme à l'écrit), généralement monologuée, l'argumentation peut viser la démonstration. *Démontrer, prouver, argumenter* se rapprochent de *raisonner*, même si ce dernier verbe ne désigne pas un acte de langage. Ce type d'argumentation, généralement prémédité et préparé à l'avance, laisse au locuteur le loisir de structurer son propos, de hiérarchiser ses arguments et de les connecter en tenant compte de la valeur perlocutoire des énoncés choisis. Mais ces modèles ne sont pas universels et nous devons compléter cette spécification en tenant compte de ses dimensions ethnolinguistiques.

Ainsi, le discours de la preuve est hétérogène. Suivant C. Plantin (2005 :84), il répond à une fonction aléthique, - établir la vérité d'un fait ou d'une relation incertaines ou contestées -, à une

fonction explicative, à une fonction épistémique, - accroître et stabiliser des connaissances -, à une fonction rhétorique-psychologique, - inspirer confiance, convaincre -, à une fonction dialectale, - pour clore le débat -, ou encore à une fonction sociale, - pour éliminer le doute et la contestation en se fondant sur une croyance justifiée ou un consensus légitime -.

Dans le monde occidental, la démonstration hypothético-déductive qui part de l'axiome au théorème semble être considérée comme un idéal de la preuve. La validité d'une démonstration se construit sur celle des prémisses, l'élimination de certains modes d'inférence ou encore le mode de contextualisation adopté. Mais elle trouve son expression dans un genre discursif aux règles repérables et conventionnelles dont le non respect risque d'entraîner de facto la réfutation par la communauté.

Ainsi dans le langage scientifique, les traces d'énonciation et d'interlocution sont sensées disparaître, tout comme les axiologiques ou certains verbes appréciatifs, et les termes synonymes ou flous sont remplacés par des termes moins polyphoniques généralement construits et au sens plus stable. Les dimensions de la personne s'effacent pour conférer à l'argument une autorité *ad verecundiam* (J. Locke, 1690 (éd FR, 1989),) qui élève le locuteur à une certaine dignité interdisant la contradiction. Dans la lignée d'un XVII^{ème} siècle post-cartésien, les passions sont exclues de tout type de discours monologué argumentatif qui rejette les fallacieuses arguties de l'argument populiste, de l'appel à la pitié, de la menace et l'appel à la crainte ou encore de l'argumentation sur la personne. A la suite d'Aristote (333 av J.C., éd FR, 1965) , nous savons que les affects, la colère, le calme, la crainte, la confiance, la honte, la pitié ou l'indignation sont indissociables de l'acte argumentatif, alors que la théorie a souvent eu tendance à les considérer comme des parasites discursifs.

Ce n'est pas le cas dans toutes les sociétés. Dans la tradition théologico-juridique islamique, dans la codification tibétaine du débat argumentatif comme dans le régime de la palabre de nombreuses traditions africaines, se manifeste une vision sensiblement différente. A.W. Khallaâf (1942 in C. Plantin, 2005 :109) spécifie par exemple dix sources de légitimité argumentative dans la tradition de l'argumentation musulmane : le Coran, la tradition, le consensus, le raisonnement par analogie, l'évaluation experte du juge, l'intérêt commun, les coutumes, la présomption de continuité, les lois des peuples monothéistes et les avis des compagnons du prophète. Cette référence à l'exégèse implique une lecture correcte du texte sacré qui génère une attention particulière aux règles linguistiques et à la grammaire ; il en découle que la meilleure inférence argumentative est souvent considérée comme l'inférence sémantique, et que les problèmes soumis à la sagacité argumentative monologale des

locuteurs musulmans se résolvent davantage pour un ensemble limité de cas centraux, sans forcément prétendre à la recherche d'une généralisation.

La compétence argumentative de locuteurs de niveau C peut donc être également spécifiée en termes ethnolinguistiques, avec d'une part une composante interprétative des topoï, repérage des orientations idéologiques, compréhension de textes fondamentaux longs et complexes, conscience et compréhension du statut des actants et des enjeux actanciels, etc.

Enfin, il existe un certain nombre de savoirs et savoir-faire relatifs à ce que la tradition nomme généralement les figures de style (H. Suhamy, 1981). Nous éviterons le recensement de ces termes tels que *chleuasmes*, *homéotéleutes* et autres *anantapodotons* qui caractérisent sans doute une communauté discursive de « rhétoriciens » préoccupés de codification exhaustive des effets au travers de nomenclatures peu reconnues. Au mieux ces savoirs savants peuvent-ils caractériser dans une certaine mesure certains locuteurs de niveau C2+ dans leur compétence métalinguistique, mais nous sommes loin de penser que ces savoirs constituent un fait discriminant.

Il n'en reste pas moins que la validité sociale des figures se retrouve dans l'analyse critique de la pensée créative. « La musique et la danse connaissant le rythme et la symétrie, l'allusion, la litote, la répétition ou l'amplification. La peinture utilise le symbole, l'allégorie, l'antithèse. Le cinéma connaît la métaphore, la métonymie, l'ellipse, l'anacoluthie, et tous les arts pratiquent l'hypotypose et la synesthésie » (H. Suhamy, 1981 :18). Nous distinguerons donc deux niveaux de spécification ; le premier est lié au recours lui-même à des figures de style dans l'acte de langage, et nous identifierons les figures suivantes : tropes, figures de répétition et d'amplification, figures de construction, figures de mise en valeur, ellipses et figures pensées, Le second, probablement spécifique au niveau C2+, relatif à la capacité d'identification métalinguistique de ces figures et à leur correcte dénomination (souvent d'ailleurs dans une attitude contrastive par rapport à la langue maternelle du locuteur).

Nous procédons à la spécification des tropes, construction de néologisme, métaphores, symboles, paraboles, proverbes, métonymie, périphrases et autres synecdoques dans le chapitre relatif à la maîtrise lexicale. La répétition de mots est abordée comme procédé syntaxique spécifiée dans le chapitre grammatical.

2.4 Polyphonie

La problématique de la polyphonie touche à la question de l'identité du sujet de l'énonciation dont on connaît la complexité depuis les travaux de M. Bakhtine (1984), O. Ducrot (1984) ou encore de A. Culioli (1979). La gestion de ce phénomène complexe peut nous permettre d'établir des seuils de césure pour différencier des réalisations fonctionnelles tout au long des niveaux du *Cadre*, en compréhension tout d'abord, et dans une certaine mesure en production.

2.4.1 Sujet parlant, locuteur et énonciateur

La distinction entre les différents niveaux de narration constitue un ensemble complexe probablement peu appréciable dans les niveaux A et B, sauf intuition particulière de l'apprenant, mais progressivement gérable dans les niveaux C, en compréhension puis, selon un rythme d'acquisition sans doute différent, et dans une moindre mesure avant le niveau C2+, en production.

Les phénomènes de double narration de reprise, d'enchâssement des discours ou d'apostrophe sont particulièrement fréquents au théâtre et en littérature, ce qui explique sans doute en partie pourquoi la plupart des méthodologues de FLE choisissent de n'introduire ces genres discursifs, la comédie, le théâtre de boulevard ou la tragédie, qu'à partir des niveaux avancés. Il est vrai qu'ils posent souvent des problèmes complexes de compréhension.

Ainsi par exemple, les phénomènes de reprise sont-ils sans doute identifiables au niveau C1 dans lequel l'utilisateur de la langue peut déterminer qui prend en charge l'énoncé. Considérons cet exemple de Marivaux (*le jeu de l'amour et du hasard*, 1730, III, 8):

DORANTE

- Vous êtes sensible à son amour, je l'ai vu par l'extrême envie que vous aviez tantôt que je m'en allasse ; ainsi vous ne sauriez m'aimer.

SILVIA

- *Je suis sensible à son amour ! Qui est-ce qui vous l'a dit ? Je ne saurais vous aimer ! Qu'en savez-vous ? Vous décidez bien vite.*

Sylvia reprend au « je » les propos de Dorante (*Je suis sensible à son amour !, Je ne saurais vous aimer !*), mais sans en prendre la responsabilité et sans les poser elle-même comme valides. Au théâtre, en compréhension orale, il est probable que la courbe intonative que l'acteur empruntera pour jouer ce rôle, ainsi peut-être qu'une gestuelle adaptée, faciliteront la compréhension de cette nuance implicite fine, mais elle sera plus difficile à percevoir à l'écrit

en l'absence de marqueurs spécifiques permettant d'établir d'une part qu'il s'agit de citations (guillemets, tirets ou utilisation d'un verbe – dit-il-, etc.), et d'autre part qu'elle sont porteuses d'une marque de distanciation et de non prise en charge, que seul le point d'exclamation semble exprimer.

Sans doute pourra-t-on en classe de langue travailler cette compréhension dans un exercice de lecture dramatisée, puis le travailler en production dans un exercice de reformulation « à la manière de ».

Il en est de même des apostrophes au lecteur. Celles-ci peuvent être basées sur un jeu de double temporalité narrative, comme dans J. Verne, *le Château des Carpathes* (1892, éd de 1989):

« Où allait-il ? Peu importe. Il ne fait que passer dans ce récit. On ne le reverra plus ».

Elles peuvent être aussi beaucoup plus directes comme par exemple chez D. Diderot. C. Détrie (2008) relève ainsi dans *Jacques le Fataliste* (1796, éd 1982) 56 occurrences d'apostrophes au lecteur, pour le prendre à partie, le conseiller, ou encore pour lui donner un ordre.

- *« Vous concevez, lecteur, jusqu'où je pourrais pousser cette conversation sur un sujet dont on a tant parlé » (p. 31)*
- *« Mais si vous m'interrompez, lecteur, et si je m'interromps moi-même à tout coup, que deviendront les amours de Jacques ? » (p. 59-60)*
- *« Ah ! hydrophobe ? Jacques a dit hydrophobe ?... Non, lecteur, non ; je confesse que le mot n'est pas de lui » (p. 297)*

Dans tous les cas, le lecteur doit être capable de mesurer non seulement l'intention de communication que porte cette double énonciation, mais aussi la validité discursive qui en définit le genre (ce procédé ne trouvant par exemple pas sa place dans un document administratif de type réglementaire).

Il existe enfin un dernier plan d'énonciation qu'illustre parfaitement J. de La Fontaine (1668), celui de la double dramatisation où derrière le processus de narration on perçoit toujours la présence d'un narrateur qui met en scène sa narration en y impliquant son narrataire, par exemple dans l'utilisation systématique de datifs éthiques qui contrastent avec la description

d'un monde cruel et violent, donnant l'illusion « d'une interlocution utopique entre membres d'une élite raffinée » (D. Maingueneau, 2005 :22) :

La Fontaine, « L'Ours et l'amateur des Jardins (VIII,10) :

Aussitôt fait que dit : le fidèle émoucheur

Vous empoigne un pavé, le lance avec roideur,

Casse la tête à l'Homme en écrasant la mouche.

Si l'analyse explicite de ces phénomènes ne relève que de la compétence du spécialiste en littérature, que nous situerons dans la partie extrême du continuum de compétence de niveau C2+, leur préscience et l'appréciation littéraire qui peut en découler sont sans doute possibles chez des utilisateurs de la langue de niveau C2 familiarisés avec ce français du XVIIème siècle. En nous penchant sur les différentes méthodes FLE sur le marché, nous avons constaté que ces textes sont en général introduits au niveau C1, où l'on propose à l'apprenant une familiarisation avec les caractéristiques linguistiques principales de ces textes (par exemple le recours plus systématique qu'aujourd'hui au passé simple). Une analyse plus formelle des implicites, ou le relever de l'ironie de La Fontaine ou de Diderot constituent sans doute un seuil de compétence de niveau C2. Savoir en déterminer les modalités de mise en œuvre d'une compétence de niveau C2+.

2.4.2 Discours rapporté, discours indirects et enchâssements énonciatifs

Les enchâssements énonciatifs (discours rapportés, délégations de parole, mémoires intégrés, billets, lettres, etc.) créent également un pacte de lecture qu'un lecteur peu averti aura du mal à maîtriser, ce qui nous permet de définir ici une compétence de compréhension sans doute propre aux niveaux C.

Les principes généraux du discours rapporté sont introduits en règle générale dès le niveau B1 où quelques verbes de déclaration sont étudiés comme *raconter, dire* ou *demander...*, avec découverte des règles de modification déictiques afférentes, en particulier celles relatives aux pronoms personnels compléments, généralement introduits à cette occasion, *lui, leur, le, la...*

Au niveau B2 les apprenants découvrent les règles de transformation des expressions de temps, *demain / le lendemain, aujourd'hui / ce jour là*, ainsi que les principes de

transformation des conjugaisons, *présent / imparfait, futur / conditionnel présent*. Mais il ne s'agit souvent que d'exercices décontextualisés de grammaire.

C'est au niveau C1 que l'ensemble du potentiel du discours rapporté semble exploitable, comme en attestent les pratiques pédagogiques que nous avons pu relever. J. Jespersen et M.J. Reichler-Beguelin (1997) introduisent ainsi un ensemble de phénomènes relatifs aux effets de langage dans la présentation d'une séquence didactique sur l'argumentation et le discours rapporté, destinée à « des d'apprenants de niveau avancé ayant à rédiger un mémoire » : la citation ironique visant à discréditer, la citation visant à contredire, ou encore celle qui rappelle l'évidence partagée. Ils étudient dans cette séquence le recours aux expressions modalisatrices, au vocabulaire axiologique ou évaluatif, aux principes de l'anaphore résomptive (phénomènes que nous aborderons dans le chapitre consacré à la maîtrise lexicale), et aux verbes introducteurs présupposants, de même que certaines stratégies argumentatives, concessives ou démonstratives, introduites par des connecteurs. Il en résulte un travail sur la compréhension fine d'énoncés, par exemple sur la valeur sémantique de l'usage des guillemets, ainsi que sur leur production.

Un nombre relativement important de verbes introducteurs n'apparaît pas dans le référentiel B2 : *aboyer, amorcer, apostropher, articuler, asséner, asserter, bafouiller, balbutier, baragouiner, bégayer, bougonner, brailler, chanter, chantonner, chevroter, chuchoter, chuintier, coasser, concéder, cracher, déplorer, détailler, enjoindre, énumérer, éructer, exhorter, fulminer, glapir, insinuer, intimer, ironiser, larmoyer, marmonner, meugler, murmurer, opiner, pontifier, préconiser, prétendre, rétorquer, riposter, rugir, s'adoucir, s'emporter, s'entêter, s'exclamer, s'indigner, sangloter, scander, se réjouir, sermonner, s'obstiner, souffler, stigmatiser, synthétiser, tempêter, vociférer*, pour n'en citer que quelques-uns, ce qui nous amène à compléter la fonction « citer » qui peut tout aussi bien permettre de marquer un point de vue, de marquer les phases de déroulement du discours cité, de préciser la nature de l'acte de parole ou de préciser l'attitude du locuteur. Le choix de l'un de ces verbes est un lieu d'inscription de la subjectivité que le locuteur C comprend et manie de mieux en mieux jusqu'au niveau C2.

Rappelons également, à la suite de L. Rosier (2008 :58) que la citation et le discours rapporté impliquent une compétence sociodiscursive dans la mesure où « la répartition des verbes [introducteurs] et leur diversité ou leur spécialisation dépend également des genres de

discours oraux ou écrits et des registres », allant jusqu'aux formes *qu'i'm dit, qu'i'm fait* ou *il me sort*, que l'on retrouve à l'oral dans un registre populaire.

Enfin, il nous faut aborder une forme de citation plus complexe, celle du discours indirect libre (B. Cerquiglini, 1984 :7-17). Très présente dans l'usage ordinaire de la langue, cette forme prend ses lettres de noblesse dans la littérature romanesque, particulièrement dans le bovarysme de la fin du XIXème siècle. Ce procédé permet d'atténuer la dénivellation entre discours citant et cité sans rompre la trame narrative, souvent grâce au recours à l'imparfait et à des phrases juxtaposées, rendant parfois complexe la compréhension ; G. Flaubert disait ainsi à G. Sand (1866) « *il faut, par un effort d'esprit, se transporter dans les personnages et non les attirer à soi* ». Participant d'une polyphonie où deux voix se mêlent parfois inextricablement, le discours indirect libre est surtout un procédé complexe à mettre en place dans le discours, sans doute parce qu'il ne dispose d'aucune marque propre, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il n'ait pas à répondre à des contraintes spécifiques. La subordination de type *V que* est en principe bannie, et le *je* ne peut exister qu'en tant que transposition de la deuxième personne, comme dans l'exemple suivant :

« *Il protesta avec une soudaine fermeté et plaida contre lui-même. Je ne pouvais, disait-il, mesurer l'étendue de sa faute* » (F. Mauriac, cité dans le Grand Larousse de la langue française (1992 : 1349).

Nous pouvons recenser d'autres cas.

Exemple de discours indirect libre dans la langue courante : « *Je l'ai aperçu hier, il était furieux après Paul :il allait lui casser la figure, reprendre sa voiture et tout annuler...* », D. Maingueneau (2005 :127).

Exemple de discours indirect libre dans la littérature romanesque : « *[...] et il se décida pour la peinture, car les exigences de ce métier le rapprocheraient de Mme Arnoux. Il avait donc trouvé sa vocation ! Le but de son existence était clair maintenant, et l'avenir infaillible* ». (G Flaubert, l'Education sentimentale, 1869, I, IV).

Exemple de discours indirect par délégation de parole, caractérisée par une introduction du dire d'autrui à minima, souvent sans guillemets, italiques ou verbes de locution : « *C'est un jeune seigneur espagnol qui parle. Chacun croit les usages de son pays les meilleurs et les plus sensés. Il y avait déjà quelque temps que j'étais dans les Gaules, quand un Français que j'avais vu en Italie vint me voir* ». Marivaux, Le Spectateur français, (1724, éd 2001 :127).

La compréhension de ces structures complexes nous semble abordable en C1, leur analyse en C2 et leur production en C2+.

2.5 Les échanges conversationnels

Les échanges de type conversationnels, entendus ici comme des échanges composés d'interactions structurées sur la base d'actes de langage, reposent, selon le modèle de l'école de Lausanne que nous adoptons (E. Roulet, 1999, J. Moeschler, 1985), sur l'interaction de contraintes de types interactionnel, structurel et d'enchaînements. Le *Cadre* en propose une description à deux niveaux qui distingue sans vraiment les définir « conversation » de « discussion informelle/formelle » (:62-64):

CONVERSATION	
C2	Peut converser de façon confortable et appropriée sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie.
C1	Peut utiliser la langue en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique.
B2	Peut s'impliquer dans une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des sujets d'intérêt général en y participant réellement, et ce même dans un environnement bruyant. Peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif. Peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience.

DISCUSSION INFORMELLE (entre amis)	
C2	Comme C1
C1	Peut suivre facilement des échanges entre partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat et y participer, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers.
B2	Peut suivre facilement une conversation animée entre locuteurs natifs. Peut exprimer ses idées et ses opinions avec précision et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui.

DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES	
C2	Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante comme le ferait un locuteur natif.
C1	Peut facilement soutenir un débat, même sur des sujets abstraits, complexes et non familiers. Peut argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments avec aisance, spontanéité et pertinence.
B2	Peut suivre une conversation animée, en identifiant avec exactitude les arguments qui soutiennent et opposent les points de vue. Peut exposer ses idées et ses opinions et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui.

Ces descriptions ne sont pas totalement satisfaisantes. Nous noterons une certaine discontinuité de définitions au niveau C2; rien n'explique en effet pourquoi le niveau de compétence de discussion informelle serait atteint en C1 alors qu'il ne le serait qu'en C2 en situation formelle, comme si les variabilités de langue « entre amis » présentaient moins de difficultés qu'avec des professionnels. Rien ne permet par ailleurs de considérer que les conversations informelles se réduisent au champ de l'amitié. Il faut également remarquer que

le *Cadre* revient encore sur la référence au locuteur natif que nous avons déjà déplorée et qu'il réitère une lecture accomplie du niveau C2, qu'il définit en conversation comme étant « sans limite pour la conduite d'une vie personnelle et accomplie ».

Sur le plan des stratégies, le *Cadre* n'apporte aucune information sur les capacités à planifier les échanges, gérer l'aléatoire ou encore remédier à la communication. Tout au plus nous indique-t-il que la gestion des tours de parole et de la coopération (nous supposons qu'il s'agit d'une coopération interpersonnelle qui n'inclut pas la coopération de pensée mais rien ne le précise) sont atteints au niveau C1, la compétence à faire clarifier semblant atteinte dès le niveau B2 (:70-71).

TOURS DE PAROLE	
C2	Comme C1
C1	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.
B2	Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion, en utilisant des moyens d'expression appropriés. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces. Peut commencer un discours, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple, « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole.

COOPÉRER	
C2	Comme C1
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci. Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.

FAIRE CLARIFIER	
C2	Comme B2
C1	Comme B2
B2	Peut poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques.

Cette description ne donne pas non plus entière satisfaction. La gestion des tours de parole en situation conversationnelle, qu'elle soit informelle ou formelle, présente en effet un certain nombre de contraintes dont le non respect peut entraîner des comportements déviants non spécifiés par le *Cadre* mais relevant à notre avis des niveaux C. Nous en distinguerons au moins deux types.

Il existe premièrement des normes de politesse dont le non respect peut en C1 ou C2 être attribué à une attitude volontaire et dont la valeur perlocutoire peut avoir un impact difficile à anticiper et/ou à gérer. Interrompre quelqu'un, contester le tour de parole ou réagir faiblement en évitant par exemple de reprendre la parole suppose la violation des normes propres aux

échanges confirmatifs ou réparateurs définis par E. Goffman (1973) qui peuvent constituer une offense non seulement territoriale mais aussi rituelle avec remise en cause de la « face de l’interlocuteur »³⁰. C’est un peu ce que le *Cadre* propose dans l’échelle sociolinguistique quand il souligne que le locuteur C2 « apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles utilisées par les locuteurs natifs » (:95):

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	<p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.</p> <p>Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.</p> <p>Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d’origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p>
C1	<p>Peut reconnaître un large éventail d’expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l’accent n’est pas familier.</p> <p>Peut suivre des films utilisant largement l’argot et des expressions idiomatiques.</p> <p>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.</p>
B2	<p>Peut s’exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p>

Nous reviendrons sur ce sujet dans le chapitre consacré à la compétence sociolinguistique (3.7). Mais il existe un deuxième type de normes relatives à la composante relationnelle et interactionnelle qui nous semble définir les niveaux C en conversation et qui ne relève pas à proprement parler des normes de politesse. Nous pouvons l’illustrer en nous penchant sur le problème de la clôture des échanges dans une situation de discours polémique. La clôture d’un échange polémique peut se baser sur l’accord, la négociation ou la concession. Dans ce cas-là, O. Ducrot (1977) a démontré que les locuteurs choisissent implicitement de dédier leurs deux dernières interventions à la reformulation en termes institutionnels des faits interactionnels précédents. Nous avons là un indicateur de performance pertinent. En termes de savoirs linguistiques et de matière verbale, cela suppose la maîtrise d’éléments métadiscursifs, comme par exemple la formule *c’est une question que je vous pose*, ou encore de connecteurs marquant la coorientation, *en effet, alors, d’ailleurs...*

Mais la clôture de ce type d’échanges peut également se baser sur le désaccord, consensuellement accepté ou non. Dans ce cas-là, il est probable que la capacité du locuteur de niveau C à identifier et/ou utiliser les connaissances, croyances et idéologies de son interlocuteur à travers les moyens lexicaux et argumentatifs employés se révèle précieuse s’il prétend « emporter le débat ». Des inverseurs argumentatifs tels que *justement* ou *quand même* permettent au locuteur de proposer une clôture qui permet d’inverser l’orientation argumentative des énoncés, mais d’autres techniques de réfutation peuvent être basées sur la

³⁰ La notion de face selon E. Goffman désigne les attributs interactionnels de l’individu liés à son désir d’une part de protéger son territoire et d’autre part de se voir apprécier et juger favorablement.

récupération du cadre argumentatif de son contradicteur, en tirant par exemple de ses prémisses des conclusions absurdes, pour opposer dans un deuxième temps à ces conclusions absurdes d'autres conclusions opposées tirées de prémisses également contradictoires. Ces mouvements discursifs, concessifs, consécutifs ou conclusifs pour reprendre une typologie de J. Moeschler (1985 :149), constituent en cela des éléments observables en fonction de l'enchaînement proposé des constituants subordonnés.

Enfin, les ethnographes de la communication ont isolé des fonctions communicatives subtiles des variantes dialectales dans des contextes particuliers. Ainsi, dans la constitution d'un environnement social chaleureux et familial, T. Kochman (1975) a-t-il donné une série d'exemples illustrant le rôle que jouent, pour les Noirs, la rythmicité et le symbolisme sonore. A.M. Piestrup (1973)³¹ a noté pour sa part qu'en milieu scolaire cette même rythmique, selon qu'elle était acceptée ou non par les enseignants, pouvait modifier leur perception des élèves et donc leur rendement scolaire. C'est également le sort réservé aux locutions figées, aux collocations ou aux proverbes qui ne nécessitent pas forcément d'être énoncés complètement pour être entendu et compris par les membres d'une même communauté discursive (nous pouvons ainsi estimer qu'il n'est pas forcément nécessaire de citer dans son entier le proverbe « tant va la cruche à l'eau... » pour les lecteurs de la présente recherche).

F. Cicurel (2005) va plus loin qui décrit l'agir de l'enseignant sur la base de la notion de flexibilité communicative. Dans la situation classique de la classe, et rappelons que nous estimons bien qu'une partie au moins des locuteurs de niveau C est ou sera enseignante de FLE, le contrat didactique impose à l'enseignant d'alterner des phases planifiées avec des phases plus improvisées qui seules lui permettent de « remplir ses obligations interactives *et* de permettre une prise de parole individualisée et « fraîche ». Cela implique le recours à des pratiques de transmission qui doivent être flexibles (solicitation des apprenants, planification et déplanification).

« En résumé, les processus d'inférence conversationnelle (...) impliquent, d'une part, la perception des indices de contextualisation ; d'autre part, l'aptitude de les rapporter à d'autres canaux de signalement. L'interprétation, à son tour, exige d'abord de déterminer les attentes d'autrui et ensuite de rechercher une interprétation pertinente au regard de ce que nous savons de l'expérience passée et de ce que nous avons perçu. Nous ne pouvons jamais être certains du sens ultime d'un message ; mais considérant les rapports entre la perception des indices de surface et l'interprétation, nous sommes en mesure de mettre en évidence le fondement social

³¹ Ces deux exemples sont extraits de Gumperz (1989 :45).

des conventions de contextualisation et le processus de signalement des buts communicationnels » (J. Gumperz, 1989 :76).

Ces phénomènes langagiers que nous ne pouvons lister dans leur totalité, constituent donc à notre sens des spécifications qui rejoignent les descripteurs du *Cadre* cités antérieurement, et qui précisent les compétences fonctionnelles des locuteurs de niveau C.

Si en B2 le locuteur est capable de commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces, et qu'en C1 il peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule de ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il réfléchit, il nous semble possible de proposer la spécification provisoire suivante pour préciser ces compétences en C2 et C2+.

Spécification provisoire n°1

C2 : est capable de reconnaître et maîtriser la plupart des règles implicites de l'échange permettant par exemple de clore une conversation polémique en emportant le débat, sans altérer la face de son interlocuteur.

C2+ : est capable d'agir en médiateur de situations conversationnelles, polémiques à cause de références interculturelles différentes. Peut interpréter ou traduire ce type d'échanges en tenant compte des effets que sa médiation aura sur l'auditoire.

2.6 Pratiques poétiques et ludiques

La langue possède au travers de sa fonction poétique un potentiel fonctionnel quasi sans limite. Que ce soit pour séduire, moquer, amuser ou toucher son auditoire, elle recèle un potentiel perlocutoire très fort qu'un locuteur averti sait comprendre et utiliser. En dehors des procédés argumentatifs rhétoriques que nous venons d'analyser, nous allons repérer maintenant d'autres procédés poétiques qui permettent de spécifier la compétence fonctionnelle de locuteurs de niveaux C dans des séquences discursives relevant du domaine personnel et de la sphère de l'intime (relatives par exemple au discours amoureux ou maternel ou à la découverte du jeu poétique), du domaine professionnel (la publicité) et dans une certaine mesure du domaine éducationnel (littérature). Cette spécification sera complétée ultérieurement par une analyse des procédés relevant de l'étendue et de la maîtrise lexicale – jeux de mots, métaphores, etc.-. Elle peut constituer par ailleurs un savoir savant utile dans l'analyse littéraire ; ce savoir savant nécessitera alors la mise en parole métadiscursive des

procédés que nous allons recenser. Nous émettrons l'hypothèse que ce savoir savant constitue un élément représentatif du niveau C2.

Le discours poétique de la mère qui rassure ou qui console son enfant, qui joue avec lui ou qui tente de le convaincre, celui du prétendant qui tente de séduire, ou encore celui du tribun ou du locuteur radiophonique qui veut emporter l'adhésion de son auditoire, joue souvent de la musicalité de la langue. Les répétitions de sonorités, rimes, assonances, allitérations, homéotéleutes (répétitions de phonèmes ou de syllabes) ou modulations phoniques (paronomases, dérivations) constituent la marque de comptines enfantines et de berceuses véritable patrimoine discursif figé, mais elles offrent aux locuteurs un potentiel créatif séduisant s'ils respectent les règles rythmiques et mélodiques propres à la langue cible.

La publicité, qui utilise souvent ces procédés, a également recours à d'autres figures de style poétiques. Sans prétendre en dresser une liste exhaustive, nous remarquerons des procédés de réversion, *les plaisirs de l'amour ne peuvent pas nous faire oublier l'amour du plaisir* (publicité pour des préservatifs), le recours à des oxymorons, *l'humide étincelle du briquet XXX* (accompagnant la photo d'une personne qui allume la cigarette d'une dame sous une pluie battante), à des zeugmas, *la camionnette XXX pour les durs qui travaillent dur*, tautologies, *un sou est un sou, un Zvarovsky un Zvarovsky* (publicité de bijoux), pléonasmes, *nos ascenseurs montent vraiment en haut*, et autres détournements de paraboles, proverbes ou allégories relevant du patrimoine populaire, *tout vient à point pour qui sait attendre*, formule accompagnant la photo d'un homme heureux qui reçoit les clés de sa nouvelle voiture. L'existence de nombreux ouvrages spécialisés dans les activités créatives en classe de FLE nous permettent de penser que cette compétence brièvement évoquée ici repose sur un intérêt didactique qui n'est pas motivé par la seule volonté de proposer une classe attrayante. La place de la publicité dans nos sociétés modernes justifie sans aucun doute une focalisation sur ces phénomènes, tout au moins en compréhension.

Nous introduirons enfin une dernière dimension, également envisagée pour argumenter aussi bien que pour raconter ou structurer un exposé, il s'agit de la capacité à établir un plan. Lorsqu'il s'agit par exemple de raconter une plaisanterie ou une anecdote, un script social précis se met en place, fortement lié à une communauté discursive donnée et dont le non respect risque d'entraîner l'invalidation des effets voulus. Nous savons combien la chute mal gérée d'une plaisanterie cause souvent un effet désastreux sur le locuteur.

Le recours à de tels procédés révèle une conscience métalinguistique fine des fonctionnements de la langue ainsi que de leur valeur discursive, acquis par imitation ou par

création propre, qui dénotent une grande expérience langagière accompagnée d'un sens aigu de l'analyse. C'est sur cette base que nous élaborerons notre deuxième spécification, qui sera ultérieurement complétée dans le chapitre sur l'étendue et la maîtrise lexicale.

Spécification provisoire n°2

B2 : est capable de repérer et apprécier les effets rhétoriques ou poétiques les plus courants (rimes, assonances, consonances, tautologies...) ; peut les reproduire, en commettant encore des erreurs.

C1 : est capable de repérer et d'apprécier la plupart des effets rhétoriques de ses interlocuteurs, ainsi que leurs valeurs référentielles culturelles (proverbes, expressions figées, formules régionales...). Peut les utiliser avec efficacité y compris pour un usage allusif ou pour plaisanter.

C2 : est capable de formuler ses propres effets rhétoriques ou poétiques dans un large répertoire de genres discursifs, en tenant compte des effets qu'ils produiront sur l'auditoire.

C2+ : possède une connaissance métalinguistique des potentiels créatifs de la langue. Est capable de les utiliser, de les nommer et de les enseigner. Peut en trouver les équivalences dans sa propre langue.

2.7 Résumer, synthétiser

Nous avons pu observer que la plupart des certificateurs européens placent la fonction médiatrice du résumé et de la synthèse parmi les caractéristiques du niveau C1. Si la tradition scolaire pèse probablement dans ce choix pour le DALF C1 français dont le niveau ouvrait auparavant les portes de l'université (c'est maintenant le DELF B2 par souci d'harmonisation européenne et d'attractivité pour nos universités), il est également indéniable que cet exercice de reformulation est aussi présent dans le domaine professionnel (synthèses de presse, télégramme diplomatique, rapport stratégique, etc.). La recomposition d'un texte où l'on exprime avec des mots différents les idées, les arguments, l'esprit et le ton de l'auteur est le résultat d'une opération de production langagière qui conjugue une activité de compréhension et une activité de production. Parce qu'elle désigne à la fois des genres discursifs et des fonctions, la dénomination de ce paragraphe, comme par ailleurs celle du paragraphe relatif à l'argumentation, invite à une double spécification.

Sur le plan fonctionnel, le repérage des savoir, savoir-faire permettant de traiter un texte est spécifié comme suit par le *Cadre* (:77) :

TRAITER UN TEXTE	
C2	Peut faire le résumé d'informations de sources diverses en recomposant les arguments et les comptes rendus dans une présentation cohérente du résultat général.
C1	Peut résumer de longs textes difficiles.
B2	Peut résumer un large éventail de textes factuels et de fiction en commentant et en critiquant les points de vue opposés et les thèmes principaux. Peut résumer des extraits de nouvelles (information), d'entretiens ou de documentaires traduisant des opinions, les discuter et les critiquer. Peut résumer l'intrigue et la suite des événements d'un film ou d'une pièce.

Aucune précision n'est donnée quant aux spécificités du genre discursif « résumé d'informations », et nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas plutôt d'une ambiguïté terminologique due à un problème de traduction entre la version originale écrite en anglais et la version française. En fonction des situations sociales, nous faisons en effet une distinction claire entre le résumé, en général demandé comme exercice scolaire, la synthèse et le compte rendu, que l'on retrouve également dans le domaine professionnel. C'est sur cette base que fonctionnent le DALF C1 et le DALF C2, le premier renvoyant à la version scolaire et le deuxième à la version vie professionnelle. En anglais, cette distinction existe bien sur le plan terminologique, *to summarize*, *to synthesise*, mais elle est beaucoup moins pertinente sur le plan fonctionnel. Il en est de même en espagnol, et nous notons d'ailleurs que le DELE ne reprend pas non plus cette distinction. Considérant que la distinction proposée par les certificateurs du CIEP présente une indiscutable valeur actionnelle et sociale en France, nous spécifierons cette compétence en distinguant les différents domaines d'application, avec d'une part un exercice scolaire visant à valider la compétence de reformulation sur le fond comme sur la forme, le résumé, qui est la copie fidèle du (ou des) texte(s) déclencheur(s), et d'autre part un exercice répondant à des dénominations diverses selon les situations, le compte rendu et/ou la synthèse, qui implique de reformuler fidèlement dans un texte autonome, propre à l'auteur qui le conçoit et naturellement cohérent, les idées d'un ou plusieurs auteurs exprimées dans des textes déclencheurs de longueur et de nature variables (oral/écrit, graphiques, textes de spécialité et textes de vulgarisation, etc.). Ce compte rendu peut prendre plusieurs formes discursives comme nous venons de l'évoquer : article de presse, attendu juridique, etc.

Sur le plan des ressources verbales correspondantes, le locuteur de niveau C doit être capable de :

- nommer ou reconnaître la fonction « résumer » dans ses différentes variantes,
- en percevoir les conditions d'emploi, y compris par rapport au rôle que cette même fonction joue dans sa propre langue,
- repérer et rapporter fidèlement les nuances fines de sens, implicites ou sous-entendues, socioculturelles, des textes déclencheurs,

- mobiliser les ressources verbales appropriées :
 - o pour reformuler : paraphrase, synonymie, etc.
 - o pour structurer un texte cohérent à partir des textes déclencheurs, soit en « copiant » la structure du texte déclencheur, soit de façon autonome (hiérarchisation, articulations, connections, cohérence et cohésion, etc.).
- pour produire un texte correspondant aux caractéristiques discursives données.

Bien que la spécification de l'activité de médiation soit en général spécifiquement limitée à la compétence de traduction / interprétation, nous considérons qu'il y a bien congruence entre la situation décrite dans le schéma suivant proposé par le *Cadre* (: 79), et la situation même du résumé/compte rendu/synthèse à l'oral comme à l'écrit:

4. Activités langagières de médiation

4.1 Traduction

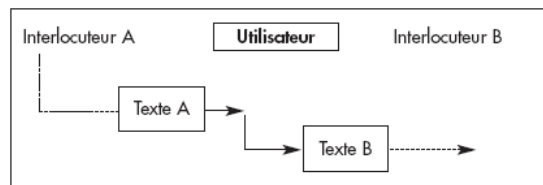


Diagramme 4

4.2 Interprétation

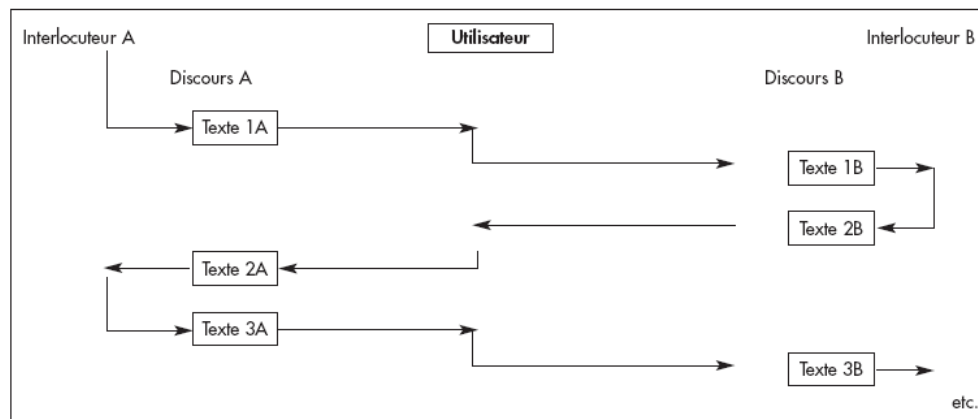


Figure 8 - Activités langagières

Figure 1 Schéma descriptif des activités langagières, médiation, proposé par le Cadre : 79

Cette première analyse établie, nous proposerons un inventaire non exhaustif propre au niveau C1.

Au-delà des inventaires fonctionnels que nous venons de compléter, il convient d'aborder également un certain nombre de phénomènes et procédés qui permettent de former ou de maintenir des liens, d'agir sur le récepteur, d'informer, d'évaluer, d'établir des rapports, de théoriser ou de jouer avec la langue de manière plus implicite. Ces notions seront complétées

ultérieurement dans le chapitre consacré à la maîtrise lexicale où nous aborderons l'expression de l'ironie et certains procédés implicites d'expression tels que la métonymie ou encore la litote.

2.8 Traduire et interpréter

Bien que ces fonctions ne fassent pas formellement partie des référentiels pour le français jusqu'au niveau B2, il nous semble difficile de ne pas les évoquer dans un référentiel des niveaux C. D'une part, ces référentiels s'adressent, nous l'avons dit, au stratégique public des locuteurs avancés qui développent une compétence professionnelle de langue ; il est ainsi fréquent de voir des filières universitaires de langue conduire en fin de cursus à deux itinéraires, l'un orienté vers l'enseignement, l'autre vers la traduction. D'autre part, les contacts entre communautés impliquent souvent de faire appel à des locuteurs dont les capacités interprétatives sont réputées même s'ils n'agissent pas dans le cadre professionnel spécifique des traducteurs/interprètes. Si cela est vrai dès les premiers niveaux (dans des groupes de touristes par exemple), cette compétence interprétative ne prend probablement sa véritable dimension qu'à partir du niveau B2 et plus probablement encore aux niveaux C.

Méthodologiquement, il apparaît cependant que cette spécification n'entre pas dans le cadre de notre recherche. Premièrement, le *Cadre*, bien qu'il mette en exergue la notion de médiation, n'offre aucun descripteur de cette compétence, deuxièmement celle-ci relève sans doute davantage de référentiels de compétences professionnelles que les spécialistes de la formation des traducteurs et interprètes savent établir mieux que les didacticiens en langues étrangères ; enfin, le métier de traducteur implique une focalisation sur la langue maternelle qui s'éloigne du périmètre d'une recherche consacrée, nous l'avons dit, au français langue étrangère.

Ce paragraphe pourrait donc apparaître comme un excursus dans notre recherche. Si nous acceptons l'idée apparemment simple que des passerelles didactiques entre la formation en langue et la formation en traduction existent bien, il est cependant permis d'imaginer que ces liens peuvent être spécifiés. Dans le domaine restrictif qui nous intéresse, les savoirs spécifiés tout au long de cette recherche (notions, fonctions, grammaire, etc.) constituent la base élémentaire dont un traducteur ou un interprète aura besoin pour comprendre des néologismes, percevoir de fines nuances de sens ou encore établir des rapports de cohérence ou de cohésion marqués par de subtiles marques verbales (accords, anaphores,

ponctuation...). Sa capacité à relever les marques des registres sociolinguistiques, à repérer les topoï argumentatifs ou à gérer les scripts sociaux d'interactions conditionneront en partie le succès de son entreprise de médiation. Sur le plan interculturel, sa capacité à identifier et gérer des « traits d'étrangeté » (accents, particularités lexicales ou comportements non verbaux), à s'appropriier les règles discursives de comportements langagiers donnés dans la communauté cible, à percevoir les enjeux des interlocuteurs, ou encore à tirer partie de phénomènes accidentels ou problématiques, conditionnent une série de savoir-faire, savoir être et savoir apprendre qui feront de lui un interprète traducteur recherché. Ces compétences naissent bien de la rencontre avec la langue étrangère et sont envisageables en classe de français langue étrangère de niveau C, donc spécifiables.

Nous considérons donc que la compétence à traduire et/ou à interpréter, sur un plan informel comme professionnel, se nourrit de l'ensemble des données spécifiées tout au long de cette recherche, et que seule la somme de différents savoir, savoir faire et savoir être décrits combinée à l'apprentissage de techniques spécifiques et à une connaissance fine de sa propre langue constitueront les bases d'une solide compétence dans le domaine. Nous regretterons à cet effet que les travaux qui ont suivi l'élaboration du *Cadre* n'aient pas encore été véritablement pris en compte par la communauté académique des formateurs en traduction, et émettons le vœu que ces travaux pourront contribuer à un rapprochement qui dans certains pays ne pourraient que faciliter la reconnaissance professionnelle dont les traducteurs ont tant besoin.

Chapitre 3 Notions générales et spécifiques.

Il semble évident que la spécification des niveaux C1 et C2 ne saurait se faire par un simple inventaire des fonctions ou notions qui composent ce niveau. Mais nous émettrons l'hypothèse, à la suite des questions posées par J. Trim (2007) lors du séminaire inaugural de *English Profile* à Cambridge, que :

- l'apprentissage dans les niveaux C1 et C2 n'est pas seulement lexical ;
- l'apprentissage lexical ne se limite pas « à de nouveaux mots » puisés dans des dictionnaires, mais qu'il relève aussi de stratégies déductives et inductives à partir des formes ou des usages ;
- la structure polycentrique adoptée par *Profile Deutsch* jusqu'au niveau B2 est également exploitable aux niveaux C à condition d'envisager comme le recommande B. North (2007) un niveau C2+.

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de partir d'une analyse des formes (étendue), puis des usages (maîtrise), directement inspirée du *Cadre* pour structurer la composante lexicale.

Nous restons en ce sens fidèle aux indications, laconiques, du *Cadre* qui précise (: 89):

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon les cas

- quels sont les éléments lexicaux (locutions figées et mots isolés) que l'apprenant aura besoin de reconnaître ou d'utiliser ou devra reconnaître ou utiliser on dont il devra être outillé pour le faire
- comment ils seront sélectionnés et classés.

La structure de cette description des notions générales et spécifiques se fera donc par une liste de :

- mots monomorphématiques, dont la liste est ouverte et quasi infinie, dépendant des idiolectes de chaque locuteur, et difficile à estimer (vocabulaire disponible vs vocabulaire exprimé, etc.). Aux niveaux C, cette catégorie renvoie à des dictionnaires et thésaurus et notre rôle se limitera à en envisager les implications didactiques (notion de profils, vocabulaires de spécialité, etc.).
- mots dérivés, ce qui renvoie à une aptitude dynamique de combinatoires que l'on peut établir et que nous tenterons de ventiler selon la nomenclature sémantique des référentiels ;
- structures figées, dont la liste est relativement fermée et que nous tenterons aussi de ventiler selon la nomenclature sémantique des référentiels ;
- abréviations, sigles et emprunts.

Le seul inventaire proposé est celui des locutions en français pour lequel nous proposons un classement notionnel de l'inventaire de J. Dubois et F. Dubois-Charlier (2004) , selon la nomenclature des référentiels.

La maîtrise lexicale renvoie à la nature linéaire du signe, puisqu'à un point donné de l'axe syntagmatique un seul signe est possible à la fois. La nature du choix qu'opère le locuteur en fonction de cette contrainte sera d'ordre pragmatique (recherche d'une meilleure efficacité rhétorique, recherche de véridicité, de performance informative, de pertinence ou encore d'univocité), sociolinguistique (conformité contextuelle, usage générationnel, géographique, social ou thématique) et linguistique (capacité à gérer des phénomènes de langue particuliers - homonymie, homographie, homophonie, cognâtes, etc.-, compétence d'orthographe lexicale). Elle implique également une bonne gestion des relations lexicales (synonymie, antonymie, connotations implicite, culturelle ou variationniste), et elle est mesurable.

Il existe à ce titre diverses méthodes, que l'on peut scinder en deux groupes à la suite de S. Moreno Espinosa (2005) : celles qui se focalisent sur les évidences internes et le recensement du nombre d'occurrences, et celles qui s'attachent à comparer des performances données les unes par rapport aux autres, avec éventuellement recours à un étalonnage élaboré selon la méthode de recherche du consensus (dite « benchmarking »), ou la comparaison par rapport à des listes de fréquence. Ces deux méthodes peuvent d'ailleurs se compléter. C'est la solution que nous avons retenue puisque nous avons réalisé d'une part une analyse quantitative d'indices internes (chap. 2), et que nous allons proposer d'autre part une validation empirique et quantitative des définitions proposées.

3.1 De l'analyse des descripteurs

Les descripteurs du *Cadre* ont été élaborés sur la base de l'expérience de nombreux organismes de recherche dans le domaine de la définition des niveaux de capacité (ALTE, DIALANG...). Ils ont été reconnus comme étant clairs, utiles et pertinents par des groupes de professeurs enseignant dans des secteurs éducatifs variés, et ils semblent appropriés à la description des performances des apprenants, dans la mesure où ils fournissent une banque de critères observables dûment calibrée.

3.1.1 Rappels statistiques

La description de l'étendue lexicale attendue d'un locuteur de niveau C2 semble vouée à l'échec, puisque s'agissant du dernier niveau d'apprentissage, elle est par excellence infinie comme les mots de la langue. On pourrait certes imaginer de coupler cette description à un thésaurus mais cette référentialisation n'aurait guère de validité opératoire en termes didactiques.

Ainsi, le « Petit Larousse » accueille environ 70 000 mots, le « dictionnaire de l'Académie française » 30 000 (éd. de 1978) et le « Grand Larousse encyclopédique » (éd de 1981) 200 000. Quant à observatoire du français contemporain de l'Institut national de la langue française, ils ont enregistré jusqu'en 1990 près d'un million de néologismes.

« Si l'on considère que le lexique de la langue française à une époque donnée est constitué par la somme de tous les mots apparus dans la bouche ou sous la plume de la totalité des francophones pendant la durée choisie comme base de l'enquête, on admet d'une part que tout langage individuel, tout discours réel, repose sur une somme virtuelle de mots inférieure, dans une proportion plus ou moins marquée, au lexique général. La marge est généralement importante : elle varie selon l'âge, les dispositions intellectuelles, la culture, la profession du sujet » (H. Mitterand, 1963 :10).

Tous les essais pour quantifier le nombre de mots réels d'une langue se sont heurtés à des obstacles plus théoriques que pratiques, que la linguistique statistique (P. Guiraud, 1954) n'a pas pu surmonter, même si elle a apporté quelques éclairages intéressants. Si l'on s'en réfère au nombre de mots différents, des mots sans connexion de sens, W.E. Nagy et R.C. Anderson (1984) ont calculé qu'on peut rencontrer environ 88 500 mots différents dans l'anglais des livres scolaires, alors que R. Goulden *et al* (1990) comptent pour cette même langue près de 113 000 « mots de base » (toutes références in P. Bogaard, 1994 :100).

Le fait même d'avoir à sa disposition un nombre infini de mots n'implique par ailleurs pas, même chez les plus grands écrivains, que l'ensemble de ces mots puissent ou doivent être convoqués dans un acte énonciatif. C'est à ce titre que les lexicologues ont donc introduit la notion de disponibilité dans le discours individuel. Dans son étude sur le lexique virtuel, P. Guiraud (cité par H. Mitterand, *op. cit.*) propose pour les 4009 mots différents des « Fleurs du Mal » de C. Baudelaire un lexique virtuel de 25 000 mots. Pour les 2175 mots des « Illuminations » d'A. Rimbaud il estime que le lexique virtuel disponible est de 42 000 mots, que celui de V. Hugo dans « La légende des siècles » serait d'environ 60 000 et que, pour les

œuvres de F. Rabelais, on pourrait parler d'une centaine de milliers. Mais si l'on peut saluer l'évidente qualité du registre lexical de ces grands auteurs, une étendue lexicale supérieure à la moyenne ne fait pas *de facto* du locuteur un auteur digne d'être publié. Nous ne pouvons par ailleurs qu'adhérer à la position de P. Bogaards (1994 :18) quand il souligne que « la plupart des mots étant polysémiques il est clair que la tâche de l'apprenant dans le domaine du vocabulaire ne se mesure pas en nombres de mots, mais doit être décrite en terme d'éléments lexicaux, qui seront en nombre bien plus élevé ».

L'approche quantitative a cependant retenu depuis longtemps l'attention des didacticiens qui ont établi des inventaires, soit sur la base de choix préalables de spécialistes, soit sur la base de la fréquence d'usage des mots dans des corpus de la vie courante. Ainsi, en anglais le « *Basic English* » (C.K. Ogden, 1968) prétendit proposer un vocabulaire rigoureusement réduit mais susceptible, par le biais de la composition syntagmatique et de la paraphrase, de répondre – en principe – à tous les besoins sémantiques d'expression des locuteurs. Il était l'aboutissement de choix *a priori* et tenait un caractère figé, indifférent aux variations sociolinguistiques, qu'elles s'opèrent en synchronie sur différents espaces géographiques (*Basic English* étant en cela une tentative plus ou moins avouée de normativité référentielle) ou en diachronie dans l'évolution même à court termes des usages de la langue. *Basic English* (« Basic » était en fait l'acronyme de « British American Scientific International Commercial ») ne comprend que 850 mots, susceptibles d'être complétés par au moins 150 termes spécifiques, et permit certes de proposer une traduction de la Bible.

Globalement, le résultat obtenu n'avait cependant plus grand-chose à voir avec l'anglais usuel : « le verbe *to forget* (oublier) par exemple y est décrit par *to put out of mind* (mettre hors de l'esprit), et *to shave* (se raser) par *to take the hair off his face* (enlever les poils de son visage) » (P. Bogaards, 1994 :108), et les limites didactiques de ce projet apparurent assez vite qui en limitèrent l'impact.

Le « Français fondamental » quant à lui qui naquit quelques temps après (G. Gougenheim *et al*, 1967) et aborda le sujet sous un angle radicalement différent. Il résulta d'un dépouillement de corpus de conversations et tenta de déterminer une rentabilité maximale d'éléments spécifiés dans une zone linguistique déterminée pour des échanges quotidiens simples. Cet essai pour obtenir et analyser des échantillons du français parlé resta axé sur la base de contenus notionnels quantitativement établis. On compte ainsi dans le « français fondamental 1^{er} degré » 1368 mots tenus pour disponibles et indispensables dans la langue usuelle. Cet inventaire, basé pour la première fois sur des recensements oraux grâce à l'apparition du

magnétophone, introduisit également la notion de « disponibilité » que R. Michéa avait ainsi définie (R. Michéa, 1964 :23) :

« Un mot disponible est un mot qui, sans être nécessairement fréquent, est toujours prêt pour l’emploi et vient à l’esprit dès qu’il est nécessaire. C’est un mot qui, appartenant aux associations d’idées normales, émerge chaque fois que ces associations sont en jeu ». *Niveau-Seuil* tenta un recensement plus ambitieux « qui devait refléter l’usage normal d’une langue naturelle où le locuteur choisit entre plusieurs possibilités d’expression linguistique selon ses intentions propres, la nature de ses interlocuteurs et le type de situation dans lequel il se trouve » (*Un Niveau Seuil*, 1976 : 37). A titre indicatif (toute analyse plus fine renvoyant au chapitre « problématique de la référentialisation ») son chapitre « notions spécifiques » compte plus de 1200 occurrences, et le plus récent « référentiel pour le français niveau A1 » (2007) en compte dans son chapitre « notions spécifiques » 767 + 17 listes ouvertes du type *noms de pays, noms des matières scolaires, noms des langues, noms de légumes, etc.*

Par ailleurs, le nombre de listes ouvertes pour le « référentiel pour le français niveau B2 » rend le recensement quantitatif difficile pour le même chapitre (environ 7000 occurrences recensées et plusieurs dizaines de listes ouvertes).

3.1.2 Analyse des descripteurs du *Cadre*

Si nous examinons maintenant le *Cadre* (:88), nous remarquons qu’il présente le descripteur suivant pour définir l’étendue lexicale du niveau C2 :

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d’un vaste répertoire lexical d’expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.

Pour le niveau C1, le descripteur d’étendue lexicale est le suivant :

C1	Possède une bonne maîtrise d’un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d’expressions et de stratégies d’évitement. Bonne maîtrise d’expressions idiomatiques et familières.
-----------	---

La première épithète, « vaste », ne nous donne que peu d’indications, et rapporté aux études quantitatives citées, il appelle à davantage de précisions. Il faut tout d’abord se demander si nous nous situons en réception ou en production, car les variations sont énormes : en réception, le vocabulaire des locuteurs natifs adultes varie de moins de 5000 à plus de 250 000 mots, en production, et pour cette même catégorie de locuteurs, les estimations vont de 2000 à 56 000.

Même si l'on émettra de légitimes doutes sur la validité du concept retenu de locuteur natif, les statistiques proposées par P. Bogaards (1994 :100) citant les travaux de F. Melka Teichroew (1989) ou de E.B : Zechmeister *et al* (1993) illustrent la nécessité de différencier les deux activités, abusivement nommées compétence passive / active. Par ailleurs, la notion de vocabulaire réceptif appelle elle-même à la distinction que R. Palmberg (1989 :47) fait entre « vocabulaire réceptif, (...) l'ensemble des mots qui sont déjà familiers à un locuteur et auxquels il peut assigner au moins un sens correct », et « vocabulaire potentiel, (...) l'ensemble des mots qu'il n'a pas rencontrés auparavant ni en parole ni en écriture mais qu'il peut, vu son aptitude à la déduction lexicale, tout de même comprendre quand il les rencontre pour la première fois ».

A cette première imprécision s'en ajoute rapidement une deuxième relative à cette notion quantitative.

En compréhension de l'oral, le *Cadre* propose les descripteurs suivants pour C1 et C2 (:55):

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL	
C2	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.
C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.

Formulée ainsi, la différence entre C1 et C2 serait donc que tout usager de la langue qui ne comprend pas *toute langue orale* est donc automatiquement de niveau C1. Cette formulation fermée de descripteurs du niveau C2, que l'on retrouve aussi pour l'orthographe, est sans conteste une erreur méthodologique ; sauf à considérer le locuteur C2 comme un locuteur idéal qui n'expérimente jamais de difficulté de compréhension quelle que soit la situation d'énonciation, on ne peut raisonnablement pas se satisfaire d'une césure aussi exigeante, faute de quoi il est peu probable qu'il y ait quelque part un locuteur de ce niveau. En effet, même avec une aptitude déductive développée, le locuteur de niveau C2 se heurtera lui aussi à l'inconnue lexicale et fera appel aux dictionnaires encyclopédiques et/ou de spécialité pour compenser cette lacune.

3.1.3 La mesure quantitative de l'étendue lexicale

La formulation des descripteurs, et en particulier de ceux relatifs à l'étendue lexicale, amène donc à se poser de nouvelles questions relatives à la quantité de termes différents attendus aux différents niveaux ou encore au choix de ceux qui relèvent spécifiquement de ces niveaux.

Cette approche quantitative présente un risque certain, mais c'est cependant l'une des seules à la disposition par exemple d'examineurs en quête de fiabilité dans leurs évaluations. Le critère quantitatif est en effet souvent le plus petit commun dénominateur possible entre des évaluateurs, et toutes les études de corrélation inter-jury mettent en évidence son efficacité. Comme nous avons essayé de le faire dans le chapitre 2, nous pouvons donc estimer si des productions écrites sont ou non de niveau C2 en termes d'étendue lexicale en recensant le nombre de mots différents présents dans un corpus, pour établir ainsi un certain nombre de proportions de richesse lexicale que nous définirons de la manière suivante:

- fréquence moyenne de vocabulaire : nombre de mots différents/nombre total de mots ;
- densité collocationnelle : nombre de collocations/nombre total de mots différents ;
- sophistication lexicale : nombre de mots n'appartenant pas au référentiel pour le français, niveau B2/nombre de mots différents.

Nous avons constaté dans le chapitre 2 que l'analyse de la fréquence lexicale s'avérait peu productive, mais que celle de la densité et la sophistication apportait par contre des indicateurs faciles à identifier et relativement performants.

Mais cette approche quantitative peut également être envisagée en termes subjectifs, comme le souligne P. Bogaards (1994 :124), à partir de trois démarches proposées pour capter la connaissance que de « bons » locuteurs natifs peuvent avoir quant à l'utilité des mots de leur langue : la disponibilité, la familiarité et l'estimation subjective de la fréquence.

« Nous nous servons tous les jours de nos dents, mais nous n'en parlons que quand nous en souffrons » (G. Gougenheim *et al*, 1967 :139). Savoir convoquer le terme adéquat au bon moment, alors même que celui n'est statistiquement pas fréquent dans l'usage peut constituer un indicateur intéressant de spécification d'un niveau d'étendue lexicale, à condition de renverser le paradigme énoncé par les lexicographes en se positionnant non plus au niveau de l'analyse du mot dans la langue, mais plutôt du potentiel discursif du locuteur par rapport à ce même mot. Ainsi, quand R. Michéa (1964 :23) détermine qu'un mot disponible « (...) est un mot qui, appartenant aux associations d'idées normales, émerge chaque fois que ces associations sont en jeu », et qu'il se réfère à tout un vocabulaire généralement concret doté d'une polysémie réduite (*cartouche, métro, cuillère, fauteuil*, etc.), nous pouvons sans doute émettre l'hypothèse que dans une situation énonciative donnée, plus le champ d'associations possibles est large, permettant un recours proportionnellement accru de termes concrets précis, plus l'usage accru de ces mêmes termes sera représentatif d'un niveau supérieur d'étendue lexicale. Ainsi, le recours limité à des termes à forte valence (la valence étant entendue comme « un critère d'utilité qui mesure la puissance qu'ont les mots à remplacer

d'autres mots » - J.G. Savard, J. Richards, 1970 :38-), tels que les verbes *faire /du cheval, du tennis, attention, ou mettre / du lait, une chaise* au profit de termes plus précis tels que *monter à cheval, jouer au tennis, verser du lait* ou *ajouter une chaise* est un critère d'étendue lexicale intéressant pour spécifier le niveau C d'un locuteur soucieux de manifester son contrôle d'éléments linguistiques à sa disposition ; ceci est particulièrement vrai dans le domaine professionnel de la spécialisation, qui se caractérise par des termes précis et isotopiques allant jusqu'au jargon. Le recours limité à des hyperonymes dans des contextes appropriés tout autant que l'usage de mots dans leurs extensions de sens (*mouton* pour personne crédule ou pour définir une petite vague crêtée d'écume) résultent indiscutablement porteurs d'indications de niveau.

Si l'on s'en tient aux descripteurs, la volonté des auteurs du *Cadre* semble donc de reconnaître au locuteur de niveau C1 la possibilité d'avoir des lacunes, par opposition au locuteur de niveau C2 qui n'aurait plus à recourir à des stratégies compensatoires de type périphrastique. Nous noterons cependant que la substitution et/ou la combinaison possibles de mots différents pour une même signification en un lieu déterminé de l'énoncé relève de stratégies cognitives subtiles du locuteur qui rendent la distinction C1/C2 difficile, voire ambiguë dans la mesure où l'on exige qu'au niveau C1 celles-ci se fassent de façon « peu apparente ». Nous pouvons en effet imaginer qu'en expression orale les hésitations, les temps de silence voire les reformulations consécutives soient des stratégies plus ou moins bien appliquées pour surmonter des lacunes, mais ce critère ne fonctionne plus dès que nous passons à l'écrit, sauf à recourir soit à des observations systématiques et précises du locuteur en situation de production, soit à des procédures d'auto évaluation durant lesquelles ce dernier sera amené à se prononcer sur son propre degré de compensation. Même comme cela, nous ne pouvons retenir le caractère exclusif de la lacune lexicale pour établir la frontière entre C1 et C2. A l'oral comme à l'écrit, nous expérimentons tous des troubles plus ou moins sérieux de langage liés au lexique. Du lapsus au « blanc », mêmes (et peut-être d'ailleurs surtout) les orateurs professionnels doivent recourir à des périphrases sans que leur niveau de langue ne puisse pas être considéré comme étant de niveau C2. Nous reviendrons brièvement sur ce point lorsque nous focaliserons notre attention sur la langue orale et ses spécificités.

3.1.4 La mesure qualitative de l'étendue lexicale

D'autres solutions s'offraient aux auteurs du *Cadre* qui auraient pu imaginer de caractériser ces deux niveaux dans une optique métalinguistique, en introduisant par exemple une habileté

à construire des mots dans une fonction poétique en C2 ou par exemple en manipulant correctement des formes d'affixations ou de suffixations en C1. Si l'on veut bien considérer que de A à *Appareil* le *Petit Larousse* contient un peu plus de 2400 mots parmi lesquels H. Mitterand a dénombré environ 550 mots simples, soit 23 % du total (Mitterand, 1963 :26), la proportion est suffisamment significative pour que la maîtrise d'une construction lexicale motivée soit considérée comme pertinente, à quelque niveau que ce soit, dans l'enseignement apprentissage des langues, mais plus encore en C1 ou C2.

En nous appuyant sur l'approche des référentiels qui a illustré, sans opposer sens et forme, la dimension pragmatique du langage dans les chapitres « notions générales » et « notions spécifiques », puis la dimension linguistique dans le chapitre « grammaire », nous allons donc tenter d'analyser au travers des descripteurs du *Cadre* le potentiel discursif de l'étendue lexicale au niveau C, en nous penchant en premier lieu sur les formes que peut revêtir cette étendue. « C'est à cause de la maîtrise des mécanismes morphologiques que l'étendue du vocabulaire que possède un individu ne se laisse pas facilement chiffrer. A côté des mots et des expressions qu'il comprend ou qu'il utilise lui-même, il existe tout un vocabulaire potentiel qui lui permet, dans une certaine mesure, de comprendre les mots qu'il rencontre pour la première fois ou de forger les mots dont il a besoin » (P. Bogaard, 1994 :57).

Enfin, nous nous appuyerons également sur les travaux de B. North (2007) qui a proposé une typologie de descripteurs (cf. annexe 1) pour compléter celle qu'il avait rédigée pour le *Cadre* et dont nous avons extrait ceux relatifs au lexique :

	C2	Étendue lexicale	Possède une bonne maîtrise d'un large répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques et colloquiales. Montre un contrôle des niveaux connotatifs de sens ³² .	Non calibré
*	C2		Peut contrôler l'impact des choix opérés dans l'utilisation du vocabulaire, des mots et des idiomatismes ³³ .	Calibrage en cours
	C1		Possède une bonne maîtrise d'un large	Calibré

³² Has a good command of a very broad lexical repertoire including idiomatic expressions and colloquialisms; shows awareness of connotative levels of meaning.

³³ Can enhance impact through the use of advanced vocabulary, word order and idioms.

			répertoire lexical qui lui permet d'éviter les blancs grâce à des périphrases. Ses stratégies de recherche d'expression restent évidentes. Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques ³⁴ .	
*	C1		Peut provoquer un impact positif en usant d'un vocabulaire avancé et de mots et idiomatismes ³⁵ .	Calibrage en cours
*	C1		Je peux utiliser des termes spécialisés et des expressions idiomatiques dans mon domaine et sans grandes difficultés ³⁶ .	Non calibré
	C2	Maîtrise lexicale	Usage constamment correct et approprié du vocabulaire ³⁷	Non calibré
	C1		Commet encore quelques glissements occasionnels et mineurs, mais plus d'erreur de vocabulaire significative ³⁸	Calibré

Illustration 46 descripteurs de compétence B. North en étendue et maîtrise lexicale C1 et C2

Nous pouvons noter que B. North retient principalement dans cette nouvelle formulation un paramètre quantitatif d'expressions figées, collocations et expressions idiomatiques, ainsi que qualitatif, vocabulaire avancé (*advanced vocabulary*), termes spécialisés (*specialised terms*), avec une notable prise en compte de la valeur perlocutoire de ce vocabulaire (*positive impact*). Cette approche semble corroborer la nôtre qui tente de sortir d'une simple évocation quantitative pour aborder le recours discursif dans des formes plus dynamiques de combinatoires et d'éléments figés.

3.2 Morphologie et étendue lexicales

L'étendue lexicale analysée selon les formes de construction morphologiques a l'avantage théorique et méthodologique de donner du lexique une vision dynamique et non statique. Elle se compose de la capacité à connaître/comprendre et/ou produire:

- des mots monomorphématiques, dont la liste est ouverte et par essence infinie ;
- des mots dérivés ;
- des mots composés et des locutions.

³⁴ Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and colloquialisms.

³⁵ Can make a positive impact through the use of advanced vocabulary and word order and idioms.

³⁶ I can use the specialized terms and idiomatic expressions in my field without major difficulty.

³⁷ Consistently correct and appropriate use of vocabulary.

³⁸ Occasional minor slips, but no significant vocabulary errors.

La première et la troisième catégorie font partie des unités figées qui figurent dans des proportions variant selon les individus dans le code de la mémoire des sujets parlants, alors que la deuxième catégorie est dynamique.

Afin de rendre opératoires toutes les manipulations de corpus que nous proposerons, nous considérerons le lexique comme « l'ensemble des unités de la classe ouverte » (A. Niklas-Salminen, 1997 :25) par opposition à la classe fermée des morphèmes grammaticaux que nous traiterons dans le chapitre « grammaire ». Nous aborderons dans un premier temps les affixations, suffixation, préfixation et dérivation parasynthétique, puis le lexique dit figé des mots composés, des locutions et collocations, l'abréviation, la siglaison, les emprunts et enfin la néologie.

Il nous semble important, avant d'aborder le thème de la morphologie dérivationnelle, de rappeler d'une part qu'en français le lexique comporte un nombre important de mots dérivés (le suffixe *-ion* sert ainsi à former plus de 2400 mots – H. Huot, 2001-), et d'autre part que la nature et la forme du lexique semble déterminante dans le processus d'accès au lexique mental, défini comme un stockage en mémoire basé sur deux grands axes : un système linguistique de forme et de sens d'une part, et un système non linguistique de concepts d'autre part, les deux étant en constante relation (M.C. Tréville, 2000).

3.2.1 Suffixation et affixation

La dérivation par affixes et suffixes constitue un élément représentatif à la fois de l'étendue et de la maîtrise lexicale facilement identifiable pour catégoriser une production, soit au niveau C1 soit au niveau C2, et l'on peut imaginer de l'utiliser pour spécifier et distinguer l'étendue lexicale. Brièvement évoquée dans le « référentiel pour le français niveau B2 » (2004 :157-158) dans le chapitre « grammaire/morphologie lexicale », elle mérite au niveau C une analyse plus approfondie de ses différentes formes.

3.2.2 Eléments représentatifs de la suffixation lexicale aux niveaux C

La systématisation de la suffixation en *-ment* pour transformer un qualificatif nominal en qualificatif verbal, souvent considérée comme une désinence adverbiale (H. Mitterand, 1963 :30), constitue un élément de B2 voire de B1 dans ses acceptions les plus courantes, c'est-à-dire quand le féminin de l'adjectif se termine dans la prononciation par une consonne : *long - longue – longuement, délicieux - délicieuse – délicieusement*. Mais les locuteurs de niveau C1, et plus encore C2, possèdent également des formes plus complexes ou moins

fréquentes comme *joliment*, *assidûment*, *dûment* ou *crûment*, et nous verrons d'ailleurs plus loin (dans les chapitres consacrés à la maîtrise lexicale et à l'orthographe) que la maîtrise de ces formes peut dans certains cas constituer un paradigme intéressant pour les différencier. Ces locuteurs savent par ailleurs aussi que si l'on peut construire *spectaculairement* sur la base de l'adjectif *spectaculaire* en revanche l'adjectif *distingué* n'a jamais donné naissance à un adverbe de cette catégorie, et que toute construction erronée doit donc faire l'objet d'un effet stylistique introduit sans ambiguïté, soit pour jouer sur la fonction poétique de la langue, soit par plaisanterie, comme quand P. Verlaine se risque à créer *avonculairement*.

Il existe un très grand nombre de suffixes de substantifs que l'on peut analyser soit par leur valeur sémantique, soit par la forme de leur construction. La première analyse est plus performante pour le didacticien, surtout quand celui-ci entend développer une ou des compétence(s) langagière(s) de ses apprenants dans une perspective actionnelle telle que le promeut le *Cadre*. A ce titre, on peut distinguer les suffixes³⁹ :

- de noms d'action ou de résultat de l'action : *-ade*, *-age*, *-aille*, *-aison*, *-ison*, *-oison*, *-tion*, *-ation*, *-ition*, *-sion*, *-ance*, *-ence*, *-at*, *-ment*, *-ement*, *-ie*, *-erie*, *-isme*, *-ure*, *-ature* (*fusillade*, *servage*, *fiançailles*, *pendaison*, *guérison*, *inclinaison*, *contractualisation*, *définition*, *compréhension*, *dépendance*, *transparence*, *modestie*, *sauvagerie*, *banditisme*, *gerçure*, *candidature*) ;
- d'agents : *-ant*, *-ent*, *-eur*, *-ateur*, *-iteur*, *-ier*, *-er*, *-ien*, *-aire*, *-andier*, *-eron*, *-iste* (*commandant*, *agent*, *chanteur*, *modérateur*, *éditeur*, *pompier*, *forgeron*)
- de noms d'instruments : *-ail*, *-ard*, *-eur*, *-euse*, *-ateur*, *-ent*, *-if*, *-oir*, *-oire*, *-on* (*épouvantail*, *poignard*, *tracteur*, *pendentif*, *grattoir*, *étalon*)
- de noms désignant les lieux de l'action : *-erie*, *-oir*, *-anderie* (*boucherie*, *lavoir*, *buanderie*)
- de noms d'état ou de qualité : *-é*, *-ité*, *-eté*, *-ance*, *-ence*, *-isme*, *-at*, *-erie*, *-esse*, *-ise*, *-ice*, *-eur*, *-ion*, *-ure*, *-tude* (collectifs et de mesure (*-ée*, *-aie*, *-raie*, *-aille*, *-ain*, *-on*, *-ard*, *-as*, *-asse*))
- techniques et scientifiques, revêtus d'une valeur précise et unique : *-ique*, *-ie*, *-ite*, *-ose*, *-ate*, *-ure*, *-ine*, *etc.*
- modificatifs : qu'ils soient péjoratifs : *-aille*, *-ard*, *-asse*, *-assier*, *-âtre*, ou diminutifs : *-aut*, *-eau*, *-elle*, *-ereau*, *-eteau*, *-ceau*, *-celle*, *-ette*, *-elette*, *-in*, *-otte*, *-otin*, *-ille*, *-eron*, *-ule*, *-cule*.

³⁹ Enoncés ici pour des raisons de commodité dans leur forme au masculin, sauf cas particuliers

Si certaines suffixations sont connues dès les niveaux A (noms de métiers, commerces, nationalités), la liste proposée, sans être exhaustive, amplifie celle proposée en B2 et peut par ailleurs être complétée par des niveaux de précision.

Ainsi, la suffixation en *-able* présente un degré de difficulté qui peut faire la différence entre B2 et C. Le locuteur de niveau B2 n'ignore pas cette construction dérivée dont il pressent qu'elle présente l'action exprimée par le verbe comme pouvant se faire ou être faite, *mangeable*, qui peut être mangé, *agréable*, qui peut être agréé, mais il ne sait pas, si l'on s'en réfère à la plupart des manuels d'enseignement consultés, à la différence de C1, que certaines constructions ne sont plus possibles : **abattable*, **accusable* ou **digérable*.

De même, si la nominalisation d'un verbe avec le suffixe *-age* est connue sans doute depuis B1, maîtrisée depuis B2, *passer* – *passage*, *atterrir* – *atterrissage*, elle n'est perçue dans sa dimension de filiation adoptive de cas spécifiques tels que *plantage* qui reprend *se planter* ou plus encore de *chantage* pour *faire chanter* qu'aux niveaux C.

Par ailleurs, le locuteur des niveaux C doit percevoir la valeur connotative et en user en fonction de la suffixation en désinence verbale : *-ir* impliquant l'entrée du sujet ou de l'objet dans un état (jaunir, blanchir...), *-ifier* ou *-iser* pour exprimer la valeur modificative (amplifier, égaliser), *-oyer* impliquant la répétition indéfinie du mouvement (ondoyer, rougeoyer), *-iner* en tant qu'itératif (piétiner), *-eter*, *-iller*, *-ocher-*, *-onner*, *-oter*, diminutifs et/ou péjoratifs (voleter, mordiller, lavoche, ronchonner, vivoter). Dans une optique didactique en production orale ou écrite, une erreur de type « travaillonner » peut d'ailleurs être appréciée à sa juste valeur, comme indicative d'un parcours d'apprentissage de niveau C1, alors que le locuteur de niveau C2 aura conscience que cette forme n'est pas acceptable en soi et que son usage relève donc de la figure de style.

Le locuteur de niveau C2 appréhende également la désuétude de certains suffixes, liés par exemple aux anciens métiers (*-andier*) qui donnait *curandier*, *lavandier* ou *faisandier*, ou à cause de leur fort rendement dans l'usage vulgaire (*-ouille*).

Pour les suffixes d'adjectifs, plus riches et plus hétérogènes en ce qui concerne les formes et les valeurs, il est possible également d'imaginer empiriquement des césures B2, C1 et C2. Alors que B2 possède une liste fermée de flexions, le locuteur de niveau C1 perçoit et use de la valeur superlative de *-issime*, *rarissime*, et celui de niveau C2 en perçoit et maîtrise également la valeur burlesque, *révérendissime*. La valeur dépréciative de *-ard*, *richard*, *-asse*, *blondasse*, *-âtre*, *rougeâtre*, et *-aud*, *lourdaud*, ou encore des diminutifs correspondants *-et*, *-elet-*, *-ouillet*, *-ot*, nous semble également constitutive des niveaux C.

De même, l'usage des suffixes formant des adjectifs dont le lien sémantique avec le radical est une variante du rapport d'appartenance connue dans des listes figées depuis B1 et B2, s'élargit notablement aux niveaux C ; il en est ainsi de l'expression de l'appartenance :

- à une doctrine, un parti et un métier : *-iste*, bonapartiste, collectiviste, documentaliste ;
- à une région géographique : *-ain*, *-ais*, *-an*, *-ard*, *-éen/ien*, *-estre*, *-in*, *-ois*, *-on*, *américain*, *anglais*, *mosellan*, *briard*, *européen*, *italien*, *alpestre*, *alpin*, *champenois*, *wallon* ;
- à une classe d'êtres, d'objets, d'idées : *-ien*, *-ier*, *-in*, *-ique*, *-al*, *-aire*, *-el*, *prolétarien*, *financier*, *masculin*, *orthographique*, *national*, *alimentaire*, *naturel* ;
- à une qualité : *-ain*, *-ant*, *-é*, *-al*, *-el*, *-er*, *-ier*, *-eur*, *-eux*, *-if/atif/itif*, *-ique*, *-oire*, *-atoire*, *hautain*, *charmant*, *éventé*, *colossal*, *essentiel*, *mensonger*, *meurtrier*, *menteur*, *orageux*, *pensif*, *affirmatif*, *prohibitif*, *scientifique*, *obligatoire*.

Au niveau C2, le locuteur perçoit et apprécie, par expérience et/ou réflexion métalinguistique, la différence entre *gaullien* et *gaulliste*, il pressent qu'il vaut mieux parler à propos des partisans de l'ancien Premier ministre M. de Villepin, de *villepinistes* au lieu de *villepiniens* (peut-être par souci connotatif pour éviter un rapprochement avec un lexème vulgaire), et pour les partisans de la candidate socialiste aux élections présidentielles de 2007 Mme Royal, de *ségolénistes*, en référence à son prénom, plutôt que de *royalistes* (référence historique incompatible avec les idées politiques du référent). Enfin, à ce niveau, il est probable que le locuteur C2 connaisse implicitement (l'explicitation métalinguistique relevant selon nous de C2+) certains phénomènes particuliers, tels que le fonctionnement du suffixe *-ure* qui peut s'accommoder avec *double*, mais pas avec *déroule*.

Ces analyses permettent donc de formuler une hypothèse de spécification de l'étendue lexicale aux niveaux C1 et C2.

Spécification provisoire n°3

B2 : est capable de comprendre et d'utiliser les suffixes les plus fréquents dans son domaine.

C1 : est capable de comprendre et d'utiliser une grande variété de suffixes, y compris hors de son domaine.

C2 : est capable de comprendre et d'utiliser la plupart des suffixes ; il en infère la valeur et en maîtrise l'effet sur les destinataires.

C2+ : est capable d'analyser les règles de suffixation et d'en produire l'équivalent dans sa langue maternelle.

Nous retiendrons donc une double compétence à la compréhension/production de suffixes, sémantique d'une part et morphologique d'une autre. Cette double approche permet à la fois de valider certains énoncés, mais aussi d'en invalider d'autres ; **bellot* ne peut exister car le suffixe *-ot* ne s'applique pas aux noms, de même qu'aucun adjectif ne peut être construit à partir de *-ole* que la langue accepte avec des noms dans *bestiole* ou *carriole*.

Il n'en reste pas moins que les tentatives pour resenser l'ensemble des suffixes du français se sont heurtées à de nombreuses difficultés dépendantes du modèle linguistique retenu pour en faire la description. Les travaux de Corbin (1987) illustrent les différentes voies possibles, mais aussi leurs irrégularités tout autant que leur manque de prédictibilité absolue. A la suite de Huot (2001), on peut ainsi ranger les suffixes selon leur origine, en fonction des radicaux auxquels ils peuvent s'adjoindre, méthodes peu opératoires en français langue étrangère, selon leur disponibilité ou leur productivité, méthode implicitement utilisée par les méthodologues dans leur effort programmatique, ou enfin selon leur capacité catégorielle, même si cette analyse demeure l'une des plus difficiles. Enfin, le nombre même des affixes varie non seulement en fonction de la méthode de classement choisie, mais aussi en fonction de leur structure elle-même. Il est ainsi possible d'en réduire le nombre selon une définition structurale homogène si l'on considère par exemple que tous les suffixes de noms et d'adjectifs peuvent être considérés comme monosyllabiques (à l'exception de *-aison*) si l'on reconnaît le rôle morphologique de l'allongement thématique de la jonction entre certaines racines et le suffixe. Ce principe permet ainsi de retenir des formes composées telles que *cré-at - ion* ou encore *cré-at-eur*, *fin - it - ion* ou *par-ut-ion*. Il en est de même des variantes allomorphiques. Dans le cas de suffixes d'adjectifs, il peut être difficile pour un apprenant (et même pour un enseignant non spécialisé) de déterminer laquelle des deux formes, *afric-ain/afric-an-iste* est première et laquelle est allomorphe, qui en serait dérivée selon des règles prédictibles, sauf à maîtriser par exemple le jeu de règles phonétiques régulières tel que celui de la nasalisation d'une voyelle suivie d'une consonne nasale. Reste enfin structurellement posé le problème de suffixes homonymes qui complique la pertinence d'un resencement ou le suffixe *-eur* de *blancheur* ou *froideur* mérite d'être distingué de celui de *chanteur* ou de *perforateur*.

Face à ces problèmes analytiques, mais aussi à l'instabilité constatée de variations en genre qui acceptent *doctoresse* ou *vengeresse*, le didacticien doit proposer une analyse rationnelle et accessible. Le tableau synoptique des suffixes que nous proposons reprend les valeurs sémantiques des affixes, classés selon un double ordre catégoriel et alphabétique, sans nécessairement distinguer toutes les formes allomorphes ou catégorielles. Nous faisons le pari

que sans satisfaire le grammairien ou le linguiste, ce classement, repris du Petit Robert (1993), permettra à l'usager de la langue de satisfaire aux descripteurs proposés.

Suffixes...

...servant à former des noms péjoratifs ou familiers	Exemples	Notions générales ou spécifiques (selon nomenclature du « niveau B2 pour le français, un référentiel »)
- ace, asse -aga - aille -anche -ard -âtre (-lâtre) -aud -loque, -toque -oche -os -ouze	populace, filasse pastaga, poulaga ferraille, mangeaille boutanche chauffard, fuyard bellâtre, marâtre lourdaud amerloque, chinetoque cinoche musicos tantouze, partouze	6.1.4 caractéristiques physiques 6.3.6 nationalité
...servant à former des adjectifs péjoratifs ou familiers		
-ard -asse -âtre -aud -dingue -in -oche -os -ot	richard blondasse bleuâtre noiraud sourdingue, lourdingue blondin fastoche debilos vieillot	6.1.4 caractéristiques physiques 6.1.4 caractéristiques physiques 6.1.4 caractéristiques physiques 6.1.4 caractéristiques physiques
...servant à former des verbes péjoratifs		
-ailler -asser -iller -ocher -onner -oter	rimailler rêvasser mordiller flânocher mâchonner vivoter	

...servant à former des noms diminutifs/superlatifs	Exemples	Notions générales ou spécifiques
-cule -eau -elle -eron	animalcule chevreau radicelle moucheron	

-et (ette) -ille -illon -iche -ole -otin -on -ot -ou -ounet	garçonnet (fillette) brindille aiguillon barbiche bestiole diablotin aiglon angelot lapinou papounet	
...servant à former des adjectifs diminutifs/superlatifs		
-elet -esque -et -ichon -in -issime -ouillet -ot -u	aigrelet feuilletonesque propret folichon blondin richissime grassouillet pâlot fessu	
...servant à former des verbes diminutifs/superlatifs		
-eter -iller -onner -oter -ouiller	voleter fendiller chantonner neigeoter crachouiller	

...servant à former des noms d'action, de résultat d'action, de collectif,	Exemples	Notions générales ou spécifiques
-ade -age -aille -aine -aison -ance -at -ation, -tion -cité -ence -er -idé -ier -is -ison -ment -ure	bravade, citronnade balayage, pelage ferraille centaine livraison appartenance, croyance internat, rectorat augmentation automaticité existence oranger cervidé pommier gâchis guérison stationnement peinture	4.2.1 quantité, nombres 6.17.5 flore 6.17.4 animaux 6.17.5 flore

...servant à former des adjectifs d'action, de collectif, de profession		
XX		
...servant à former des verbes d'action, de collectif, de profession		
-onner	abandonner, additionner	

(Affixes et) suffixes

...servant à former des noms d'habitants	Exemples	Notions générales ou spécifiques
-ain	Africain	6.3.6 nationalité
-ais	Japonais	« «
-an	Birman	« «
-ien	Indien	« «
-ois	Chinois	« «
-ard	banlieusard	
...servant à former des adjectifs d'habitants		
-ain	africain	6.3.6 nationalité
-ais	japonais	« «
-an	birman	« «
-ien	indien	« «
-ois	chinois	« «
...servant à former des verbes d'habitat, de résidence		
XX		

Suffixes

...servant à former des noms d'agents	Exemples	Notions générales ou spécifiques
-aire	incendiaire	6.13.3 police
-arque	monarque	6.18.2 politique
-ateur	dessinateur	6.5.1 activité professionnelle
-athlon	triathlon	6.6.4 sports
-ation	privation	
-atre	pédiatre	6.14.5 professions médicales
-bole	discobole	
-cide	infanticide	6.13.3 police
-culteur, culture	agriculteur, horticulture	6.5.1 activité professionnelle
-ectomie	vasectomie	6.14.1 hygiène, soins du corps
-en	lycéen	6.4 éducation
-er	boucher	6.5.1 activité professionnelle
-erie	boucherie	6.12.2 commerces alimentaires
-eur	rôdeur	6.13.3 police
-fère	mammifère	6.17.4 animaux

-fide	bifide	4.5.1.1 formes et figures
-fique	frigorifique	
-flore	gemmilliflore	6.17.5 flore
-fuge	vermifuge, transfuge	
-game	cryptogame	
-gène, -génie	hydrogène, androgénie	6.20 sciences techniques
-graphe	dactylographe	6.5 profession et métier
-ien	chirurgien	6.5 profession et métier
-ier	épicier	6.5 profession et métier
-ificateur	amplificateur	
-ing	lifting	
-isation	américanisation	
-ise	bêtise, gourmandise	
-issage	verdissage	
-iste	bouquiniste, dentiste	6.5 profession et métier
-ition	punition	
-logue	astrologue	6.5 profession et métier
-man	rugbyman, barman	6.5 profession et métier
-mane	cleptomane	
-naute	astronaute	6.5 profession et métier
-nome	astronome	
-oir	abattoir, réservoir	
-pare	ovipare	
-phage	anthropophage	3.17.4 animaux
-phone	téléphone	6.17.4 animaux
-phore	sémaphore	4.5.1.7 audibilité
-scope, -scopie	télescope, radioscopie	4.5.1.6 visibilité
-ssion	cession	6.20 sciences
-teur	acteur	
-thanasie	euthanasie	6.5 profession et métier
-thérapeute	psychothérapeute	6.20 sciences
-tomie	trachéotomie	6.14.1 santé
-trice	actrice	6.14.1 santé
-type, typie	linotype, phototypie	6.5 profession et métier
-vore	herbivore	
...servant à former des adjectifs d'agents		
-ième	deuxième	
-ier	premier	
-oire	exploratoire	
-phane	diaphane	
-uple	quadruple	
...servant à former des verbes d'action		
-ifier	amplifier, bonifier	
-iller	torpiller, bousiller	
-ir	verdir, amincir	
-iser	collectiviser	
-oyer	aboyer, apitoyer	

Suffixes

...servant à former des noms de contenu	Exemples	Notions générales ou spécifiques
-ée	cuillerée, assiettée	
...servant à former des adjectifs de contenu		
XX		
...servant à former des verbes de contenu		
XX		

...servant à former des noms de qualité	Exemples	Notions générales ou spécifiques
-bie	aérobie	
-bionte	diplobionte	
-carpe	péricarpe	6.1.2 corps humain
-cène	éocène	4.4.1 mesure du temps
-centrisme	égocentrisme	
-céphale	dolichocéphale	3.17.4 animaux
-chore	anémochore	6.17.5 flore
-coque	gonocoque	3.17.4 animaux
-cosme	microcosme	6.20 sciences et techniques
-crate	bureaucrate	
-cyte	lymphocyte	6.17.4 animaux
-dactyle	ptérodactyle	6.17.4 animaux
-doxe	paradoxe	6.19 notions, idées
-drome	hippodrome	6.20 sciences et techniques
-èdre	polyèdre	4.5.1.1 formes et figures
-erie	fourberie, connerie	
-esque	carnavalesque	
-esse	mollesse, délicatesse	
-eté	propreté	
-forme	multiforme	
-genèse	parthénogénèse	4.4.3.4 commencement
-gone	polygone	4.5.1.1 formes et figures
-grade	centigrade	4.2.3.9 température
-gyne	androgynie	
-ide	actinide	
-ie	algorithmie	
-isme	professionnalisme	
-ique	scientifique	
-ite	péritonite	6.14.2 maladies, accidents
-ité	générosité	
-itude	exactitude, servitude	
-ium	aquarium, funérarium	
-ium	cadmium, iridium	
-kini	bikini, monokini	
-lâtrie	idolâtrie	Science/profession

-lithique -logie, logiste -logue -machie -mancie -mane, -manie -mètre -mobile -morphe -nyme, -nymie -odonte -oïde -ome -onyme -orexie -ose -osité -pathe -pède -pédie -phyte -phone -pithèque -plasme -pode -pole -rama -rrhée -sphère -taphe -té -technique -thèque -thérapie -thricine -tron -trope -trophie -tude -ure	néolithique biologie, biologiste philologue tauromachie, logomachie cartomancie anglomanie centimètre automobile polymorphe éponyme, antonymie mastodonte patatoïde glaucome, hématome patronyme anorexie brucellose, bilharziose animosité, curiosité psychopathe bipède encyclopédie épiphyte allophone, lusophone anthropopithèque ectoplasme myriapode mégapole diaporama, cinérama logorrhée, diarrhée stratosphère cénotaphe humanité polytechnique bibliothèque héliothérapie solutricine cyclotron, synchrotron allotrope hypertrophie certitude, solitude denture, égratignure	6.20 sciences 6.20 sciences/6.5 profession 6.5 professions 4.2.3 mesure 4.3.5 mouvement 4.5.1.1 formes et figures 4.5.1.1 formes et figures 4.5.1.2 dimensions 6.14.2 maladies, accidents 6.14.2 maladies, accidents 6.1.4 caractéristiques physiques 6.14.2 maladies, accidents 6.16 activité langagière 4.5.1.1 formes et figures 6.20 sciences et techniques 6.14.2 maladies, accidents
...servant à former des adjectifs de qualité		
-able -al -cole -forme -game	repérable glacial, vital viticole cunéiforme polygame	4.5.1.1 formes et figures

-hydre -ible -if -lithe -logique -morphique -nome -oïde -ptère -phile, -philie -phobe -phyte -therme -u	anhydre disponible actif, passif monolithe biologique zoomorphique économe sinusoïde hélicoptère francophile, anglophilie anglophobe néophyte isotherme barbu, charnu	4.5.1.1 formes et figures 4.2.3.9 température
--	--	--

Il convient naturellement d'ajouter le suffixe adverbial –ment:

-ment	réellement	
-------	------------	--

Illustration 47 Spécification des suffixes en français retenus pour les niveaux C1 et C2

Ce tableau reprend l'ensemble des morphèmes lexicaux suffixant en français moderne, répartis selon la nomenclature sémantique proposée dans les référentiels pour le français. Cette double entrée peut préfigurer une mise en banque de ces éléments dans une banque de données qui pourrait être consultable à la fois sur le plan grammatical (« quels sont les suffixes qui doivent être dominés au niveau Cx »), et sur le plan fonctionnel (« quels sont les suffixes de niveau Cx qui permettent de caractériser une figure géométrique ? »). Les propositions de ventilation sémantiques en fonction des nomenclatures des référentiels ne sont bien entendu pas exhaustives et devront faire l'objet d'approfondissements ultérieurs dans le cadre de la réalisation desdits référentiels.

Par ailleurs, nous noterons que la classification sémantique des suffixes selon la typologie retenue ici pour catégoriser les suffixes du français atteint ici ses limites, en particulier à cause du rendement de ces suffixes. En effet, certains comme *-oïde*, sont extrêmement spécifiques et peuvent être classés sans peine, mais ils demeurent une minorité, alors que beaucoup d'entre eux ont une trop grande polysémie pour être attribués à une seule classe.

3.2.3 Eléments représentatifs de l'affixation lexicale aux niveaux C

L'affixation par le préfixe n'est pas évoquée dans le référentiel B2 en dehors de nombreux cas cités dans les référentiels de notions générales et/ou spécifiques. Il est vrai qu'elle présente une complexité structurale qui la rend plus difficilement opératoire pour le didacticien. Il s'agit d'un système ouvert (le *Petit Larousse* en dénombre 260 formes) difficilement

descriptible (entre les préfixes fonctionnant comme particules, à-, *contre-*, *en-*, ceux repris du latin ou du grec sous leur forme étymologique tels que *anté-*, *per-*, *pro-* ou *cis-* et autres *hydro-*, *hygro-*, *pneumo-*, *radio-*, sans parler de toutes les variables de *refaire*, *défaire*, *parfaire*, *malfaire*, *méfaire*, et autres *contrefaire*, *etc.*), système instable dans la mesure où il n'a pas le pouvoir de métamorphoser une classe de mots à en une autre, et qui reste très perméable aux nouveautés qu'il contribue à créer (depuis le latin avec des formes telles que *anté*, *per*, *pro* ou *super*, ou le grec, *anti*, *archi*, *auto*, *poly*: *hyper-conducteurs*, *supra-conducteurs*, *infra-conducteurs*, *sub-conducteurs*...). La comparaison entre *pourboire*, *poursuivre* ou *pourvoir* n'apportera que bien peu d'indications sur le rôle de *pour-*, et l'on pourrait faire la même remarque de *para-* dans *parachute*, *paramédical* ou *paraphrase*. Seul un linguiste conscient des méandres de l'histoire dérivationnelle pourrait, peut-être, s'y repérer. Nous aurons dès lors intérêt à envisager dans le continuum C2 un niveau supérieur pour placer cette compétence.

C'est précisément cette plasticité qui peut en faire un élément caractéristique du niveau C1 et surtout du niveau C2. La vulgarisation des connaissances scientifiques et le développement de la publicité font progressivement progresser ces éléments formateurs dans la langue commune, que les locuteurs de niveaux C doivent percevoir et dans une certaine mesure maîtriser. Mais il résulte pour ces préfixes une valeur expressive ou stylistique qui se superpose à leur valeur sémantique qui nous semble exigible d'un locuteur C2 tel que le définit le *Cadre* (:100):

AISANCE À L'ORAL	
C2	Peut s'exprimer longuement dans un discours naturel et sans effort. Ne s'arrête que pour réfléchir au mot juste qui exprimera précisément sa pensée ou pour trouver un exemple approprié qui illustre l'explication.

Une autre distinction particulière doit être faite entre préfixes de formation populaire largement répandus, *re-*, *de-*, les seuls retenus dans le « référentiel pour le français niveau A1 » (2007 :98), et préfixes de formation savante comme *ré-* ou *dis-*, ou encore le préfixe *mé-* dans la mesure où il est sans doute le seul à s'être développé de façon autochtone sur la base du francique (*mis-*), et qu'on ne le retrouve donc pas dans d'autres langues, sauf dans des cas spécifiques d'emprunt lexical du terme dans sa totalité. Son usage, *médire*, *mésestimer*, *se méfier*, *se méprendre*, et *a fortiori* sa construction sont à ce titre de bons indicateurs d'un niveau de maîtrise spécifique au français.

Enfin, il nous faut ajouter que la variabilité d'emploi de *archi-* ou de *ultra-* et *hyper-* est très subtile : on dit de quelqu'un qu'il est *archi-fou* ou *ultra-cool* mais pas qu'il est **ultra-fou*, on peut être *hyper-tendu* mais pas *ultra-tendu*, et même l'administration s'y met qui distingue un *super-marché* d'un *hyper-marché*, alors que le monde du commerce a inventé « la *superette* et même l'*hyperette* » qui ne sont ni des hyper ni des super marchés.

En production, cette aisance de la suffixation à construire le néologisme, tout comme d'ailleurs l'aisance de la langue à aller directement puiser dans la langue étrangère pour construire de nouveaux mots, est sans nul doute un bon indicateur du niveau d'étendue lexicale que le locuteur maintient avec la langue moderne, sans toutefois en constituer un élément majeur. En résumé, nous pouvons donc imaginer le continuum suivant :

Spécification provisoire n°4

B2 :	est capable de comprendre et construire une gamme de mots relatifs à son domaine et à des sujets généraux en utilisant les affixes du français ;
C1 :	comprend et est capable de produire une gamme étendue de termes en utilisant les affixes appropriés. En apprécie les valeurs connotatives ;
C2 :	comprend et est capable de produire la plupart des termes en fonction de leurs affixes. En maîtrise les valeurs sémantiques et connotatives. Peut s'adapter aux usages dans tous les registres ;
C2+ :	est capable d'analyser la construction de termes composés ainsi que leurs incidences discursives. Peut proposer un néologisme composé.

Ceci nous amène à proposer une classification et une ventilation sémantique d'une grande majorité des préfixes, dans le cadre des limites exposées antérieurement.

Préfixes

préfixes	Notions générales ou spécifiques	Exemples
a-	privé de	acéphale; athée
ab-, abs-	loin de, séparation	abduction; abstinence
acantho-	6.17.5 flore	acanthacées; acanthe
acro-	élevé	acrobate; acrostiche
actino-	6.20 sciences et techniques	actinique; actinomètre
ad-	vers, ajouté à	adhérence; adventice
adéno-	6.1.2 le corps humain	adénoïde
aéro-	6.14 santé 6.20 sciences et techniques	aéronaute; aéronef; aérophagie; aérostat
agro- , agri-	6.5.1 activité professionnelle	agronome

	6.20 sciences et techniques	
allo-	6.14 santé 6.16.1 langage 6.20 sciences et techniques	allopathie; allotropie
amphi-	4.3.3 position relative 2. doublements	amphithéâtre amphibie;
an-	sans	analphabète; anarchie
ana-	6.20 sciences et techniques	anachronisme; anastrophe
andro-	6.20 sciences et techniques	androgynie
anémo-	6.20 sciences et techniques	anémomètre
anté-	4.3.3 position relative	antédiluvien; antépénultième
anth(o)-	fleur (meilleur de)	anthémis; anthologie
anthrac-	6.20 sciences et techniques	anthracite
anthropo	6.20 sciences et techniques	anthropologie; anthropophage
anti-	contre	antialcoolique; antireligieux
apo-	hors de, à partir de, loin de	apostasie; apostrophe; apothéose
archéo-	6.20 sciences et techniques	archéologie
archi-, arch-	1. au plus haut degré 2. qui commande, qui est au-dessus	archifou; archimillionnaire archevêque; archidiacre
arithm(o)-	6.20 sciences et techniques	arithmétique
artério-	6.14 santé	artériosclérose
arthr(o)-	6.14 santé	arthrite; arthropodes
astér(o)-, astr(o)-	6.20 sciences et techniques	astérisque; astronaute
auto-	6.20 sciences et techniques	autobiographie; autodidacte; automobile, autocar;
bactéri(o)-	6.14 santé	bactéricide; bactériologie
baro-	6.20 sciences et techniques	baromètre
bi-	4.2.3 mesure	bipède; biplace
biblio-	6.20 sciences et techniques	bibliographie; bibliothèque
bio-	6.20 sciences et techniques	biographie; biologie
blasto-	6.17.5 flore	blastoderme
bléphar(o)-	6.14 santé	blépharite
brachy-	6.17.4 animaux	brachycéphale
brady-	6.14 santé	bradycardie; bradypsychie
brom(o)-	6.20 sciences et techniques	brome; bromure
bryo-	6.17.5 flore	bryophile
butyr(o)-	6.20 sciences et techniques	butyrique
caco-, cach-	mauvais	cacographie; cacophonie;
calli-	beau	calligraphie
cardi(o)-	6.14 santé	cardiaque;

		cardiogramme; cardiographie
cata-	de haut en bas, complètement	cataracte; catastrophe
céno-	6.20 sciences et techniques	cénotaphe
céphal(o)-	6.20 sciences et techniques	céphalalgie; céphalopodes
chalco-	6.20 sciences et techniques	chalcographie
cheir-, chir-	main	chiromancie
chloro	6.20 sciences et techniques	chlorate; chlorhydrique
chol(é)-	6.14 santé	cholagogue; cholémie
chromat-, chrom(o)-	6.20 sciences et techniques	chromatique; chromosome
chron(o)-	4.4.1 divisions du temps	chronique; chronographie; chronologie; chronomètre
chrys(o)-	6.20 sciences et techniques	chrysostome; chrysolithe
cinémat(o)-, ciné-, cinét(o)-	mouvement	cinématographe; cinétique
circon, circum	4.3.3 position relative	circonvenir, circumpolaire
co, com, con, col	ensemble	comporter, copropriétaire, collatéral
conch(o)-	6.17.4 animaux	conchylien; conchyliologie
contre	opposition, proximité, substitution	contrepoison, contresigner
cosm(o)-	6.20 sciences et techniques	cosmique; cosmogonie; cosmopolite
crypt(o)-	6.20 sciences et techniques	crypte, cryptogame;
cyan(o)-	6.20 sciences et techniques	cynure
cycl(o)-	6.20 sciences et techniques	cyclique, cyclone
cyto-	6.14 santé 6.20 sciences et techniques	cytologie
dactyl(o)-	6.20 sciences et techniques	dactylographie
dé(s)	séparation, cessation, différence	débrancher
déca-	4.2.3 mesure	décamètre
déci-	4.2.3 mesure	décimale; décimètre
dém(o)-	6.20 sciences et techniques	démocrate; démographie
derm(o)-, dermato-	6.14 santé	derme; dermique; dermatologie
di(a)-	4.3.3 position relative	diagonal; diaphane; diorama
di	4.2.2 quantité relative	diptyque, dissyllabe
didact-	6.4 éducation	didactique
dis	séparation, cessation, différence	disjoindre
dodéca-	6.20 sciences et techniques	dodécagone

dolicho-	6.17.4 animaux	dolichocéphale
dory-	6.17.4 animaux	doryphore
dynam(o)-	6.20 sciences et techniques	dynamite; dynamomètre
dys-	6.14 santé	dysenterie; dyspepsie
é, ef	enlèvement	écrémer, effeuiller
ecto-	4.3.3 position relative	ectoplasme
échin(o)-	6.17.4 animaux 6.17.5 flore	échinoderme
Ego-		égocentrique
électr(o)-	6.20 sciences et techniques	électrochoc
embryo-	6.14 santé 6.17.4 animaux	embryologie
en-	6.20 sciences et techniques	encéphale; endémie
end(o)-	6.20 sciences et techniques	endocarde; endocrine
entér(o)-	6.14 santé	entérite
entomo-	6.17.4 animaux	entomologiste
entre	réci-proque, entre, à demi	s'entraider, entrouvrir
éo-	6.20 sciences et techniques	éocène
épi-	6.20 sciences et techniques	épiderme; épizootie
eu-	6.20 sciences et techniques	euphémisme; euphonie
ex	4.3.3 position relative	exporter
ex	ancien	ex-président
exo-	4.3.3 position relative	exotisme
extra	intensif, en dehors	extraordinaire, extra-plat
galact(o)-	6.20 sciences et techniques	galactose; galaxie
gam(o)-	6.20 sciences et techniques	gamète
gastro-	6.14 santé	gastropodes; gastronome
gé(o)-	6.20 sciences et techniques	géographie; géologie
géront(o)-	6.14 santé	gérontocratie
gloss(o)-	6.16 langage	glossaire
gluc(o)-,	6.20 sciences et techniques	glucose; glycogène;
glyc(o)-, glycér(o)-	6.20 sciences et techniques	glycérine
graph(o)-	6.20 sciences et techniques	graphologie
gyn(éco)-	6.14 santé	gynécée; gynécologie
gyro-	6.20 sciences et techniques	gyroscope
hagi(o)-	6.3.8 religion	hagiographie
halo-	6.20 sciences et techniques	halogène
hecto-	4.2.3.8 volume, capacité	hectomètre
héli(o)-	6.20 sciences et techniques	héliothérapie
hémat(o) -	6.14 santé	hémato-se
hemi-	4.5.1.1 formes et figures	hémicycle; hémisphère
hémo	6.14 santé	hémorragie
hétéro	6.14 santé	hétérogreffe
hexa-	4.2.3 mesure	hexagone
hiér(o)-	6.20 sciences et techniques	hiéroglyphe
hipp(o)-	6.17.4 animal	hippodrome
hist(o)-	6.14 santé	histologie
homéo-	6.14 santé	homéopathie
homo	6.14 santé	homogreffe

hydr(o)-	6.20 sciences et techniques	hydraulique; hydre; hydrologie; hydrothérapie
hygro-	6.20 sciences et techniques	hygromètre; hygroscope
hyper-	6.20 sciences et techniques	hypermétrope; hypertension;
hypn(o)-	6.14 santé	hypnose; hypnotisme
hypo-	6.20 sciences et techniques	hypogée; hypoténuse
hystér(o)-	6.14 santé	hystérogaphie
in, im, il, ir	négatif	inégal, illégal
icon(o)-	6.20 sciences et techniques	icône; iconoclaste
idé(o)-	idée	idéogramme; idéologie
idi(o)-	6.16 langage	idiome; idiotisme
infra	6.20 sciences et techniques	infrastructure, infrarouge
inter-	6.20 sciences et techniques	interallié; interligne; international
intra	6.20 sciences et techniques	intraveineux
iso-	6.20 sciences et techniques	isomorphe; isotherme
juxta-	6.20 sciences et techniques	juxtalinéaire; juxtaposer
kilo-	4.2.3.6 poids	kilogramme
laryng(o)-	6.14 santé	laryngologie
leuco-	6.14 santé	leucocyte
litho-	6.20 sciences et techniques	lithographique
log(o)-	6.20 sciences et techniques	logomachie
macro-	6.20 sciences et techniques	macrocéphale; macrocosme
mal, mau	négatif, mauvais, inexact	malaise, maudire, malformation
maxi	4.2.3 mesure	maxi sac
mé(s)	négatif, mauvais	mécontent, médire
méga-, mégalo-	4.2.3 mesure	mégalithe; mégalomane
mélo	6.6.1 loisirs, distractions	mélodique; mélodrame
més(o)-	6.20 sciences et techniques	mésopotamien
méta-	6.20 sciences et techniques	métamorphose; métaphysique
météor(o)-	6.20 sciences et techniques	météore; météorologie
métr(o)-	4.2.3 mesure	métrique; métronome
micro-	4.2.3 mesure	microbe; microbiologie;
mini	4.2.3 mesure	minijupe
mis(o)-	haine	misanthrope; misogyne
mném(o)-	6.14 santé	mnémotechnique
mono	6.20 sciences et techniques	monocoque
morpho-	6.20 sciences et techniques	morphologie
multi-	4.2.2 quantité relative	multicolore; multiforme; multiple
myco-	6.17.5 flore	mycologie
myri(a)-	4.2.3 mesure	myriade
mythe-	6.20 sciences et techniques	mythologie
nécro-	mort	nécrologie; nécropole

néo	6.20 sciences et techniques	néonatal, néologisme
néphr(o)-	6.14 santé	néphrite
neuro-, névr-	6.14 santé	neurologie; névralgie
non	négation	non-lieu
noso-	6.14 santé	nosologie
ocul-		oculiste
octa-, octo-	4.2.3 mesure	octaèdre; octogone
odont(o)-	6.14 santé	odontologie
olig(o)-	6.20 sciences et techniques	oligarchie
omni-	tout	omniscient; omnivore
oniro-	6.14 santé	oniromancie
ophthalm(o)-	6.14 santé	ophtalmologie
ornitho-	6.17.4 animaux 6.20 sciences et techniques	ornithologiste
oro-	6.20 sciences et techniques	orographie
ortho-	6.14 santé	orthographe; orthopédie
osté(o)-	6.14 santé	ostéite; ostéomyélite
ot(o)-	6.14 santé	oto-rhino-laryngologie
oxy-	6.20 sciences et techniques	oxyton; oxygène
pachy-	6.17.4 animaux	pachyderme
paléo	6.20 sciences et techniques	paléoclimat
pan-, pant(o)-	tout	panthéisme; pantographe
par, per	achèvement	parfaire
par(a)-	1. près de 2. contre	parallèle; paratyphoïde paradoxe
path(o)-	6.14 santé	pathogène; pathologie
péd-	6.14 santé	pédagogie; pédiatrie
pen-	presque	pénéplaine; pénultième
penta-	4.2.3 mesure	pentagone
per-	à travers	percolateur; perforer
péri-	4.3.3 position relative	périoste; périphrase
phago-	6.20 sciences et techniques	phagocyte
pharmac(o)-	6.14 santé	pharmaceutique; pharmacopée
pharyng(o)-	6.14 santé	pharyngite
phén(o)-	apparaître	phénomène
phil(o)-	6.20 sciences et techniques	philanthrope; philatélie
phon(o)-	6.16 langage	phonographe
photo-	6.20 sciences et techniques	photographe
phréno-	6.20 sciences et techniques	phrénique
phyllo-	6.17.5 flore	phylloxéra
phys(io)-	6.20 sciences et techniques	physiocrate; physique
phyt(o)-	6.17.5 flore	phytophage
plast-	6.20 sciences et techniques	plasticité; plastique
pleur(o)-	6.14 santé	pleurite
plouto-	richesse	ploutocratie
pluvio-	6.20 sciences et techniques	pluviométrie
pneumo-	6.14 santé	pneumonie

pod(o)-	6.14 santé	podomètre
poly	4.2.3 mesure	polyvalent
post	4.3.3 position relative	postface
pour	en avant, avant, achèvement, en faveur de, substitution	pourchasser, pourtour
pré	4.3.3 position relative	prédisposer, prémolaire
pro-	4.3.3 position relative	prognathe; prolepse
prot(o)-	6.20 sciences et techniques	prototype
pseud(o)-	faux	pseudonyme
psych(o)-	6.14 santé	psychologue
ptéro-	6.17.4 animaux	ptérodactyle
pyo-	6.14 santé	pyogène
pyr(o)-	6.20 sciences et techniques	pyrotechnie
quadr(i)-,	4.2.3 mesure	quadrijumeaux; quadrupède
quasi-	4.3.3 position relative	quasi-contrat; quasi-délit
quinqu-	4.2.3 mesure	quinquagénaire; quinquennal
r(e), ré	répétition, inversion, achèvement	redire, retour, rentrer, repu
radio-	6.20 sciences et techniques	radiographie; radiologie
rétro	4.3.3 position relative	rétrocéder
rhino-	6.17.4 animaux	rhinocéros
rhizo-	6.17.5 flore	rhizome; rhizopodes
rhodo-	6.17.5 flore	rhododendron
sarco-	6.20 sciences et techniques	sarcophage
saur-	6.17.4 animaux	sauriens
scaph-	6.20 sciences et techniques	scaphandrier
schizo-	6.14 santé	schizophrénie
séma-	6.20 sciences et techniques	sémantique; sémaphore
semi	4.2.3 mesure	semi-voyelle
sidér(o)-	6.20 sciences et techniques	sidérurgique
simili-	6.20 sciences et techniques	similigravure; similimarbre
solén(o)-	6.20 sciences et techniques	solénoïde
somat(o)-	6.14 santé	somatique
sou(s)	4.3.3 position relative	sous-développement
spélé(o)-	6.20 sciences et techniques	spéléologie
sphéno-	6.20 sciences et techniques	sphénoïde
sphér(o)-	6.20 sciences et techniques	sphérique; sphénoïde
stat-	6.20 sciences et techniques	statique; statistique
stéré(o)-	6.20 sciences et techniques	stéréoscope
stomat(o)-	6.14 santé	stomatologie
sty](o)-	6.14 santé	stylite
sub	4.3.3 position relative	subalterne; subdélégué; subdiviser
sur, super	intensif, au-dessus de	surdoué, surélever
supra	4.3.3 position relative	supranational
sus	4.3.3 position relative	susmentionné

syn-, sym-	avec	synthèse; sympathie
tachy-	6.14 santé	tachymètre
tauto-	6.20 sciences et techniques	tautologie
taxi-	taxe	taximètre
techn(o)-	6.20 sciences et techniques	technique; technologie
télé	6.20 sciences et techniques	télévision, télésiège
tétra-	4.2.3 mesure	tétragone
thalasso-	6.20 sciences et techniques	thalassothérapie
théo-	6.3.8 religion	théocratie; théologie
thérapeut-	6.14 santé	thérapeutique
therm(o)-	6.20 sciences et techniques	thermomètre
top(o)-	6.17.1 géographie	topographie; toponymie
trans, tra, tré, très	au-delà, intensif	trépasser, transposer
tri-	4.2.3 mesure	tricorne
typo	caractère	typographie; typologie
ultra	6.20 sciences et techniques	ultraviolet
uni	4.2.3 mesure	unilatéral
urano-	6.20 sciences et techniques	uranographie
uré-	6.14 santé	urémie
vi(ce)	substitution	vicomte, vice-président
xén(o)-	6.15 relations familiales, sociales et associatives	xénophobe
xér(o)-	6.20 sciences et techniques	xérophagie
xylo-	6.17.5 flore	xylophone
zoo-	6.17.4 animaux	zoologie

Illustration 48 Spécification des préfixes en français retenus pour les niveaux C1 et C2

3.2.4 Axiologisation et modalisation

Si *racisme*, *sexisme*, ou *électorisme* véhiculent une valeur péjorative ou tout au moins dépréciative, marque d'une prise en charge énonciative de la part du locuteur qui les a choisis, *communisme* ou *capitalisme* en sont dénués. On ne peut donc réduire les phénomènes d'affixation à un simple procédé sémantico-structurel, même si celui-ci fonctionne bien avec les suffixes en *-ard* ou ceux en *-asse*. Les termes peuvent en effet se charger d'une valeur axiologique, péjorative, dévalorisante, méliorative, laudative ou valorisante. Ainsi *femelle* ne peut désigner une personne humaine (ce qui cause certaines interprétations erronées en anglais) et *femme de ménage* semble moins valorisant que *technicien de surface*. Le rôle argumentatif des axiologiques est donc particulièrement important, et le malentendu guette le locuteur inattentif ou mal préparé. Nous avons déjà eu l'occasion de noter combien ces termes caractérisaient certains genres discursifs (3.1.6.1). Certaines précisions devraient contribuer à affiner le profil attendu des locuteurs de niveau C.

Rappelons tout d'abord que tous les évaluatifs ne sont pas axiologiques. Il existe ainsi « une classe d'adjectifs qui, sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur, impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par les substantifs qu'ils déterminent » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009 :96). *Cet éléphant est gros* peut donc signifier qu'il est gros parce que tous les éléphants sont gros, ou qu'il est anormalement gros par rapport à d'autres animaux de la même espèce. Selon le même auteur, « cette ambiguïté tient à la complexité profonde, en dépit des apparences superficielles, de la structure du syntagme *nominal* ». On pourrait de même remarquer que la phrase *il fait chaud* relève d'une appréciation qui dépend tout autant de la sensibilité thermique du locuteur que de son rapport culturel au climat, de même que *loin* ou *près* nous renvoient à des découpages spatiaux temporels culturels, liés aux modes de déplacement, au relief, à l'histoire...

Mais certains adjectifs ajoutent à ces évaluations un jugement de valeur dont nous avons vu par exemple qu'il les excluait a priori par exemple du discours scientifique, *utile, brutal, ...* Certains verbes peuvent être également subjectifs, *craindre que, espérer que, aimer, détester, déprécier, se plaindre, blâmer, féliciter, sembler*, avec un effet plus ou moins prononcé, *puer, perpétrer, commettre (un crime ou un poème), récidiver, se vautrer, s'adonner, s'en ressentir, dégénérer, régresser, recourir à, risquer de, infliger, priver de, hasarder, soutenir, prétendre, admettre, reconnaître, confesser, avouer, contredire, prétexter, se vanter, ignorer, se douter, condamner...*

Enfin, certains adverbes sont également modalisateurs, porteurs d'un trait évaluatif qui implique un jugement de vérité, *peut-être, vraisemblablement*, ou de réalité, *réellement, vraiment...* La prise en compte appropriée en contexte de l'éventuelle valeur axiologique de certains mots constitue selon nous un indicateur intéressant de performance attendu au niveau C1 dans les cas les plus courants, et au niveau C2 dans les autres.

3.2.5 Les noms composés et les locutions

A côté des mots simples monomorphématiques et des mots dérivés, nous trouvons dans la langue française un ensemble conséquent de structures figées, de mots composés et de locutions.

Les noms composés et/ou recomposés constituent un groupe important mais complexe de termes que les linguistes eux-mêmes ont du mal à distinguer des locutions (cf. A. Martinet, 1964 :132). Fourre-tout touche-à-tout, ce groupe est constitué d'éléments régis par des règles syntaxiques très variées. Comme le rappelle P. Bogaards (1994 :50) « Une

expression comme *mettre la main à la pâte* a l'air d'une construction normale, comparable, par exemple, à *mettre le pain au four*. Mais si on peut dire :

Le pain qu'elle a mis au four...

C'est dans ce four-là qu'elle a mis le pain

des phrases comme

**La main qu'elle a mise à la pâte...*

**Voilà la pâte à laquelle elle a mis la main*

sont tout à fait inacceptables. (...) L'on ne s'étonnera pas, par conséquent, que ce soit justement dans le domaine de l'insertion correcte du lexique que bien des apprenants avancés ont le plus de difficultés. Ils connaissent les règles générales de la syntaxe, ils ont un vocabulaire qui leur permet d'aborder presque tous les sujets, mais c'est quand il s'agit d'employer tel ou tel élément du lexique que se posent les problèmes : on dit *faire du feu* mais *faire feu de tout bois*, et *faire long feu*, et dans d'autres cas *donner le feu vert*. Un usager de la langue, même de niveau avancé peut se demander légitimement ce qu'il faut avoir pour maîtriser tout cela ? Feu sacré, du feu sacré ou le feu sacré ?

Il est clair en effet que lorsque quelqu'un ignore le sens d'une expression figée, il est condamné à la déchiffrer d'une manière compositionnelle, avec tous les risques d'erreur que cela comporte, en procédant soit par projection métaphorique (*miroir aux alouettes*, *avalier des coulevres*), soit par analyse métonymique (*un lève-tôt*, *un couche-tard*, *une longue-vue*) ou encore par extension de sens (*donner le feu vert*) ou relevé d'un procédé d'insistance (*blanc comme neige*, *blanc comme un linceul*). Les structures figées (complètement ou partiellement) sont donc de bons indicateurs représentatifs de l'étendue lexicale d'un locuteur donné, mais aussi de sa compétence de maîtrise : justesse sociolinguistique d'emploi, respect des normes syntaxiques, orthographe, etc. Nous avons cependant constaté qu'elles étaient relativement peu fréquentes dans les productions d'apprenants calibrés au niveau C, et nous rappellerons donc que leur emploi constitue un indice de sophistication tout à fait intéressant.

Si nous poursuivons dans notre souci d'effectuer une analyse statistique, il nous faut considérer que sur les 1000 formes recensées dans le *Petit Larousse* entre *remuer* et *rôle*, H. Mitterand (1963 : 60) a repéré 35 mots composés ou recomposés, proportion équivalente à celle du *français fondamental* – qui proposait 30 mots dont des formes comme *tandis que* ou *celui-là* -. On peut donc considérer sur cette base qu'une telle proportion de termes composés

ou de locutions dans un discours pourrait être considérée un indicateur intéressant pour déterminer un niveau C. Il en résulte une lecture plus dynamique des chiffres présentés dans la 2^{ème} partie puisque le taux moyen de densité de structures figées obtenu dans l'analyse des copies de C1 gravite autour de 2.53%, légèrement inférieur au taux du *français fondamental*, celui des copies de C2 atteignant 5.53 % et celui de C2+ 15.24% (taux moyens calculés pour chaque catégorie en fonction des données relevées dans l'enquête effectuée au chapitre 3).

La question méthodologique qui se pose à nous est dès lors de savoir comment spécifier la liste des attendus de niveau C, mots (re)composés et les locutions, distinguant celle des niveaux antérieurs dans un inventaire par nature impossible à établir de manière exhaustive.

3.2.6 Les mots composés

Le mot composé fonctionne dans l'énoncé comme un mot unique ; dans certains cas les deux éléments le composant ne peuvent être affectés des marques grammaticales qui en caractérisent la classe à l'état libre (dans *bonhomme*, « bon » ne peut être confondu au comparatif, dans *fait-tout*, « fait » ne peut prendre la marque du pluriel), dans d'autres l'ordre fixe est inverse à celui de l'usage (*blanc-bec*, *rouge-gorge*) et dans d'autres enfin la forme composée a carrément été oubliée par l'usage (*gendarme*, *vinaigre*). L'orthographe peut fournir un critère décisif pour différencier des mots composés des syntagmes libres, mais ceux-ci ne sont pas forcément stabilisés ; ainsi, l'usage du trait d'union ne répond-il qu'à des règles complexes quand elles ne sont pas aléatoires : on peut trouver écrit *lieudit*, *lieu-dit* ou encore *lieu dit*, on écrit *portefeuille* mais aussi *porte-monnaie* ou *porte-parole* et *porte-jarretelles*. Ces critères ne suffisent donc pas à catégoriser les mots composés et il faut faire appel à un critère plus fonctionnel.

« Le mot composé se comporte dans ses rapports avec les autres éléments de l'énoncé exactement comme les mots simples qui apparaissent dans le même contexte que lui » (A. Martinet, 1962 :132) ; *chaise-longue* est un composé car il pourrait être remplacé dans le même contexte par *fauteuil*, mais **chaise-plus-longue* est exclu ; de même, *pomme de terre* peut commuter avec *carotte* dans un même énoncé, *terre* perdant alors toute raison d'être ».

Les chercheurs ont coutume de parler à ce sujet des tests d'inséparabilité et de commutation. A. Niklas-Salminen (1997 :73) offre un dernier critère de classement qui permettra de différencier mots composés et locutions : « on classe parmi les mots composés les unités à deux termes qui sont principalement nominales, parfois adjectivales et même verbales (*bébé-*

éprouvette, aigre-doux...), et les unités à trois termes qui sont uniquement nominales (*pomme de terre, chemin de fer, machine à coudre*) ».

Cette conception technique des mots composés nous permet d'établir un seuil de césure entre C1 et C2 que l'usage nous permet d'imaginer comme suit ; *timbre-poste, café-crème*, ou *caporal-chef* sont des mots composés que l'usage a fixés dans un domaine donné du lexique. Tout locuteur C les connaît ou est tout au moins capable de les mobiliser au titre de son lexique potentiel ; mais seule une référence statistique souvent plus pressentie qu'explicite permet au locuteur averti de noter que *homme-oiseau* est une figure de style exceptionnelle qui relève davantage de la locution figurée que du mot composé passé dans l'usage. On pourrait donc envisager le continuum suivant 3 :

Spécification provisoire n°5

B2 : est capable de comprendre et/ou utiliser un répertoire de mots composés d'usage fréquent.

C1 : est capable de comprendre et/ou utiliser une large gamme de mots composés existants ;

C2 : est capable de comprendre et/ou produire la plupart des mots (re)composés, et peut avoir recours intentionnellement à des locutions répandues dans un usage du français contemporain, tels que *crédit formation, facteur temps*.

C2+ : est capable de procéder à l'analyse de la construction des mots composés ; peut en produire les équivalents dans sa langue maternelle ;

Ainsi, *poisson-chat* viendra-t-il compléter en C1 la liste ouverte des noms de poissons du référentiel pour le français, niveau B2, dans le chapitre « notions spécifiques », *chien-loup* celle des animaux familiers (2004 :255), et *chef-d'œuvre* ou *café-concert* celle des spectacles et expositions (2004 :211). *Cache-nez* s'ajoutera à *sous-vêtement* et *soutien-gorge*, liste vêtements (2004 :235), et *croque-monsieur* à *pot-au-feu* dans la liste « plats » (2004 :233).

Mais l'utilisation en production de composés moins fréquents, *boute-en-train, tire-au-flanc, boit-sans-soif*, ou *pot-bouille*, pourra sans doute être considérée, sauf contextes particuliers ou reprise directe d'un texte, comme un indice de niveau C2.

De même, on peut attendre un usage approprié de recomposés techniques ou scientifiques dès le niveau B2 dans le domaine de spécialité du locuteur, mais c'est en C2 que la création et la production de néologismes est attendue, car celle-ci demande non seulement une conscience métalinguistique de la construction du terme, mais aussi des langues racines : usage de radicaux latins et grecs initiaux (*quadru, carbo, oxy, grapho, litho, logo,...*) ou finaux (*-cide, -*

cole, -fuge, -mancie,...), altération de la voyelle finale en *-o* à la manière des recomposés d'origine grecque, *-i* à la manière des recomposés latins pour des recomposés modernes (*franco-mexicain, publi-rédactionnel*).

Notons d'ailleurs que la production de néologismes (re)composés n'est pas cantonnée aux domaines techniques et scientifiques, et qu'on la retrouve dans la vie courante dans la toponymie, que ce soit dans les lieux-dits (Chanteloup, Hurlevent – avec des acceptions souvent originaires de langues locales, ce dont seul un locuteur averti aura conscience : Montcuq (lot) exprimant la même chose dans deux langues qui se sont côtoyé, le latin avec *mont* et le précelte avec *cuq*, Lacassagne (Hautes-Pyrénées) faisant référence au chêne en langue d'Oc, - H. Walter, 1998 :42), soit dans la dénomination d'un logis (*Mon Havre mexicain*, comme un ami mexicain ayant vécu au Havres l'a fait pour sa maison à Cuernavaca, Mexique).

Enfin, et dans le même ordre d'idées, on trouve désormais des néologismes constitués de deux syntagmes apparemment sans lien, *ingénieur qualité, industrie-pilote*, pour « répondre aux besoins d'une communication rapide et efficace entre experts ou individus appartenant au même groupe socioprofessionnel » (E. Kelemen, 1996 :54), et qui ne peuvent être entendus et *a fortiori* construits que par des locuteurs avertis qui évoluent dans ce contexte professionnel.

3.2.7 Les locutions

Sur la base des travaux de P. Guiraud (1962) ou de J. Dubois et F. Dubois-Chartier (2004), nous pourrions lister un certain nombre de locutions que l'on pourrait considérer comme faisant partie des attendus de niveau C, ne figurant pas dans les niveaux B ; nous obtiendrions alors des inventaires du type :

locutions verbales : *rendre grâce, rendre compte, ...*

les locutions nominales : *bouc émissaire, force de frappe, ...*

les locutions adjectives : *vert pomme, ...*

les locutions adverbiales : *au fur et à mesure, sans coup férir, ...*

les locutions prépositives : *à l'insu de, ...*

les locutions conjonctives : *au fur et à mesure que, ...*

les proverbes ou les maximes : *chat échaudé craint l'eau froide, ...*

les formules idiomatiques : *aller au diable Vauvert, ...*

etc.

Les locutions présentant tous les degrés de gradation possibles entre les mots composés et les syntagmes libres, il ne nous semble cependant pas pertinent d'en envisager le recensement par la forme. On peut d'ailleurs noter comme S. Mejri (2001 :216) que « la notion de figement est elle-même tout à fait relative comme le montre l'usage que Mauriac (1927) fait de la locution *je ne sais quoi* dans *Thérèse Desqueyroux* :

. « Elle voulait être rassurée contre *elle ne savait quel* péril » (p.40)

. « J'ai senti sous mon front *je ne sais quoi* qui remue ... » (p.72)

. « Thérèse attendait *elle ne savait quoi* de ce ciel inaltérable » (p.111)

Il paraît plus simple de réaliser en premier lieu la spécification des expressions dites idiomaticques et proverbiales qui dénotent sans aucun doute d'un niveau de maîtrise supérieure à celui de B2, en dehors de quelques formules « stockées », sur la base d'une catégorisation sociolinguistique que l'on pourra lister au niveau des « fonctions » et/ou « notions générales ». L'usage d'expressions telles que :

Franc comme l'or, aller au diable Vauvert, avaler des couleuvres, dormir comme une marmotte, ou encore *chat échaudé craint l'eau froide*, constituent en premier lieu un marqueur d'appartenance identitaire dont le locuteur peut se servir différemment selon le niveau.

Cette approche mérite cependant d'être complétée, et la portée métaphorique ou expressive des locutions permet d'envisager un classement, par essence non exhaustif, par notions générales et/ou spécifiques. C'est le travail que nous avons entrepris sur la base de l'inventaire de J. Dubois et F. Dubois-Chartier (2004). Un tel classement sémantique permet de compléter les nombreux dictionnaires des locutions existants qui, grâce à leur classement par ordre alphabétique constituent une aide précieuse en compréhension, mais n'apportent que peu d'aide en production (en dehors d'une vérification de forme). C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité inclure ce travail dans la présente étude. La nomenclature qui apparaît correspond à celle des référentiels pour le français et n'est donc pas conséquente avec la numérotation des chapitres de cette recherche. Elle complètera les travaux de I. Chollet et J.M. Robert (2007), ou encore ceux de R. Vivès (2004) sur les verbes de parole, et pourra également permettre une utilisation en compréhension grâce à une indexation par ordre alphabétique (disponible, mais que nous n'avons pas incluse dans cette recherche).

Afin de ne pas alourdir la lecture de cette recherche, la totalité des 7000 locutions classées figure en annexe 2. Nous n'en proposons ici qu'un extrait.

Exemple de spécification sémantique de locutions françaises (liste complète en annexe 2).

3.2.1 EXPRIMER SON POINT DE VUE

à mon goût (229)	3.2.1
à mon humble avis (229)	3.2.1
aller droit au fait (185)	3.2.1
au goût de (192)	3.2.1
au motif que (225)	3.2.1
bourrer le crâne à (150)	3.2.1
bourrer le mou à (150)	3.2.1
c'est bien de lui (84)	3.2.1
c'est de l'eau de rose (39)	3.2.1
c'est pas ça qui l'étouffe (37)	3.2.1
c'est pas cassant (83)	3.2.1
en son âme et conscience (335)	3.2.1
en tout état de cause (335)	3.2.1
en toute logique (335)	3.2.1
en toute simplicité (329)	3.2.1
en toute tranquillité (329)	3.2.1
en vérité (334)	3.2.1
entre nous (249,251)	3.2.1
entre toi et moi (249)	3.2.1
je ne vous cache pas que (165)	3.2.1
juger sur pièces (353)	3.2.1
loin de moi l'idée que, de (164)	3.2.1
marquer le coup (126)	3.2.1
ne pas mener loin (80)	3.2.1
partir en couille (311)	3.2.1
pour ce qui concerne (346)	3.2.1
pour ma part (346)	3.2.1
pour mon compte (346)	3.2.1
pour ne rien te cacher (345)	3.2.1
pour rien au monde (343)	3.2.1
pour sûr (345)	3.2.1
prêcher pour son saint (341)	3.2.1
prendre fait et cause pour (3, 342)	3.2.1
prendre la défense de (145)	3.2.1
prendre parti (9, 123)	3.2.1
soit dit sans vous offenser (264)	3.2.1
sur la foi de (365)	3.2.1
sur le fond (363)	3.2.1
sur ma foi (365)	3.2.1
sur mon âme (365)	3.2.1
tout ça, c'est la même chose (37)	3.2.1
très peu pour moi ! (347)	3.2.1
une position de principe (270)	3.2.1
une prise de position (25)	3.2.1

y a pas photo ! (35) 3.2.1

3.3.1 exprimer le plaisir, la joie, le bonheur

aux petits soins (195)	3.3.1
amuser la galerie (129)	3.3.1
amuser le tapis (126)	3.3.1
applaudir à tout rompre (178)	3.3.1
au paradis (171)	3.3.1
au septième ciel (173)	3.3.1
au vert (172)	3.3.1
aux anges (176)	3.3.1
aux petits oignons (183)	3.3.1
avec âme (246)	3.3.1
avec bonheur (246)	3.3.1
avoir la belle vie (44)	3.3.1
avoir la paix (44)	3.3.1
avoir le bonheur de (57)	3.3.1
avoir le sourire (43)	3.3.1
avoir les doigts de pied en bouquet (316)	3.3.1
avoir les doigts de pied en éventail (316)	3.3.1
avoir un malin plaisir à (58)	3.3.1
baigner dans la joie (312)	3.3.1
boire comme du petit lait (101)	3.3.1
boire tout son soûl (136)	3.3.1
ça la fout mal (82)	3.3.1
c'est à mourir de rire (85)	3.3.1
c'est à se taper le cul par terre (84)	3.3.1
c'est Byzance (36)	3.3.1
comme un coq en pâte (91)	3.3.1
dans les bras de Morphée (302)	3.3.1
dans un sommeil profond (300)	3.3.1
de bon poil (267)	3.3.1
de gaieté de coeur (283)	3.3.1
dorer la pilule à (151)	3.3.1
éclater en applaudissements (314)	3.3.1
ému jusqu'aux larmes (189)	3.3.1
en extase (293)	3.3.1
exploser en applaudissements (314)	3.3.1
faire bravo (103)	3.3.1
faire ses choux gras de (113)	3.3.1
faire ses délices de (113)	3.3.1
faire une douce violence à (117)	3.3.1
faire une ovation à (115)	3.3.1
heureuse comme une reine (66)	3.3.1
heureux comme poisson dans l'eau (70)	3.3.1
heureux comme un roi (66)	3.3.1

jouer de bonheur (275)	3.3.1
l'âme en paix (159)	3.3.1
les pieds dans l'eau (160)	3.3.1
marquer d'une croix blanche (280)	3.3.1
marquer d'une pierre blanche (280)	3.3.1
ne pas se sentir de joie (276)	3.3.1
par bonheur (257)	3.3.1
par jeu (254)	3.3.1
par miracle (254)	3.3.1
par un heureux concours des circonstances (256)	3.3.1
partir d'un éclat de rire (278)	3.3.1
passer comme dans un rêve (314)	3.3.1
passer comme un beau rêve (99)	3.3.1
passer des jours heureux (139)	3.3.1
péter dans la soie (312)	3.3.1
péter de santé (276)	3.3.1
péter la sous-ventrière (132)	3.3.1
pétiller de joie (276)	3.3.1
pour comble de bonheur (346)	3.3.1
pour surcroît de bonheur (346)	3.3.1
prendre du bon temps (139)	3.3.1
prendre un malin plaisir à (202)	3.3.1
s'amuser comme un petit fou (94)	3.3.1
s'amuser comme une petite folle (94)	3.3.1
sauter au plafond (187)	3.3.1
sauter aux nues (189)	3.3.1
se dilater la rate (141)	3.3.1
se faire un jeu de (114)	3.3.1
se faire un malin plaisir de (58)	3.3.1
se fendre la gueule (141)	3.3.1
se fendre la pêche (141)	3.3.1
se fendre la poire (141)	3.3.1
se la couler douce (80)	3.3.1
se les rouler (143)	3.3.1
se lever du bon pied (278)	3.3.1
se lever du pied gauche (278)	3.3.1
se payer une bosse de rire (144)	3.3.1
se payer une pinte de bon sang (144)	3.3.1
se plier en quatre (312)	3.3.1
se porter à merveille (184)	3.3.1
se porter comme un charme (98)	3.3.1
se rouler les pouces (142)	3.3.1
se rouler par terre (253)	3.3.1
se taper le cul par terre (252)	3.3.1
se taper le derrière par terre (253)	3.3.1
se tenir les côtes (142)	3.3.1

se tordre de rire (278)	3.3.1
s'en donner à coeur joie (4, 187)	3.3.1
s'en payer une tranche (158)	3.3.1
sous d'heureux auspices (371)	3.3.1
sous d'heureux présages (371)	3.3.1
sous les meilleurs auspices (371)	3.3.1
sous les meilleurs présages (371)	3.3.1
sur l'air des lampions (364)	3.3.1
tout à loisir (207)	3.3.1
vivre comme un coq en pâte (91)	3.3.1
vivre comme un moine (77, 94)	3.3.1
vivre comme un rat dans un fromage (92)	3.3.1
vivre d'amour et d'eau fraîche (276)	3.3.1
vivre de l'air du temps (278)	3.3.1
vivre sur sa graisse (354)	3.3.1
voir en rose (323)	3.3.1

Figure 2 ventilation notionnelle et fonctionnelle des locutions françaises (extraits)

3.2.8 Les collocations

Les collocations sont des associations stéréotypées parfois difficiles à différencier des locutions figées. C'est d'ailleurs souvent comme cela que les dictionnaires en catégorisent les emplois collocatifs (ex : *Trésor de la Langue Française Informatisé : avoir peur* :

2. Loc. verb.

a) [Avec avoir] Avoir peur (de qqn, de qqc., de faire qqc.); avoir une peur (combiné avec un syntagme déterm.); (expr. quantifiante) + peur; avoir des peurs (combiné avec un syntagme déterm.); avoir peur devant qqn, qqc.; avoir grand'peur (vieilli); avoir une belle peur; avoir joliment peur. Dans un saut difficile, si le cavalier a la moindre peur, le cheval tombe (ALAIN, *Propos*, 1921, p.207). Il ne faut pas dire: j'aperçois un ours, j'ai peur, je tremble, mais bien: j'aperçois un ours, je tremble et la peur vient lorsque je constate ce déséquilibre physique (Hist. sc., 1957, p.1660). V. clignotant ex.1:

● 4. Joséphine ne répondit pas, elle *avait peur*, *peur de* Stephen, *peur* qu'on ne le vît dans le parc encore plus que de lui... Mais plus que tout, elle *avait peur de* son émotion. Elle n'osa cependant pas lui dire de s'en aller...

KARR, *Sous tilleuls*, 1832, p.208.

Rem. Cette loc. a de nombreux équivalents pop. ou arg.: avoir la chiasse, les chocottes, la colique, les colombins (vieilli), les copeaux (vieilli), les foies (blancs), la frousse, les grelots, les jetons, la pétasse, la pétoche, la trouille, la venette (vieilli) ».

Afin de les différencier formellement des locutions, nous retiendrons la définition qu'en donne A. Tutin (2005 :32) : « Les collocations sont des expressions linguistiques bipartites, récurrentes dans la langue comme *essuyer un échec* ou *peur bleue*, dont la base (par exemple, *échec* dans *essuyer un échec*) conserve son sens premier, alors que l'autre élément, appelé collocatif (*essuyer*, dans *essuyer un échec*), bien que souvent transparent, est plus

difficilement prédictible ». Une *haine atavique*, une *peur bleue* ou une *foule en délire* sont autant de manifestations figées de ce phénomène aux incidences stylistiques indubitables (cf. chapitre maîtrise lexicale).

La « Lexical Approach », dans la définition qu'en propose M. Lewis (1993), postule que la langue est constituée de syntagmes préconstruits, « chunks », sur la base de collocations propres à la langue concernée et à chaque domaine étudié. Pour s'exprimer correctement et sans efforts le sujet non natif doit donc disposer d'un large répertoire de collocations, qui constituent en quelque sorte la trame de fond du lexique mental d'un sujet natif. Comme l'affirme A. Polguère (2000) « l'apprentissage des liens paradigmatiques et syntagmatiques qui unissent différentes lexies d'une langue facilite la maîtrise de la langue et l'enseignement des collocations apparaît comme une nécessité, dans la mesure où ce phénomène omniprésent dans la langue est source de nombreuses erreurs chez les apprenants ».

Les calculs effectués dans le deuxième chapitre sur la densité collocationnelle de différents corpus nous permettent de penser que la plupart des candidats au TCF, niveaux C1 C2 et/ou au DALF C1 DALF C2 ne font qu'un recours limité aux collocations. De même, les professeurs et traducteurs mexicains sollicités pour un test sur la gestion des collocations ont mis en évidence que la corrélation entre locuteurs francophones et non francophones, y compris s'ils sont d'un niveau langagier tout à fait avéré, est loin d'être évidente. Nous en avons conclu que l'usage pertinent des collocations constitue donc au mieux un indicateur intéressant de l'étendue lexicale, représentatif d'un niveau de langue C2/C2+.

Ceci dit, la spécification des collocations à ces niveaux ne peut se faire qu'en se basant sur des dictionnaires des collocations dont A. Tutin (2005 :48) fournit une liste. Il en existe désormais plusieurs dont celui en ligne de A. Gonzalez Rodriguez (2004) et celui de I. Mel'čuk et A. Polguère (2007).

Mais l'étendue lexicale collocationnelle peut aussi s'estimer par défaut, dans l'usage de verbes « vides » comme *faire* dont l'usage révèle un défaut lexical ; nous pourrions en effet substituer les expressions *faire une annonce*, *faire un appel*, *faire ses bagages*, *faire un catalogue*, *faire un métier* par d'autres comme *passer une annonce*, *lancer un appel*, *boucler*, *plier ses bagages*, *dresser un catalogue*, *exercer*, et *pratiquer un métier*, et l'usage de verbes vides peut donc constituer un indice intéressant de carence lexicale dans certains contextes socio discursifs donnés (situation formelle nécessitant un langage soutenu – discours, article professionnel, traduction, examen de langue,...).

Spécification provisoire n°6

B2 : possède un répertoire de locutions figées courantes qu'il peut utiliser dans une conversation courante.

C1 : possède un large répertoire d'expressions idiomatiques (locutions figées, collocations) qu'il peut utiliser à propos dans une conversation courante, un exposé ou une conférence.

C2 : possède un très large répertoire d'expressions idiomatiques (locutions figées, collocations) et de proverbes qu'il peut utiliser à propos dans toute situation, en maîtrisant les effets produits sur l'auditoire.

C2+ : est capable de produire l'équivalent de proverbes et expressions idiomatiques (locutions figées, collocations) dans sa langue maternelle.

3.2.9 Les abréviations et les sigles

Sigle : n. m. Initiale ou suite d'initiales servant d'abréviation

Acronyme : n. m. Sigle prononcé comme un mot ordinaire.

(*Le Petit Robert* 1. Le Robert, 1986)

« L'extension des formations composées ou recomposées, ainsi que des locutions, dans les langages techniques, et la vulgarisation partielle de ces langages, ont contrarié la tendance du français à restreindre l'emploi de mots longs (plus de trois syllabes prononcées). Il en résulte un phénomène tout à fait caractéristique de la langue contemporaine : l'usage de formes tronquées et d'initiales qui ramènent les mots et locutions multisyllabiques des glossaires spécialisés au format habituel de la langue vulgaire » (H. Mitterand, 1963 : 63).

En dehors des abréviations d'unités de mesure, souvent spécifiques à leurs contextes linguistiques, telles que *Kg*, *H*, *mm* ou *€*, le mode d'abréviation le plus usuel est celui qui ne conserve d'un recomposé que ses deux ou trois premières syllabes : *méto*, *micro*, *stylo*, *écolo*... ou bien *ciné* construit sur *cinéma* lui-même issu de *cinématographe*, *vélo* provenant de *vélocipède*, *télé* de *télévision* ou *moto* amputation de *motocyclette*. Un locuteur apprenant notre langue maîtrise la plupart de ces mots désormais usuels dès les premiers niveaux, même si la prise de conscience et la maîtrise de leur construction n'intervient sans doute qu'en niveau C.

Par ailleurs, si un locuteur de niveau A confronté à l'usage social français de l'apéritif comprendra assez vite le mot *apéro*, on peut émettre l'hypothèse que ce n'est qu'à partir du niveau B qu'il en mesure le registre populaire, tout comme dans *hosto*. Mais ce n'est sans doute qu'au niveau C que le locuteur percevra la valeur connotative de la finale *-o* de ces

abréviations, probablement héritée de la langue vulgaire et de l'argot du XIX^{ème} siècle que l'on retrouve dans *métallo* ou plus encore dans *collabo* avec une très forte valeur dépréciative. L'abréviation par troncation se termine parfois par une syllabe fermée : *prof*, *sous-off*, *bac*, *perm*, *mob*, *sensass* ou *aprèm*. Cet usage a donné des termes désormais parfaitement intégrés dans le langage courant que le locuteur peut connaître dès les niveaux A mais qui relèvent davantage de connaissances ou savoir-faire socioculturels ethnoлингuistiques ou actionnels, de même que les sigles, véritable phénomène représentatif de l'évolution du français contemporain des dernières décennies.

L'usage des sigles est connu depuis fort longtemps (il n'est que de souvenir de l'usage que les Romains faisaient de I.N.R.I., *Iesus Nazareus Rex Iudaeorum*, et autres S.P.Q.R. pour *Senatus Populusque Romanus*), mais il se répand de plus en plus (plus de 500 sigles répertoriés en informatique et totalement incompréhensibles pour un néophyte) et l'on aurait tort de n'attribuer ce phénomène qu'à une nécessité d'économie linguistique. Comme le rappelle E. Kelemen (1996) citant A. Helmy Ibrahim: «...la forme réduite acquiert le plus souvent une autonomie et une complexité par rapport à la forme dont elle est issue qui relève plus du néologisme que de la variante strictement économique. Ainsi à sa parution, H.L.M. signifiait seulement « grand immeuble construit par une collectivité et affecté aux foyers qui ont de petits revenus » : par extension du sens, le sigle désigne aujourd'hui « tout immeuble moderne à appartements bon marché. » Ce glissement de sens illustre bien que par la siglaison, la langue peut non seulement être abrégée, mais aussi construire un sens nouveau. Dans le cas de H.L.M., ce « plus » sémantique s'accompagne d'un changement du genre du mot. Selon la règle, H.L.M. devrait être féminin à cause de *habitation*, mais puisque ce sigle est de plus en plus perçu par les usagers comme une unité conceptuelle autonome, indépendante des éléments qui la constituent, son emploi est associé à l'idée de bâtiment, de logement, ainsi H.L.M. reçoit-il souvent – même dans les dictionnaires – le genre masculin ».

L'usage fréquent de H.L.M., R.E.R., S.A.M.U, P.T.T. (déjà obsolète) ou A.N.P.E. (idem) constitue un fait linguistique représentatif de l'évolution d'une société que des locuteurs de niveau A (et même A 1. 1) peuvent connaître si leur situation personnelle le nécessite (résidence en France) ; ces acronymes sont alors souvent considérés par ces locuteurs comme des syntagmes à part entière.

Il est très difficile d'en effectuer le recensement, sauf à y intégrer toutes les variantes existantes en pays francophones. Le « référentiel pour le français, niveau B2 » s'y emploie dans le chapitre « compétences culturelles » (J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier,

2004 :333) lorsqu'il précise un certain nombre de notions spécifiques relatives aux formes d'organisation de la vie collective, et dont la signification linguistique ne permet pas d'appréhender le rôle social et les formes de fonctionnement, comme par exemple pour la France :

Education : CP, CE1, C2, CM 1 et CM2, DEUG,

Profession et métier : PDG, CRS, CDD, CDI, DRH ou encore SMIC

Transports : SNCF, TGV, RER

ou encore services publics et privés : CCP, RIB

Ou pour la Belgique :

Profession et métier : ONSS

Transports : SNCB, train IR

ou encore services publics et privés : GSM

Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'au niveau C, le locuteur connaît la signification de ces acronymes courants et que s'il ne la connaît pas, il a la capacité d'aller la chercher. En produire le recensement serait donc vain et inutile. Mais, et nous citons toujours E. Kelemen (1996), « l'ellipse entraînée par la réduction institue un code qui « fait barrage » et sélectionne les usagers potentiels ». « Par l'usage des sigles, on peut observer un phénomène sociolinguistique connu depuis longtemps : la cohésion d'une collectivité, d'un groupe professionnel, social ou culturel qui se manifeste dans son usage de la langue, ce qui est en même temps un facteur sécurisant pour l'individu, car ceux qui n'appartiennent pas au groupe en sont exclus aussi linguistiquement », phénomène que nous retrouverons d'ailleurs également dans l'usage de termes spécifiques ou de formules métonymiques.

Ainsi, l'usager de niveau C possède-t-il cette conscience extra linguistique qui lui fait percevoir les marqueurs sociaux dissimulés derrière ces usages (l'ancien ministre de l'Education nationale, C. Allegre, ne disait-il pas « qu'il ne parlait pas bien le **éducnat* » ?), de *P.C.F.* à *U.M.P.* en passant par *U.E.*, *O.N.U.*, *O.T.A.N.* ou *U.N.E.S.C.O.*, et il sait que certains admettent un déterminant dans leur forme acronymique, *la F.N.A.C.*, mais pas dans leur format décomposé (la phrase « **je vais à la Fédération nationale d'achats* » n'ayant aucun sens). Il est par ailleurs capable de saisir le rapport et le sens de dérivés substantivisants tels que *cégétiste* ou *énarque*, ou adjectivants comme dans « une motion très UMP ».

La prolifération des sigles entraîne également une autre difficulté de compréhension de l'écrit (et *a fortiori* de l'oral) que seul un bon lecteur de niveau C peut facilement gérer ; ainsi dans la presse écrite où ce phénomène se développe, il est parfois difficile de se souvenir tout au long du texte de la signification de sigles au demeurant souvent presque homophoniques (C.I.E.P et C.C.I.P par exemple) même lorsque le journaliste a pris la précaution d'en expliciter la signification, ce qui n'est hélas pas toujours le cas. Nous ferons de cette compétence référentielle, anaphorique ou cataphorique, un signe caractéristique du niveau C.

Spécification provisoire n°7

B2 : comprend la signification d'un ensemble de sigles et acronymes correspondant à sa vie sociale et professionnelle et peut les utiliser en contexte.

C1 : est capable de comprendre et/ou utiliser la plupart des sigles et acronymes qu'il rencontre quel que soit le domaine. Comprend le sens de leurs éventuelles substantivisations.

C2 : est capable de comprendre et/ou produire un texte comprenant un grand nombre de sigles et acronymes. En maîtrise la connotation implicite, et peut en produire une éventuelle substantivisation.

C2+ : comme C2

3.2.10 Les mots étrangers

A la suite de H. Walter (1994, 1997, et autres), nous ne pouvons que rappeler « le poids de la dette » (1997 :15) du français vis-à-vis des autres langues. En termes de linguistique statistique, et citant son « dictionnaire des mots d'origine étrangère » (H. Walter et G. Walter, 1991), cette lexicographe rappelle que sur un corpus représenté par un dictionnaire usuel d'environ 60 000 entrées, on recense environ 8000 mots d'origine étrangère, soit environ 13% du vocabulaire total (résultat ne tenant compte ni des créations à partir du grec ancien ou des emprunts tardifs au latin). Les auteurs du « français fondamental » (*infra*) n'en admettaient pour leur part qu'un sur plus de 1000 mots : *speaker*, au mieux deux si l'on considère le terme *film* comme étant étranger.

Cette catégorisation pose donc au moins deux problèmes liés : comment distingue-t-on un mot d'origine étrangère d'un mot directement emprunté et encore considéré comme un xénisme ? Et quelle influence cette normalisation a-t-elle sur un processus de référentialisation à portée didactique ? Nous touchons là au polémique rapport de la langue, des langues et du politique, sujet hautement sensible en France qui renvoie au problème de la norme avec toutes ses implications dans un processus de référentialisation (cf. chap. 1).

La multiplication des échanges, le développement et la diffusion de techniques modernes souvent d'origine étrangère, ouvrent de plus en plus la porte aux néologismes et emprunts à d'autres langues. Nous laisserons à d'autres le soin de déterminer si *planning* ou *play-back* sont *in fine* encore des mots étrangers ou non, ou si *étoile* dans le sens de *vedette* relève d'un calque sémantique de l'anglais *star*. Dans les manifestations langagières qui constituent l'objet de notre recherche, les jargons techniques échappent mal à cette tendance, que les profils de locuteurs niveau C ne peuvent ignorer : *jet, crash, cockpit, steward*, en aéronautique, *football, bowling, skate, kart, yachting* en sport, *remake, making off, travelling, western, script* dans le monde du cinéma, ou encore *toro, corrida, aficionado, picador*, en tauromachie, en sont de bons exemples.

Mais si tout locuteur en langue étrangère est susceptible d'utiliser des termes issus de sa propre langue, par interférence ou par incapacité à produire le terme adéquat dans la langue cible, le recours aux termes acceptés dans le français contemporain peut produire un certain nombre d'indices identificatoires de niveau C que nous avons tenté de relever :

- La conscience implicite en C1, peut-être explicite en C2, que le mot demeure étranger tant qu'il ne s'applique qu'à un fait de civilisation étranger (*kibboutz*), mais qu'il se francise dès lors qu'on peut lui attribuer une affixation ou une suffixation françaises : *volleyeur*, ou *dribbler*, voire une marque de pluriel française, *speakers, reporters*.
- La conscience explicite au niveau C2 de l'effet perlocutoire et connotatif du maintien de la forme plurielle de la langue étrangère lorsque celle-ci est atypique par rapport aux règles de construction du pluriel en français, *concerti, scénarii, ladies, gentlemen...*
- La compréhension et la production de néologismes sur les bases d'inférences et de suffixations étrangères : *coaching, zapping, forcing, timing, engineering...*
- L'usage de termes étrangers comme formule rhétorique pour souligner la modernité (*être in ou être has been*) ou l'appartenance à une communauté, pour provoquer ou pour jargonner, comme le dit le lexicographe L. Guilbert (1973 :13) : « Telle expression nouvelle d'un écrivain est destinée à mieux faire comprendre à l'interlocuteur qu'est le public le sens exact de sa pensée. C'est donc le sujet parlant qui crée le néologisme ; mais il le fait en tant que membre d'une communauté avec l'intention, avouée ou non, d'enrichir la communication. Du même coup, l'interlocuteur est partie prenante de la création, puisqu'il en est le destinataire. Ainsi la formation du néologisme n'est pas seulement un acte de parole, elle est destinée aussi à être un phénomène de langue ».

Bien entendu, on ne peut pas évoquer les mots étrangers dans un référentiel pour le français de niveau C sans évoquer la situation globale des espaces francophones où des acceptions locales font figure de xénismes dans d'autres contextes. On en voudra pour exemples dans le français du Québec des termes tels que : *achaler* (déranger, agacer), *bidous* (argent, monnaie), ou encore *moron* (attardé) – cf. dictionnaires du français du Canada, <http://www.dicocf.ca>, ou encore dans le français de Belgique : *la bloque* (préparation aux examens), *le torchon* (la serpillère), *la carabistouille* (une histoire fausse). Mais le rapport de ces langues avec d'autres renvoie aussi à des particularités qui mériteraient un traitement à part pour chaque situation (situations diglossiques avec des langues dites autochtones ou régionales, concurrence avec d'autres langues internationales, langues de migrations, etc.) que nous ne pouvons aborder ici en dehors des quelques manifestations repérables dans une situation hexagonale.

Dans sa lettre du 28 septembre 2005, le Conseil supérieur de l'audiovisuel français, le CSA, publiait une note pour franciser le terme *blog* qui désigne un journal personnel sur Internet avec la possibilité pour les lecteurs internautes d'engager une discussion immédiate. Deux solutions s'offraient ; en France, l'équivalent proposé est le *bloc-notes* qui peut s'abrégé en *bloc*. L'Office québécois de la langue française, quant à lui, a francisé le *blog* en *blogue*, sur le modèle *bogue* (équivalent anglo-français de *bug*). Il choisit la première solution, mais l'usage ne semble pas lui donner raison, et les Français restent pour l'instant attachés au *blog*.

Les règles de francisation des termes en français ne sont donc pas clairement déterminées (même si la chaîne décisionnelle est, quant à elle, clairement identifiée, qui part des Hauts fonctionnaires à la langue française chargés dans chaque domaine de compétence de réunir des commissions de spécialistes du terme et des lexicologues afin de proposer des solutions à l'Académie française qui doit statuer), et elles oscillent entre deux possibilités : l'altération phonétique et orthographique du terme (*coquetèle*) ou l'équivalence (*bloc-note*). La connaissance des règles adoptées, ou tout au moins des principes méthodologiques évoqués, constitue, surtout du fait de l'attachement des Français à ces phénomènes, un critère de compétence socioculturelle de maîtrise lexicale qui relève selon nous du niveau C2, voire du niveau C2+.

Nous revenons sur les phénomènes de variation régionale dans le chapitre « maîtrise lexicale » dans lequel nous proposerons un début d'inventaire de ces formes, ventilé selon la nomenclature sémantique des référentiels pour le français.

Spécification provisoire n°8

B2 : est capable de comprendre et/ou utiliser un ensemble de mots étrangers y compris dans son domaine de spécialité ; peut commettre encore des erreurs d'emprunts.

C1 : est capable de comprendre et/ou utiliser avec aisance un ensemble de mots étrangers en ayant conscience de la valeur connotative de cet usage (jargon, effet de style, etc.).

C2 : est capable de comprendre et/ou utiliser les règles de francisation des termes étrangers. Joue de l'effet sur l'auditoire de règles atypiques telles que *scénarii* ou *women*.

C2+ : est capable d'emprunter et d'utiliser de nouveaux mots étrangers acceptables et compréhensibles dans une situation donnée.

3.3 La maîtrise lexicale

En termes didactiques, il peut sembler curieux de maintenir aux niveaux C une séparation « étendue » / « maîtrise », comme si l'un n'allait pas avec l'autre. Nous aurions d'ailleurs pu, et de la même façon, nous interroger sur l'approche du *Cadre* qui considère la grammaire et le vocabulaire comme deux composants radicalement différents, comme si le mot pouvait exister indépendamment de la grammaire, et comme s'il pouvait être décrit indépendamment de ses propres propriétés grammaticales. Ces dichotomies renvoient *in fine* à se demander si un mot est utilisable si on en connaît le sens tout en ignorant complètement les possibilités et les contraintes grammaticales. A. Reichling, dès 1962, (Reichling, 1962 :76-77, in P. Bogaards, 1994 :41) avait proposé l'indépendance de la syntaxe, indépendance illustrée par rapport au lexique avec la phrase :

De vek blakte de mukken

que L. Kukenheim (1962 :130 in Bogaards, *supra*) avait fait correspondre en français avec la phrase

Les mipes foment les basons.

Sans signification mais syntaxiquement parfaite, ces phrases permettent de conclure que :

Les basons sont fomés par les mipes

Au moins un fomeur de mipes est un bason

Les mipes ont fomé les basons.

Mais ces exemples ne permettent pas d'extraire une loi comme le prouvent certaines transformations tentées sur le même modèle par Bogaards (*supra*). Ainsi, la phrase

Les professeurs possèdent des livres

ne résiste pas à la transformation passive : **les livres sont possédés par les professeurs.*

De même, la phrase

Les chauffeurs évitent les enfants

ne permet pas de parler d'*éviteurs d'enfants*, et les phrases

Gérard aime Juliette

Gérard aime sa sœur

s'accrochent mal de la transformation temporaire *Gérard a aimé Juliette/sa sœur*, le verbe *aimer* dans le premier cas d'une dénotation « état d'amour » alors que dans le deuxième il s'agit davantage d'affection, et ceci sans parler de la phrase

Gérard aime le fromage

dont les transformations successives rendent difficiles l'assertion d'indépendance de la signification lexicale individuelle des mots prônée par A. Reichling.

Cette courte digression nous permet de comprendre pourquoi les auteurs du « référentiel B2 » (J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, 2004 :121) ont décidé de proposer le chapitre 4 consacré aux notions générales par inventaires selon la distribution suivante :

- de catégories et sous catégories notionnelles numérotées
- de sous catégories en noms, verbes et adverbes
- de réalisations linguistiques correspondant aux catégories antérieures
- d'exemples contextualisés.

Il s'agissait d'offrir « une description des propriétés syntaxiques, distributionnelles et transformationnelles de certains items lexicaux (verbes, noms, adjectifs) dans des phrases simples, c'est-à-dire celles dont la forme générale est : *sujet + verbe + complément* », telle que R. Vivès l'appelait de ses vœux (1985 : 49). C'est en outre l'une des méthodes les plus sûres pour mettre en évidence des variations entre :

1) *Elle sort* et 2) *Elle sort beaucoup*

où l'ajout de l'adverbe fait dériver l'acception n°1 *aller à l'extérieur de* vers une acception plus connotée en n°2, *faire la fête*.

Cette présentation permet en outre, et surtout, de mettre en rapport le lexique et les besoins langagiers du locuteur en établissant un rapport entre des fonctions linguistiques et des notions qui apparaissent normalement dans des situations bien définies. Or, c'est probablement dans ce rapport à la situation, à l'intention de communication et aux effets obtenus que se situe l'une des caractéristiques majeures de la maîtrise lexicale au niveau C.

J.A. Van Ek donne la définition suivante de la situation langagière (1975 :4) : « déterminer une situation signifie établir les rôles qu'un usager de la langue doit remplir, les cadres dans lesquels il aura à les jouer et les sujets qu'il aura à manier. Plus techniquement, par « situation » nous entendons l'ensemble des conditions extralinguistiques qui déterminent la nature de l'acte de parole ». Les auteurs de *Un niveau seuil* (1976 :19-21) abondent dans le même sens : « les locuteurs réalisent des actes de parole, en fonction de leurs intentions énonciatives, dans des situations de communication qui varient mais peuvent être caractérisées de diverses manières : par les conditions spatio-temporelles, (...) par le canal utilisé et par le type d'activité langagière auquel se livre l'utilisateur de la langue, (...) par les champs de référence (...) et les notions, plus ou moins générales, (...) plus ou moins spécifiques (...) ».

Dans cette optique, les difficultés liées à la maîtrise lexicale sont nombreuses, et l'échelle suivante de descripteurs de la maîtrise lexicale (: 89) n'y suffit plus :

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.

Nous remarquerons tout d'abord que l'allusion (récurrente) au locuteur parfait dans la définition de C2, rend cette dernière peu opératoire selon nous ; la formule « en utilisant *constamment* de façon correcte et appropriée *le* vocabulaire », éloigne conceptuellement ce niveau de la perspective actionnelle dans laquelle il a été conçu (inscrite dans une vie réelle par nature imparfaite), et au risque de nous répéter nous considérerons qu'il nous semble erroné de vouloir définir C2 comme un illusoire niveau de perfection. Mais au-delà de cette considération, il nous faut également noter que la formulation de ces descripteurs limite la notion même de maîtrise lexicale, ce que les auteurs ont pressenti puisqu'ils renvoient les utilisateurs du *Cadre* à « envisager et expliciter les éléments lexicaux que l'apprenant aura besoin de connaître, reconnaître ou utiliser » (:89). Le tableau « Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » (:28), largement utilisé dans les calibrages de productions orales et écrites par les équipes européennes qui ont élaboré les illustrations des « niveaux de référence » n'apporte que peu d'informations complémentaires:

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
C2	Montre une grande souplesse dans la reformulation des idées sous des formes linguistiques différentes lui permettant de transmettre avec précision des nuances fines de sens afin d'insister, de discriminer ou de lever l'ambiguïté. A aussi une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale dans une langue complexe, même lorsque l'attention est ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions des autres).	Peut s'exprimer longuement, spontanément dans un discours naturel en évitant les difficultés ou en les rattrapant avec assez d'habileté pour que l'interlocuteur ne s'en rende presque pas compte.	Peut interagir avec aisance et habileté en relevant et en utilisant les indices non verbaux et intonatifs sans effort apparent. Peut intervenir dans la construction de l'échange de façon tout à fait naturelle, que ce soit au plan des tours de parole, des références ou des allusions, etc.	Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.
C1	A une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire.	Maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement auto-corrigées quand elles surviennent.	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.	Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2+					
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

Illustration 49 Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (Cadre:89)

La description de la composante lexicale ne peut pas faire l'économie d'un certain nombre de concepts susceptibles d'apporter de précieuses informations relatives à la maîtrise des formes lexicales attendue au niveau C, tant sur le plan dénotatif que connotatif. On peut ainsi distinguer :

- la précision lexicale au service de la compétence pragmatique, sur un plan discursif d'une part (efficacité rhétorique, style et registre, véridicité, informativité, pertinence, univocité, souplesse, cohésion...) – on parle d'une *flamme qui vacille*, d'un *fleuve qui gronde*, d'une *explosion qui retentit* et de *l'Histoire qui bégaye*, et ces collocations illustrent l'importance de la précision lexicale-, et sur un plan fonctionnel d'autre part que l'échelle de descripteurs suivante du *Cadre* résume relativement bien (:101):

PRÉCISION	
C2	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbes exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives) Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.
C1	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.
B2	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.

- la capacité métalangagière de description, incluant une capacité dénotative, mais aussi de sélection, classement, étymologie...
- l'orthographe lexicale ;
- la précision lexicale au service de la compétence sociolinguistique, pour souligner l'appartenance à un groupe professionnel ou géographique ou pour s'adapter à un contexte sociolinguistique ;

Si nous poursuivons la description des notions générales et spécifiques dans un rapport paradigmatique d'étendue lexicale, et syntagmatique de maîtrise lexicale, et si nous considérons que la méthodologie proposée nous permet de penser que le recensement proposé ne peut aller plus loin, il nous faut maintenant analyser les capacités de substitutions possibles de mots différents de l'énoncé, ainsi que les combinaisons possibles de ces mots, en tenant compte des variations probables de leur signification et par conséquent de leur effet communicatif. Ce chapitre traitera donc en premier lieu d'analyse sémantique du lexique et des relations lexicales : synonymie et antonymie, autonymie, métaphores et métonymies, connotation et dénotation, polysémie, registres langagiers, gestion des homonymes, homophones, homographes et autres paronymes et des évolutions de la langue. Puis, nous traiterons des caractéristiques linguistiques (phonologiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques) qui semblent déterminer l'aisance de la production orale. Enfin, nous traiterons de la précision lexicale.

Cette approche n'a cependant de sens que dans une optique fonctionnaliste où l'analyse des formes linguistiques est directement liée aux contextes discursifs, ce que nous aborderons dans le chapitre relatif aux implications didactiques d'une telle description.

3.3.1 La synonymie et l'antonymie

La capacité d'un locuteur donné à exprimer un même signifié avec des signifiants différents relève tout à la fois de l'étendue lexicale, l'inventaire des mots à disposition, et de la maîtrise,

entendue comme la capacité à convoquer lesdits signifiés au moment opportun et au service d'une intention de communication dument maîtrisée. Si cette compétence naît sans doute dès les niveaux A, et qu'elle se développe aux niveaux B, on peut la considérer comme métalinguistiquement acquise au niveau C puisque selon le *Cadre* (:98), le locuteur est désormais capable d'utiliser de manière appropriée les structures organisationnelles adéquates:

COHÉRENCE ET COHÉSION	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

Le locuteur peut aussi qualifier avec précision comme nous l'avons déjà vu (:101) :

PRÉCISION	
C2	Peut exprimer avec précision des nuances de sens assez fines en utilisant avec une correction suffisante une gamme étendue de procédés de modalisation (par exemple, adverbes exprimant le degré d'intensité, propositions restrictives) Peut insister, discriminer et lever l'ambiguïté.
C1	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.

Le locuteur de niveau C1 sait donc éviter les lourdeurs de répétitions fastidieuses en convoquant au besoin synonymes, structures référentielles pronominales ou paraphrases. Il peut ainsi convoquer *péril* pour éviter une redondance avec *danger*, ou *inattendu* pour *imprévu*. Sans doute peut-on imaginer que le locuteur de niveau C2 possède un répertoire encore plus vaste pour employer aussi *inopiné* ou *soudain*. Mais ce n'est pas la seule différence, et nous émettrons l'hypothèse que ce locuteur maîtrise aussi les variantes sémantiques de termes globalement synonymes mais pas toujours interchangeables, que ce soit pour des raisons sémantiques (*impoli*, *malappris* ou *insolent*) ou pour des raisons morphologiques (*louer*, *louanger* mais pas **élogier*). Il établit également un lien subtil entre synonymie et métaphore, avec une conscience métalinguistique suffisante pour établir le lien entre *loup* et *être cruel* dans des énoncés interchangeables tels que : *l'homme est un loup pour l'homme*, ou *l'homme est un être cruel pour l'homme*.

En C2 le locuteur est capable de gérer cette (para)synonymie, qui ne fonctionne que dans certains types d'énoncés, tout comme il peut aussi comprendre et globalement établir une synonymie entre un mot et une phrase, cas qui, comme le souligne J. Rey-Debove

(1978 :121), fonctionne pour tous les mots : « La synonymie entre deux mots est rare, mais la synonymie entre un mot et une périphrase fonctionne pour tous les mots : la définition de dictionnaire en est un bon exemple ». Dans le domaine du langage technique, mais dans son domaine technique, le locuteur de niveau C2 maîtrise les synonymies absolues de doublets issus du grec et du latin : *ictère* / *hépatite*, ou encore *archilexème* et *hyperonyme*, ou de synonymies issues d'une évolution diachronique *migraine* / *céphalée*. Il maîtrise également les synonymies de doublets issus de l'évolution sur un même étymon de mots latins passés dans la langue vulgaire doublés d'apports classiques au XVIème siècle : *frêle* / *fragile* ; *écouter* / *ausculter*, *poilu* / *pelu*, etc., tout en notant que d'un point de vue sémantique l'équivalence n'est plus totale et que le choix des termes a des incidences en fonction de paramètres socioculturels ou stylistiques pressentis en C1 mais dominés en C2.

Ceci lui permet de décliner par exemple le champ sémantique de l'ivresse : *ivre*, *soûl*, *enivré*, *bourré*, *cuit*, *pété*, *plein*, *rond*... Ou encore de prendre en compte le tabou, « ce mot que le consensus social conseille d'éviter en raison d'une identification plus ou moins consciente du nom à la « chose » dénotée » (A. Niklas-Salminen, 1997 :112), où *décéder* et *disparaître* seront préférés à *mourir* (cf. le chapitre « euphémismes »). Cela nous amène à envisager l'impact de la compétence sociolinguistique telle que la définit le *Cadre* (: 95) dans la maîtrise lexicale:

CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	
C2	<p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.</p> <p>Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.</p> <p>Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p>
C1	<p>Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.</p> <p>Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.</p> <p>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.</p>
B2	<p>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p> <p>Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.</p> <p>Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.</p>

Enfin, on *rompt* le pain comme on *rompt* le silence, mais on *casse* du sucre comme on *casse* les pieds, sans pour autant *casser* le pain ou *rompre* les pieds. Une serviette est *pliée*, une branche est *ployée*, on *abrège* ses vacances et on *raccourcit* des vêtements, on *affranchit* un esclave et on *libère* un prisonnier... Ces collocations, ouvrent, avec le champ des locutions

figées un large spectre de fausses synonymies non interchangeables utilisables dans des contextes précis que seul un locuteur de niveau C saura utiliser sans erreur majeure.

Spécification provisoire n°9

B2 : est capable de varier sa formulation avec des périphrases et/ou des synonymes pour éviter des répétitions dans son domaine ou dans des sujets généraux ; peut encore commettre des confusions.

C1 : est capable de varier sa formulation pour combler des lacunes lexicales sans erreur significative.

C2 : maîtrise la plupart des choix de synonymes, y compris quand il s'agit de locutions figées ou de structures idiomatiques.

C2+ : est capable d'expliciter les choix de synonymes et d'en proposer une traduction conforme dans sa langue maternelle.

Spécification provisoire n°10

B2 : sait repérer et utiliser l'ensemble des informations relatives à la synonymie dans un dictionnaire monolingue ;

C1 : Est capable de varier sa formulation avec l'aide d'un dictionnaire de synonymes.

C2 : est capable de proposer une définition de termes connus ; peut pressentir le sens de termes inconnus relatifs à son domaine et à la plupart des sujets généraux.

C2+ : maîtrise avec suffisamment de finesse les cas de synonymie partielle pour en proposer une traduction fidèle dans sa langue.

Notons que l'attraction paronymique (*collision / collusion, allocation / allocution, conjoncture / conjecture* ; etc.) est un phénomène relativement fréquent, y compris dans les cercles de natifs hautement éduqués qui, outre les cas volontaires d'effets de style, présente un indice intéressant de vocabulaire individuel passif ou potentiel que nous pouvons prendre en compte dans la mesure de l'étendue lexicale, sans toutefois le considérer comme un indicateur jouant « en défaveur » du locuteur dont on étudiera le niveau.

3.3.2 La connotation sémantique

C'est sans doute sur le plan de la compétence discursive, entendue comme « la capacité de produire et d'interpréter des discours variés » (E. Roulet, 1999 :10) que se situera la différenciation la plus marquée entre C1 et C2 en étendue lexicale, comme le soulignent les

auteurs du *Cadre* qui confèrent au locuteur de niveau C2 une conscience du niveau de connotation sémantique. L'analyse des formes à laquelle nous venons de procéder ne doit tromper personne ; il n'y pas de parfaite synonymie entre des suffixes sémantiquement apparentés, et les listes proposées pourraient être allongées à l'infini. Le système des suffixes français n'est ni totalement anarchique ni parfaitement économique et l'on peut émettre l'hypothèse qu'au niveau C1 le locuteur a une conscience établie de la richesse de ces segments dont il tente l'application rigoureuse, alors qu'en C2 il a davantage conscience que la valeur expressive des suffixes est également régie par un ensemble de règles d'usage non formelles, faites de désuétudes rapides et d'effets de mode, dont il sait jouer.

Ainsi, si un locuteur C1 perçoit parfaitement la valeur péjorative ou pour le moins familière de *fichu*, *foutu*, ou *râpé*, dans la structure *C'est + Adj*, ce n'est sans doute véritablement qu'au niveau C2 qu'il perçoit la valeur socio-contextuelle que trahissent ces énoncés, dans ce que P. Guiraud (1955 :30) appelle l'association par contiguïté, c'est-à-dire toutes les valeurs intertextuelles que ces mots véhiculent sur le locuteur. A partir du moment où le pouvoir évocateur du mot est reconnu au contact d'un certain milieu ou d'une certaine situation, celui-ci devient en effet un procédé stylistique qui permet d'exprimer un aspect particulier du sens.

Sur le plan morphologique, le locuteur de niveau C gère la valeur sémantique de la position des adjectifs dits antéposés : *une enceinte sacrée / une sacrée enceinte*, *un grand malade / un malade grand*, *un ancien temple / un temple ancien*, etc. Mais on peut également faire l'hypothèse qu'en situation discursive spécialisée le locuteur C2 procède parfois à une remodulation du sens de certaines lexies ; celle-ci peut être de type métaphorique comme lorsqu'on parle par exemple de *fichier infecté* en informatique, métonymique ou de contiguïté diachronique. L. Guilbert (1973 : 6) affirme ainsi « que le terme *opération* était un mot de la langue générale et qu'il est devenu un terme mathématique, un terme médical et un terme militaire au XVIIe siècle. De nos jours, à partir de ce dernier usage, il redevient un mot de la langue générale dans les syntagmes *opération sourire*, *opération vérité*, etc. (...) Il suffit que le locuteur cesse d'être spécialiste dans une situation de communication propre à son activité, et que du même coup la valeur de la référence change, pour que la forme signifiante n'appartienne plus à un vocabulaire spécifique et, inversement, pour qu'une forme du lexique général soit englobée dans un vocabulaire particulier ».

Si l'on veut bien retenir comme définition par exclusion de la connotation : [...] l'ensemble des systèmes signifiants que l'on peut déceler dans un texte outre la dénotation" (M. Le

Guern, 1973 : 20), le champ connotatif est extrêmement large, trop même pour pouvoir être spécifié.

Nous avons donc choisi d'en envisager les composantes explicitement présentes dans le *Cadre*, à savoir l'implicite, la culturelle et la composante variationniste.

3.3.3 La gestion de l'implicite

« Que les contenus implicites (ces choses dites à mots couverts, ces arrière-pensées sous entendues entre les lignes) pèsent lourd dans les énoncés, et qu'ils jouent un rôle crucial dans le fonctionnement de la machine interactionnelle, c'est certain » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 6), « [...] L'extraction d'un contenu implicite exige du décodeur un surplus de travail interprétatif [...] » (idem, : 5). Le *Petit Larousse* (2009) dit qu'est implicite « ce qui est contenu dans une proposition sans être exprimé en termes précis, formels ». La gestion de tout ce qui est exprimé sans être dit relève donc d'une volonté perlocutoire plus ou moins assumée de l'énonciateur, qui ne pourra être évaluée qu'en fonction de l'effet produit dans l'auditoire.

L'implicite et le sous-entendu n'apparaissent dans le *Cadre* qu'au niveau C, quand ils apparaissent, comme éléments des descripteurs des niveaux de référence. Néanmoins, la référence à ces notions pourtant relativement maîtrisées en termes linguistiques ne semble pas stable. Ainsi, on les retrouve comme éléments caractéristiques du niveau C2 par opposition au niveau C1 dans des descripteurs tels que celui de correction sociolinguistique déjà évoqué (:95), mais aussi :

Cadre : 77

Genre et types de textes

PRENDRE DES NOTES (conférences, séminaires, etc.)	
C2	A conscience de l'implicite et du sous-entendu dans ce qui est dit et peut le prendre en note aussi bien que le discours explicite du locuteur.
C1	Peut prendre des notes détaillées lors d'une conférence dans son domaine en enregistrant l'information si précisément et si près de l'original que les notes pourraient servir à d'autres personnes.

Cadre : 61

Activités d'interaction et stratégies

INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif. Peut exprimer avec précision des nuances fines de signification, en utilisant assez correctement une gamme étendue de modalités. Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rend à peine compte.
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort. Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec apparemment peu de recherche d'expressions ou de stratégies d'évitement. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.

Mais cette logique n'est pas poussée jusqu'au bout comme l'indique les descripteurs suivants où cette aptitude semble reconnue dès le niveau C1:

Cadre : 60

Activités de réception et stratégies

RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (oral et écrit)	
C2	Comme C1
C1	Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.

Cadre : 58

Activités de réception et stratégies

LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	
C2	Comme C1
C1	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.

Cadre : 56

Activités de réception et stratégies

COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	
C2	Comme C1
C1	Peut comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs.

Enfin, un descripteur comme « comprendre un locuteur natif » (: 62) n'apporte aucune indication sur l'implicite ou les sens connotatifs, alors même qu'ils pourraient être utiles pour la définition du locuteur natif non plus entendu comme étant *de facto* de niveau C2 parce que né *in situ*, ce qui n'a guère de sens pour définir un niveau de maîtrise langagière, mais plutôt parce qu'il est membre d'une communauté langagière construite autour d'univers partagés nécessairement inclusifs et exclusifs pour tout intervenant exogène.

Cadre : 62

Activités de réception et stratégies

COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	
C2	Peut comprendre tout locuteur natif, même sur des sujets spécialisés, abstraits ou complexes et hors de son domaine, à condition d'avoir l'occasion de s'habituer à une langue non standard ou à un accent.
C1	Peut comprendre en détail une intervention sur des sujets spécialisés abstraits ou complexes, même hors de son domaine, mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.

On peut faire le même reproche au descripteur relatif à la compréhension de médias audiovisuels qui se limite à définir les niveaux C par le filtre d'usages langagiers spécifiques tels que l'argot ou les expressions idiomatiques, alors même que le descripteur relatif à la compréhension des médias à l'oral (cf. *infra*) ne se contente pas de spécifier ces manifestations langagières et précise que l'on peut en C1 « identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs ».

Cadre : 59

Activités de réception audiovisuelle

COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS	
C2	Comme C1
C1	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.

Cette lecture des descripteurs ne nous permet donc pas d'obtenir une vision claire et univoque de la notion implicite, et nous tenterons de spécifier ce large champ de référence en axant tout d'abord notre réflexion sur des manifestations linguistiques reposant directement sur le lexique, telles que jeux de mots, euphémismes et métaphores.

3.3.4 Les jeux de mots

Les jeux de mots sont une des manifestations langagières où l'implicite et la connotation jouent un rôle important. Ils représentent un ensemble de manifestations complexes de l'activité langagière qui ne sont pas traités directement dans le *Cadre* (sauf à considérer le caractère globalisant de descripteurs tels que « compréhension générale de l'écrit », :55, « *peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit* »).

On peut différencier ceux jouant spécifiquement sur le langage, ceux qui font appel à un hypertexte ou à un réseau de références extérieures et ceux qui combinent les deux. Le calembour, la charade, l'anagramme, la contrepèterie, le palindrome ou l'acrostiche sont des genres discursifs aisément identifiables mais complexes à comprendre, présents sans doute dans toute (ou la plupart des) langue(s), qui, jouant souvent sur la fonction poético rhétorique de la langue, permettent soit de nous épargner une dépense d'investissement affectif trop grande (comme par exemple l'humour utilisé pour inhiber un sentiment d'horreur ou de grande tristesse), soit de renforcer des stéréotypes exclusifs renforçant la cohésion sociale du groupe (les « blagues contre les Belges » par exemple en France), soit au contraire comme le dit A. Finkielkraut (1979) pour les estomper comme dans l'usage de néologismes insolites,

amusants ou poétiques (*oralitude, irréalité*, etc.) : « les choses perdent leurs contours ; les objets les plus distincts deviennent les éléments de combinaisons aléatoires (...) Vous avez vu s'estomper les frontières entre les vocables, et se recomposer sous vos yeux un trésor verbal fait de mélanges incongrus, criards ou très doux (...) ».

Le recours à ce type d'humour sous toutes ses formes peut également participer de stratégies langagières appropriées correspondant par exemple au descripteur suivant :

Cadre : 97

Compétence pragmatique

TOURS DE PAROLE	
C2	Comme C1
C1	Peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audience pendant qu'il/elle réfléchit.

Relevant d'une capacité à gérer et structurer le discours en termes d'efficacité rhétorique, de style et de logique, en compréhension comme en production, jeux de mots et autres manifestations langagières liées à l'humour participent de compétences discursives et fonctionnelles propres aux niveaux C. Ceci ne signifie naturellement pas qu'elles soient impossibles dans des niveaux antérieurs, ni que leur apparition dans un texte de niveau A ou B fasse passer *de facto* le locuteur au niveau C, mais elles représentent sans aucun doute un indice indéniable de connaissance et/ou de maîtrise de la langue cible si l'objectif que le locuteur s'est proposé, faire rire – si possible pas à ses dépens-, est atteint.

Il reste cependant à déterminer si cette notion peut définir la césure C1/C2 de manière plus opératoire que ce qui existe aujourd'hui dans le *Cadre*.

Pour ce faire, il peut résulter opportun de partir des valeurs supérieures du continuum des niveaux. Il existe en effet un niveau absolu et résolument définitoire du niveau C2, C2+, celui du traducteur capable d'assurer une médiation adéquate dans sa langue du jeu de mots ou du calembours, en termes de contrôle de la cohérence des usages, enregistrement des équivalences ou possibilités, et exécution et gestion des effets illocutoires, que le calembour paronymique *in praesentia* « *Traduttore, traditore* » n'interdit en rien.

Il s'agit là d'une compétence langagière qui recouvre toute sa légitimité dans un cadre de recherche en didactique. Mais si nous descendons sur l'axe de ce continuum en tentant de définir des niveaux inférieurs de compétence langagière, nous pouvons être tentés de placer les jeux de mots meurtriers de S. Guitry ou les aphorismes de E. A. Poe au dessus des blagues un peu lourdes du Tonton Marcel lors d'un mariage trop arrosé. Ceci constituerait une erreur méthodologique que nous nous devons de préciser ; d'une part, la valeur perlocutoire de

l'énoncé des uns et des autres dépend totalement de la situation de communication, et rien ne permet de penser *a priori* que les énoncés de Poe sont supérieurs à ceux du Tonton en termes d'efficacité communicative (il faudrait pour cela s'assurer que dans un autre contexte Tonton Marcel n'est pas capable de varier ses stratégies discursives et fonctionnelles, mais que Poe ou Guityry le sont, pour faire valoir une compétence accrue des uns sur l'autre) ; d'autre part, et surtout, la tentation de catégoriser toutes les manifestations langagières dans une optique non didactique éloignerait notre recherche des objectifs principaux du *Cadre* conçu en tant qu'outil didactique (: 9).

La compréhension d'un trait d'humour co-référencé est sans doute plus accessible que sa production qui implique que le destinataire du jeu de mots saisisse le processus d'unification généralement elliptique de mots utilisés en contexte polysémique et polyphonique. Ceci implique que le destinataire se fasse complice de l'auteur du jeu de mots, généralement sur la base de règles qui peuvent nous permettre de dessiner une première classification des jeux de mots, nécessaire à tout essai d'intégration de ce concept dans l'analyse de l'étendue et de la maîtrise lexicale (nous nous en servons aussi dans la maîtrise morphosyntaxique).

L'un des procédés par lequel le jeu de mots est un clin d'œil de complicité, c'est l'allusion (terme lui-même dérivé, rappelons-le du latin *ludere*, jouer). G. Genette la définit ainsi (Genette, 1983 :8) : « un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions. (...) l'allusion est une forme d'intertextualité, la manifestation d'une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire (...) la présence effective d'un texte dans un autre énoncé ».

Dans cette optique, J. Henry (2003 :27) distingue les jeux de mots fonctionnant *in absentia*, « entre deux mots il faut choisir le moindre », qui se prêtent mieux à l'allusion que ceux *in praesencia* « Robespierre qui roule n'amasse pas mousse », allusion au proverbe « pierre qui roule n'amasse pas mousse ». Dans le premier cas, la compréhension du calembour repose d'une part sur la connaissance du pluriel de mal, d'autre part sur la connaissance de l'expression idiomatique « moindre mal », enfin sur la connaissance de ce proverbe hérité de la sagesse populaire existant dans d'autres langues. Il s'agit donc bien d'un cas d'étendue lexicale.

Par ailleurs, J. Henry rappelle également que de nombreux types de combinaisons sont possibles, telles que « la mère rit de son arrondissement », (F. Dard, San Antonio) qui

combine l'homophonie mère rit / mairie et la polysémie d'arrondissement, circonscription administrative et substantivisation du verbe s'arrondir dans le sens de grossir.

A la suite de P. Guiraud, on peut également distinguer (in J. Henry, cf. *infra* : 21) les jeux de mots par enchaînement qui fonctionnent « par l'agencement de choses formant un tout ou une suite, une liaison, une connexion d'objets qui ont entre eux un rapport mutuel ; on trouve par exemple les fausses coordinations des zeugmes : « *ah, dit-il en riant et en portugais* », qui dénotent dans la métataxe par suppression complète d'un verbe après « et » une subtile maîtrise métalinguistique du substantif et du verbe, mais aussi les enchaînements par homophonie plus illustratifs de l'étendue lexicale : « *des messages, des mets sages, des massages* », ou les enchaînements par automatisme du type « *trois petits chats, chapeau de paille, paillasson...* » qui fonctionnent par adjonctions répétitives.

Nous avons déjà évoqué ces phénomènes dans le chapitre relatif aux qualités fonctionnelles des figures de style.

Les jeux d'écriture par inclusion ou par permutation font souvent le régal des lexicographes et cruciverbistes. Les anagrammes du type « orange/onagre/organe » sont des jeux d'habileté lexicale souvent utilisés en classe de langue (mais rarement dans les niveaux supérieurs il est vrai) alors que de nombreux écrivains en ont fait un usage averti, depuis le Rose de Pindare de Pierre de Ronsard jusqu'à l'Avida Dollars de Salvador Dalí. F. Villon a joué de l'acrostiche pour dissimuler le nom du poète dans l'envoi de la ballade *Pour prier Notre Dame, le Testament* (in *Œuvres*, Garnier, 1957)⁴⁰, et J.S. Bach usait de l'acronyme lorsqu'en 1747 il écrivait en exergue de l'*Offrande musicale* qu'il offrait à Frédéric le Grand, roi de Prusse⁴¹. Ces principes d'écriture, parmi une longue liste non exhaustive (le javanais, l'argot des bouchers de la Villette, le verlan et autres *Fictionnaires* de A. Finkielkraut, 1979 – cf. *infra*-), répondent à des besoins cryptiques, poétiques ou ludiques dont l'usage use et abuse parfois de nos jours par souci d'économie et/ou par effet de mode comme le prouve la place grandissante des acronymes dans la presse francophone et anglophone.

⁴⁰ Vous portastes Vierge digne princesse
 Iesus regnant qui n'a ne fin ne cesse
 Le Tout Puissant prenant nostre foiblesse
 Laissa les cieulx et Nous vint secourir
 Offrit a mort sa tres chiere jeunesse
 Nostre Seigneur tel est je le confesse
 En ceste foy je veux vivre et mourir.

⁴¹ Regis Iussu Cantio Et Reliqua Canonica Arte Resoluta, RICERCAR, ancien nom de la forme musicale désormais connue sous le nom de *fugue*.

Tantôt sémiques, « Colin montait, le nez sur les talons des deux filles. De jolis talons renforcés, en nylon clair » (B. Vian, *l'écume des jours*), tantôt phoniques, « *doux présent du présent* » ou antonymiques « *on lui prête du génie, mais il ne le rend jamais* », les calembours ne fonctionnent pas toujours sur le principe de l'allusion et utilisent une intelligence lexicale basée sur des phénomènes comme la synonymie, l'antonymie, l'homonymie ou la paronymie. Les humoristes excellent dans ces jeux verbaux qui « défonctionnalisent l'activité linguistique » (P. Guiraud, 1976 :111) et se révoltent contre l'univocité. Comprendre et apprécier « le jeu de l'oie » de R. Devos peut sans contexte être considéré comme une véritable aptitude de niveau C⁴² révélatrice d'une large étendue lexicale.

« Le jeu de mots est donc paradoxal à plusieurs titres :

- parce qu'il repose à la fois sur du rigide, les règles, et sur de l'élastique, la liberté créative ; et
- parce qu'il emploie le langage, mais pas pour communiquer un message clair et univoque. Il recourt largement aux « accidents » de langue que sont les homophones, les paronymes et les termes polysémiques. Il joue non seulement *avec* le langage mais aussi *du* langage, dont il met en évidence et exploite les particularités et ambiguïtés sémantiques et phoniques ». (J. Henry, 2003 :41)

Dans des cas comme ceux-ci, la complexité de l'énoncé est telle qu'on peut facilement imaginer que sa production, volontaire et contrôlée, est révélatrice d'un niveau C2 lorsque l'effet escompté est réel sur l'auditoire. Notre analyse du deuxième chapitre nous a cependant permis de constater qu'aucune des performances retenues dans notre analyse ne portait trace d'effets de ce type, situation que nous pouvons attribuer à la situation d'examen dans laquelle la production a eu lieu, mais qui peut tout aussi bien dénoter des difficultés que ressentent à ce sujet les apprenants aux niveaux du DALF C1 et du DALF C2.

On peut sans doute affirmer que la compréhension de jeux de mots, qu'elle soit d'ordre du simple divertissement linguistique ou de la plaisanterie référentielle, relève souvent du niveau C et du niveau C2 en particulier.

Si nous analysons quelques-uns des titres de la presse dite satyrique de l'hebdomadaire « Canard enchaîné » du 7 mai 2008, nous obtenons des jeux de mots relevant du jeu d'esprit, ce que P. Guiraud appelle « le double entendre » (Guiraud, 1976 :105) :

⁴² « Ouïr, au présent ça fait j'oié. (...) L'oie oit. Elle oit, l'oie. Ce que nous oyons, l'oie l'oit-elle ? L'ouïe de l'oie de Louis a ouï. Ah oui ? » Raymond Devos – sketch « Le jeu de l'oie », 1972



Illustration 50 Canard enchaîné Titre du 7 mai 2008

La formule « la politique du pitre », renvoyant à la formule « la politique du pire », sous-entendu « l'une n'étant pas si éloignée de l'autre », permet de qualifier économiquement le nouveau maire de Londres à la fois « d'excentrique » mais aussi de « pitre » en jouant sur la proximité homophonique des deux formules. Il en est de même dans le titre « pris Dassault » qui joue sur la locution tout autant que sur le patronyme de l'homme d'affaire Marcel Dassault ; ce dernier calembour n'est toutefois compréhensible, et c'est bien là un fait caractéristique du niveau C2, que par un locuteur capable de noter le détournement orthographique de la formule et de faire le rapprochement avec l'actualité et l'homme d'affaire.

La capacité à produire des jeux de mots ou des jeux d'esprit, cryptologiques ou poétiques, relève d'une virtuosité représentative de niveaux que nous pourrions spécifier de la façon suivante :

Spécification provisoire n°11

B2 : comprend des jeux de mots simples, basés sur des enchaînements phoniques ou automatiques, tels que charades, rébus, acrostiches, etc. Peut reproduire avec originalité des effets de langue « à la manière de » jeux surréalistes.

C1 : comprend et peut produire des jeux de mots, en utilisant la plupart des procédés de production.

C2 : comprend et peut produire des jeux de mots complexes tels que jeux d'esprit, calembours et contrepèteries, en tenant compte des effets sur son auditoire, même dans des registres tels que la vulgarité ou l'obscénité.

C2+ : est capable de produire un texte long et cohérent jouant de la fonction subversive de la langue. Est capable de trouver les équivalents appropriés de jeux de mots vers sa langue maternelle.

Mais la liste des effets de style portant sur le lexique ne s'arrête pas là. Nous pourrions également envisager les glissements glottiques, utiles pour un locuteur qui, en langue cible, souhaite effectuer une marcation identitaire. Il s'agit d'un procédé dans lequel le locuteur décode une langue dans une autre, et que l'on retrouve chez de nombreux auteurs étrangers s'exprimant en français. En voici quelques exemples :

« Chez vous, on dit « tuer le temps ». Chez nous, on dit « faire du temps ». Chez vous, les temps vides sont les ennemis à abattre, on les transforme en temps morts et la question est réglée. Vous autres Français, vous usez sans compter des auxiliaires indirects. Les Espagnols sont très précautionneux avec les verbes. Quand ils disent « tenir », « prendre », « faire », « avoir », « être » ils savent à quoi ils s'engagent. [...] » (A. Blasquez, 1999 :319)

“ J'écartais donc le drap blanc », disait Paula, poursuivant son récit, « et je voyais Otelo —j'ai du mal à dire « mon père », c'est curieux, je savais pourtant que c'était mon père, j'étais fière qu'il le fût » (mais peut-être s'étonnera-t-on de ce subjonctif dans la bouche de Paula Negri, étonnement qui ne prouvera que l'ignorance linguistique de qui s'étonne: le castillan est, en effet, tout aussi riche, subtil et parfois même plus pervers que le français, du moins et précisément quant à l'emploi du subjonctif! « Orgullosa de que lo fuera », avait donc dit Paula, et elle aurait également pu dire « que lo fuese », car ce subjonctif-là se paie en castillan le luxe d'avoir deux formes, faces ou facettes où miroiter, prenez-en de la graine) ». (J. Semprun, 1981 : 371)

« Mercedes, elle, n'écoutait pas du tout. Sans doute connaissait-elle ce récit ad nauseam. Mais peut-être n'est-elle pas aussi distinguée latiniste que la plupart des autres personnages de cette histoire ; peut-être vaudrait-il mieux dire qu'elle connaissait «à satiété», «par cœur», ce récit de voyage aux U.S.A., «qu'il lui sortait par les trous du nez», «qu'elle en avait jusqu'à la coronille » —ah non! Ça, c'est un barbarisme hispanisant!— en un mot comme en cent: il vaudrait peut-être mieux utiliser n'importe quelle expression française, qu'elle fût littéraire ou colloquiale, pour parler de la désinvolture avec laquelle Mercedes ne faisait même pas semblant d'écouter le récit de son mari ». (Semprun, 1981 :106)

Comme le dit J. Semprun (1998, cité par M.d.C. Molina Romero, 2003), « cette phase marque sans doute une évolution dans le conflit schizophrène du locuteur étranger qui après s'être promis d'effacer toute trace d'accent étranger finit par accepter l'interférence et la contamination avec la langue maternelle pour afficher finalement sa différence linguistique et l'amplifier exprès ». Nous reviendrons sur ce concept.

Nous pourrions également évoquer les effets de style, oxymores et autres palindromes dont la connaissance et la manifestation explicites sont au moins aussi importantes que leur réalisation en elle-même : *Malgré ce silence assourdissant, Ésope reste ici et se repose*, et qui sont sans doute autant d'excellents indicateurs des niveaux C, voire C2/C2+.

3.3.5 Les euphémismes

L'euphémisme est un adoucissement d'une formule trop crue ou trop choquante (Petit Larousse, 2009), un substitut reposant sur un procès psycho-associatif utilisé pour briser une association (P. Guiraud, 1955 :55). Il fonctionne sur la base d'ellipses, d'abréviations ou de troncations, *lieux d'aisance*, *water-closet*, *w-c*, de périphrases, *le petit coin*, ou encore de procédés métonymiques *aller téléphoner*. Sa perception et plus encore son usage dénotent donc de la connaissance subtile de tabous et d'interdits, de manifestations pudiques ou de tentatives de réhabilitation sociales ; ainsi parle-t-on désormais d'une *technicienne de surface* là où il y avait hier une *femme de ménage*. Spécifiés au niveau B2 en français dans le seul domaine de la politesse verbale (J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, 2004 : 339), les euphémismes interviennent davantage dans la composante relationnelle en C1, permettant dans une situation potentiellement propice soit au conflit soit au malentendu d'accepter ou de refuser, de porter des jugements de valeur ou de proposer une interprétation. En C2 ils font

partie d'un ensemble de stratégies discursives abouties pour gérer et éviter, voire provoquer, ce genre de situations au profit du locuteur (jugements de valeurs, moquerie, raillerie...).

Nous les spécifions comme suit.

Spécification provisoire n°12

B2 : est capable de comprendre et produire certains euphémismes pour manifester une politesse verbale dans des interactions peu conflictuelles.

C1 : est capable de comprendre et avoir recours à des euphémismes dans des interactions pouvant être conflictuelles.

C2 : est capable de comprendre et d'utiliser avec adresse des euphémismes ; maîtrise les effets sur son auditoire, par exemple pour reprocher quelque chose à quelqu'un sans le vexer.

C2+ : est capable de formuler des euphémismes dans un usage officiel (discours politique, terminologie administrative, négociation), allant parfois jusqu'à la langue de bois. Est capable de trouver dans sa langue maternelle l'équivalent adéquat d'euphémismes.

3.3.6 Métonymies, synecdoques et métaphores

« *Le saxophone a la grippe* », « *le jambon beurre a renversé sa bière* », sont des procédures de substitution métonymiques qui consistent à remplacer une expression par une autre expression référentiellement liée. Ces expressions courantes dans la vie quotidienne passent généralement inaperçues mais elles constituent de bons marqueurs de compétence linguistique en raison de leur fort potentiel de raccourci référentiel. Trop raccourcie ou décontextualisée, la métonymie ne fonctionne pas, prise au sens propre ou sans compétence référentielle co ou inter textuelle, elle est souvent incomprise. Souvent, c'est l'usage qui détermine la frontière entre la violation du langage et la métonymie utile. Certaines expressions métonymiques sont également passées dans le langage courant avec statut de locution, comme par exemple « *boire un verre* ».

« Parce qu'elles permettent un accès rapide au sens en exprimant de manière concise et directe un contenu sémantique si le contexte est déjà fermement établi, les métonymies servent en outre à pallier les insuffisances du vocabulaire en désignant un objet qui n'a pas de dénomination dans la langue et c'est la raison pour laquelle ces expressions sont également très usitées dans les langages d'experts lorsqu'il s'agit d'élaborer une action efficace dans une situation d'urgence » (T. Baccino, 2006 :1).

Le recours à la métonymie suppose la construction de la représentation mentale d'une situation non décrite, et trois critères en conditionnent le fonctionnement : la familiarité, la

prédictibilité et la plausibilité. Il s'agit d'un phénomène cognitif complexe (même s'il est au demeurant relativement connu de nos jours des psycholinguistes - Modèle de situation pour W. Kintsch, 1988, par exemple) de transfert de référence qui implique une connaissance implicite. Ainsi dans la phrase « *l'Elysée ne répond plus* » doit-on inférer la relation « Elysée = palais présidentiel en France, donc = la Présidence de la République donc « le Président de la République », soit ne manifeste aucune volonté de dialogue, soit n'est pas capable de gérer la situation ». Cette relation ne fonctionne que s'il existe une fonction pragmatique d'énonciation partagée interactionnellement par l'émetteur et le récepteur, ce qui suppose de la part de l'émetteur une subtile analyse lui permettant de s'assurer que son interlocuteur aura bien accès au sens.

La typologie de D. Stallard (1993) propose de distinguer ainsi les métonymies qui réfèrent directement (appelées métonymies prédicatives) :

Quelles compagnies aériennes volent entre Boston et Denver ?

et celles qui réfèrent indirectement (appelées métonymies référentielles) :

Le sandwich au jambon attend sa note.

Cette typologie a pour nous l'avantage d'esquisser deux niveaux de complexité d'accès au sens, puisque dans la première catégorie le référent actuel et le référent supposé partagent le même sens littéral, alors que dans la deuxième les deux référents sont différents.

Selon Wikipedia, la synecdoque (du grec *sunekdokhê*, « compréhension simultanée ») est une figure de rhétorique utilisée dans la langue française qui consiste à changer de niveau sur un arbre hiérarchique de généralité : prendre la partie pour le tout, le tout pour la partie, le genre pour l'espèce, l'espèce pour le genre, etc. À l'inverse de la métonymie qui lui est opposée et qui se fonde sur un rapport logique de conséquence, elle désigne un tout en nommant seulement une partie qui lui est liée par un rapport logique de hiérarchie. On peut en citer plusieurs exemples :

« *Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur* ». V. Hugo (les voiles = les bateaux à voiles;
Berne a protesté énergiquement contre l'attaque d'un véhicule diplomatique. (Berne = la Suisse dont elle est la capitale

Les mortels = les hommes;

Concernant le rapport de la métonymie et de la métaphore, T. Baccino (Baccino, 2006 : 4) rappellent que « certains chercheurs apparentent la métonymie à une classe de métaphore (G. Genette, 1968 ; J. Searle, 1979) ou inversement les métaphores comme des métonymies (ex.

les doubles synecdoques pour S. Todorov, 1970) alors que des travaux plus récents les distinguent nettement (A. Papafragou, 1996). La différence la plus notable tient au fait que l'expression métonymique est construite *à l'intérieur* d'un même domaine de connaissance alors que la métaphore est une projection d'un domaine de connaissance sur un autre domaine (G. Lakoff & M. Turner, 1989).

Par exemple, dans la métaphore « *ce commerçant est un requin* », le domaine conceptuel de la topique « commerçant » (i.e, le monde du commerce) est différent du domaine de connaissance du véhicule « requins » (i.e, le monde des squales) mais ces deux domaines peuvent évoquer une propriété commune, par exemple « la férocité » qui autorise le lien entre les deux expressions. A l'inverse, dans la métonymie « *Les voiles s'approchent du rivage* », les mots « voiles » et « bateaux » partagent le même domaine de connaissance (i.e, celui des bateaux et de la navigation) ».

Il n'est naturellement pas dans notre propos d'envisager que le locuteur de niveau C1 et même C2 soit en mesure d'établir une distinction entre ces figures rhétoriques subtiles (auxquelles nous aurions pu ajouter la catachrèse et la métalepse), sauf à imaginer que la maîtrise métalangagière du linguiste ou du grammairien puisse constituer un bon indicateur de C2 + (ce qui n'est pas en soi évident dans la mesure où précisément la conscience métalangagière du spécialiste lui permet de travailler sur des langues qu'il ne maîtrise pas forcément bien). Par contre, il peut sembler indéniable que le recours à ces figures d'ordre lexical soit un bon indicateur de niveau :

Spécification provisoire n°13

<p>B2 : est capable de comprendre et utiliser des figures de style simples.</p> <p>C1 : est capable de comprendre des figures de style complexes y compris dans son domaine de spécialité;</p> <p>C2 : est capable de produire des figures de style complexes de type, « le sandwich au jambon attend la note ».</p> <p>C2+ : Est capable de trouver dans sa langue maternelle les équivalents corrects des figures de style proposées.</p>

3.3.7 Les terminologies de spécialité

La notion de langue d'experts évoquée plus haut n'est pas sans poser de problème en termes théoriques. Si la langue en tant que diasystème composé de plusieurs sous-ensembles fait aujourd'hui consensus, la délimitation des champs ainsi évoqués reste complexe.

“ Les langues de spécialité sont en relation d'inclusion par rapport à la langue générale et en relation d'intersection avec la langue commune (...) avec laquelle elles maintiennent une relation d'échange constant d'unités (...) ” dit M.T. Cabré (1998 : 126). Il ne nous semble en effet pas concevable d'isoler simplement une langue dite générale qui servirait exclusivement à communiquer des notions générales par opposition à une langue dite de spécialité réservée au spécialiste dans son domaine.

Tout d'abord, il est difficile d'admettre qu'une unité lexicale ne puisse apparaître systématiquement que dans un sous-ensemble de langue de spécialité, et d'autre part des mots des textes spécialisés peuvent naturellement ne pas apparaître dans une nomenclature de dictionnaire spécialisé. Il en est ainsi de nombreux termes spécialisés en informatique que le langage courant a adoptés (*interface, data, formater...*), et de nombreux termes « d'usage courant » qui se spécialisent dans certaines situations d'énonciations (*souris, clavier, ou encore ouvrir ou activer* qui prennent en informatique un sens tout à fait particulier...). A la suite de R. Stela Valente (2002 :3), nous pensons ainsi que « certains verbes et certains adjectifs, lorsqu'ils sont employés dans un discours spécialisé, subissent une modulation de sens qui provoque l'émergence de nouveaux sens et qui les rend exclusifs à un contexte spécialisé. Comme ils sont exclusifs à une situation discursive spécialisée, ils appartiennent à la terminologie du domaine » ce qui rend d'autant plus difficile la délimitation d'un champ ou la constitution de répertoires terminologiques fermés. Enfin, est-il utile de rappeler que l'appellation « langue de spécialité » à laquelle nous n'adhérons pas, désigne plutôt une terminologie, une syntaxe et une organisation discursive qui visent la non ambiguïté de la communication dans un domaine particulier.

Ceci nous ramène à la notion de communauté discursive que nous devons à K.H. Pogner (1999 : 145) qui la définit comme suit : « Les membres d'une communauté discursive envisagent (...) les modes de communication et les textes (ou types de textes) acceptables dans la communauté. On peut comprendre les attentes et les conventions d'une communauté discursive comme découlant des tâches que traite la communauté, mais aussi comme l'expression de son idéologie (Pogner, 1999 : 145) ». K. Lehnen *et al* qui le citent (2000), poursuivent le raisonnement en précisant que l'« on peut considérer les linguistes comme

formant une communauté discursive. Cette communauté partagerait une langue de spécialité, des connaissances, des lectures, des références, des sujets considérés comme intéressants et dignes d'être traités ; en ce qui concerne plus spécialement la production écrite, des types de textes acceptables, des modes d'argumentation considérés comme valides dans cette spécialité, des critères d'évaluation ». Ces compétences vont donc bien au-delà d'un simple lexique spécifique et incluront des normes rédactionnelles, normatives et biographiques dont l'analyse ne peut *in fine* être considérée en dehors du champ de la compétence lexicale, sans parler de stratégies de production telles que la compétence à retravailler un texte pour aboutir à une analyse fonctionnelle.

Nous sommes donc bien conscient que le traitement de l'étendue et de la maîtrise d'éléments lexicaux monomorphématiques ou composés à caractère plus ou moins spécifique ne convertit pas *de facto* leur utilisateur en un locuteur de niveau avancé. Ceci dit, il est indéniable que le recours à de tels termes constitue souvent une marque opportune d'appartenance à une communauté discursive. Nous pouvons donc identifier l'usage de diverses structures lexicales :

- de termes monomorphématiques monosémiques:
 - o empruntés à des langues plus anciennes : ancien français, grec, latin, etc. dont l'usage et le sens se maintiennent dans des communautés discursives spécifiques (religion, artisanat, médecine, etc.)
 - o empruntés à des langues contemporaines au titre de néologismes pour suppléer à l'inexistence du concept dans notre langue (informatique,...)
 - o dont le sens dérive sur la base d'un calque étranger (informatique,...)
- de termes composés ou dérivés monosémiques :
 - o construits sur les bases de langues plus anciennes : grec, latin,... créés et utilisés dans des communautés généralement scientifiques, incluant des néologismes
 - o construits sur la base de langues contemporaines pour suppléer à l'inexistence du concept dans notre langue
 - o construits sur la base sigles, acronymes ou autres rupture d'éléments existant
- de termes polysémiques qui acquièrent une acception particulière dans un champ discursif donné.

Ainsi, pour poursuivre dans le registre des chapelles, certaines communautés discursives se caractérisent par une isotopie forte de termes d'origine latine ou grecque, sémique ou autre,

peu recomposés, comme c'est le cas par exemple dans les communautés religieuses. Le lexique utilisé lors des offices religieux est un exemple intéressant de constitution et transmission (souvent dès l'enfance) de termes spécifiques qui ont traversé les siècles, *abbé, épître, eucharistie, liturgie, Cène*, que le langage artistique reprendra également à son compte en raison de nombreuses représentations, *bréviaire, catéchumène, ou ex-voto*, pour ne citer que quelques-uns des termes utilisés lors des offices catholiques romains, ou encore *acathiste, ambon, anachorèse, cataphatique ou cénobite*, dans la liturgie orthodoxe.

Nous retrouvons également ce phénomène d'isotopie lexicale en diachronie en architecture, *arcades, en plein cintre, corbeaux, encorbellements, linteau...*, ou encore dans la marine, *amarres, écouteilles, cabestan, aussières, capeler, embraquer, épisser, etc.* Il est méthodologiquement exclu et vain de tenter de faire le recensement de tous ces termes, et le fait qu'un locuteur utilise des termes de ce type, aux occurrences rares, n'en fait par ailleurs pas systématiquement un locuteur avancé. On peut ainsi imaginer un fervent pratiquant qui dominerait assez bien le lexique liturgique, par imprégnation, imitation ou par similitudes repérées dans sa propre langue, et saurait l'utiliser actionnellement lors d'une messe au rite particulièrement codé sans avoir développé une véritable compétence communicative de niveau supérieur.

C'est un phénomène assez connu d'ailleurs dans les emplois de base qu'occupent les migrants qui se familiarisent avec un vocabulaire technique appris par mémorisation sans pouvoir développer une réflexion métalinguistique explicite avant un certain temps (par exemple dans le cas de l'apprenti mécanicien qui connaît les termes *vidange, joint, clé à pipe...*).

Ceci dit, il s'agit bien là d'une compétence que doit avoir acquise le locuteur de niveau C qui n'est que rarement prise en compte dans les méthodes FLE, lesquelles il est vrai ne peuvent pas prendre en compte l'ensemble des situations de communication existantes. Enfin, il nous faut également prendre en compte le fait que la recherche de précision dans l'expression de spécialité qui se mesure souvent par la monosémie des termes spécialisés utilisés conduit souvent au laconisme. C'est particulièrement vrai dans le langage juridique ou administratif et constitue en cela une indéniable preuve d'habileté lexicale propre à des niveaux avancés.

Enfin, parmi les caractéristiques des terminologies de spécialité, nous devons noter que les nomenclatures scientifiques offrent probablement le seul cas précis de synonymie totale avec identité de sens entre termes de deux origines différentes dans une même langue, et que l'on retrouve, légèrement modifiés, selon les règles d'affixations propres à chacune, dans des langues différentes, ce qui en facilite la compréhension et sans doute l'acquisition :

Exemple :

français : *ictère* et *hépatite*

anglais : *icterus*, *hepatitis*

espagnol : *ictericia*, *hepatitis*

Sur un autre plan, et comme nous venons de l'évoquer brièvement, nous pouvons identifier au moins deux motivations relatives à la création de néologismes spécialisés.

La première est liée à la carence du signifiant en langue maternelle parce que le signifié n'existe pas lui-même, ce qui nous renvoie naturellement au développement scientifique et au groupe linguistique qui en pilote l'innovation. Ce phénomène d'emprunt est vécu aujourd'hui par de nombreuses langues latines en informatique où les travaux nord-américains ont pris une telle avance que bien des termes se sont créés sur cette base :

initialiser - apr. 1970; angl. to initialize, angl. inform. Mettre (un dispositif informatique) dans un état permettant la mise en route d'une exploitation. *Initialiser une disquette*. N.f. Initialisation.

formater - v. 1970; angl. to format, de format inform. Donner un format à (un support de données). *Formater une disquette, un disque dur* (opération du *formatage* n.m.)

implémenter - 1975 ; angl. to implement " exécuter, réaliser " inform. Installer (un programme particulier) sur un ordinateur. *Implémenter un nouveau système d'exploitation*. (Le Petit Robert).

Contrairement aux autres processus de formation de mots, il présente la particularité d'introduire des unités nouvelles sans recourir à des éléments lexicaux préexistants dans la langue. Ce phénomène n'est pas propre aux langages de spécialité même si l'on peut considérer qu'il y est particulièrement prégnant. Notons cependant que les puristes défendent l'utilisation de décalques pour remplacer les mots empruntés, et proposent ainsi :

radar de poursuite pour *tracking radar* ou encore

bobine d'étouffement pour *choke coil*.

Afin de préserver l'entourage technique ou scientifique d'un terme, ils ont d'ailleurs aussi recours à la construction dérivée à partir d'éléments latins ou grecs :

excavatrice pour *bulldozer*

oléoduc ou *gazoduc* pour *pipe-line*.

Il en résulte en France de nombreux travaux des commissions terminologiques pour tenter de séparer les emprunts nécessaires des emprunts superflus. Comme le dit A. Niklas-Salminen (1997 :85) « l'emprunt est nécessairement lié au prestige dont jouissent une langue et le peuple qui la parle. Le succès des emprunts apportés par les langues dépend donc

considérablement du jugement collectif des sujets parlants sur les civilisations qu'elles manifestent. C'est le prestige de l'Italie au XVIème siècle et des USA au XXème siècle qui explique la supériorité quantitative des emprunts à l'italien et à l'anglais ». Il en résulte une nouvelle compétence de maîtrise lexicale :

Spécification provisoire n°14

B2 : est capable de comprendre et d'utiliser dans son domaine de spécialité un répertoire de mots étrangers empruntés ;
C1 : est capable de comprendre et d'utiliser dans son domaine de spécialité un large répertoire de termes empruntés en respectant les règles d'accord.
C2 : est capable de comprendre et d'utiliser un large répertoire de mots empruntés, en tenant compte de l'effet que son choix produira sur les destinataires, dans et en dehors de son domaine de spécialité.
C2+ : Est capable de proposer les équivalents appropriés des mots empruntés dans sa langue maternelle.

La deuxième motivation a davantage trait à l'usage jargonnant.

A. Meillet (1905) avait repéré que la cohérence de l'univers référentiel, la stabilité des échanges locuteur-auditeur (mêmes associations d'idées, mêmes manières de s'exprimer, entendement à demi-mots) et le souci de demeurer inintelligible au profane sont également parmi les facteurs facilitant l'innovation sémantique dans les groupes professionnels.

Il en découle un certain nombre de néologismes spécifiques qui selon B. Quemada (1993) suivent cependant tous les règles de création conventionnelle (composition, dérivation, abréviation ou siglaison), et que nous pourrions ventiler selon la nomenclature des référentiels pour le français :

Exemples :

sport	politique	commerce	entreprise
<i>Aqua-gym</i> <i>body-buildé</i>	<i>barro-</i> <i>chiraquien</i> <i>coluchien</i>	<i>caviaterie</i>	<i>pédéger</i>
6.6.4 sports	6.18.2 politique	6.10.3 restaurants 6.12.2	6.5.1 activité professionnelle

		commerces et courses, alimentation	
--	--	--	--

Cet inventaire serait néanmoins aussi vain que les antérieurs dans la mesure où, premièrement aucune règle ne rend prédictible la combinaison des éléments, deuxièmement rien ne permet d'en estimer la durée de vie. Mais la compréhension de ces termes, et *a fortiori* leur usage voire leur création, constituent des indicateurs de maîtrise lexicale qui renvoient aux niveaux C.

Cette définition proposée pour définir une langue de spécialité correspond également bien à la langue des banlieues, si tant est qu'il n'y en ait qu'une, et nous avons choisi de traiter des aspects lexicaux de ce phénomène ici plutôt que dans le chapitre consacré aux variations régionales, même si le point commun aux usagers de cette langue semble être effectivement géographique et propre à un espace urbain périphérique. *Kifer* ou, *méfu de la beu sans blem* sont des manifestations lexicales de jargons spécifiques telles qu'il en a toujours existé (javanais, verlan...), même si les médias en assurent aujourd'hui une diffusion tout à fait originale jusque dans de petits villages ou dans d'autres pays francophones. Le locuteur de niveau C, et *a fortiori* de niveau C2, ne peut ignorer ce phénomène. Il doit percevoir la fracture linguistique établie (constitution de groupes fermés qui se vivent comme marginalisés, et effective marginalisation de certains locuteurs incapables de sortir de ce registre) avec toutes les conséquences sociales qui s'en suivent, et il doit être capable de comprendre et le cas échéant de produire de tels énoncés. Mais on voit mal comment enseigner ce jargon dans des contextes généralement exolingues d'un point de vue géographique (apprentissage du français hors de France) et socioculturel (les enseignants étant souvent eux-mêmes issus de milieux éloignés à ce parler). Se pose dès lors la question, sous-jacente également du prochain chapitre, de l'actualisation de connaissances dans des manifestations langagières spécifiques. Peut-on atteindre le niveau C2 sans avoir vécu en France ou dans un pays francophone ? La vision dynamique du locuteur de niveau C que nous avons développée nous permet de penser que la maîtrise lexicale de ce locuteur ne se mesure pas tant au nombre de termes acquis qu'aux potentialités d'acquisition par maîtrise des phénomènes qui en sont constitutifs. *Kifer* ou *méfu* ne seront donc sans doute pas des termes inclus dans un référentiel de niveau C, mais la capacité à aller chercher le sens de ces termes (en le demandant directement à leur utilisateur pour *kifer* ?, en comprenant le phénomène

d'inversion des syllabes pour *méfu* ?), et surtout la capacité à pouvoir les utiliser en maîtrisant leur valeur illocutoire font bien partie des compétences lexicales que nous devons spécifier.

Nous ne pouvons clore ce chapitre sans consacrer quelques lignes à ce qui relève de notre propre champ de compétence et qui, dans une certaine mesure, constitue le socle de la présente réflexion. Le métalangage, ce langage employé pour parler du langage, se constitue en effet comme objet même d'étude que le locuteur C2, et *a fortiori* C2+, qu'il soit enseignant, linguiste ou traducteur, ne peut ignorer sous peine de se voir exclu de la communauté discursive à laquelle il prétend appartenir, sans accès aux sources qui lui permettront d'élargir ses propres compétences. Mais cette assertion va plus loin. Comme le rappelle J. Rey-Debove (1997 : 41), Z.S. Harris a été l'un des premiers à assigner une place définie au métalangage entendu comme un ensemble de phrases qui contiennent ou « un segment de la langue objet que l'on puisse citer » ou « un *N*, classificateur de tels segments », c'est-à-dire ou une séquence autonome, ou un nom métalinguistique d'unité. « Il s'ensuit que pour construire les (ou caractériser la syntaxe des) phrases métalinguistiques, on a seulement besoin d'inclure dans le *est N*, certains noms de phrases, de suites de phrases et de segments de phrases (mots, etc.) ». Selon cette conception, la nécessité selon Z.S. Harris de décrire les mots métalinguistiques dépend de la nécessité de réécrire les mots autonomes, ce qui réduit le métalangage à une taxinomie de mots autonomes et de noms métalinguistiques, ce qui est insuffisant. L. Hjelmslev (1966, éd FR), R. Barthes (1964) ou A.J. Greimas (1966) postulent l'existence d'un langage tertiaire qui parlerait du métalangage qu'illustrerait la présence même du mot *métalangage*, voire d'un niveau quaternaire où l'on trouverait le *métamétalangage*. Naturellement, et suivant de nouveau J. Rey-Debove (1997 :43), « dire qu'à partir du troisième niveau de la hiérarchie des langages se situe le discours épistémologique, c'est restreindre cette hiérarchie à une succession de langages scientifiques (axiomatisés et formalisés) qui se signifient l'un l'autre, et perdent la plupart des caractères des langues naturelles ». « Pour expliciter non seulement les fondements de la linguistique, mais aussi ses conséquences dernières, la théorie du langage est obligée d'adjoindre à l'étude des sémiotiques dénotatives une étude des sémiotiques connotatives et des métasémiologies. Cette obligation revient en propre à la linguistique, parce qu'elle ne peut être résolue de manière satisfaisante qu'à partir de prémisses spécifiques à la linguistique », L. Hjelmslev (1966 éd Fr, : 152). Cette nomenclature nous permet d'esquisser une ventilation lexicale comme suit :

Spécification provisoire n°15

B2 : est capable de comprendre et d'utiliser des termes métalinguistiques courants désignant des catégories d'usage dans des grammaires FLE.

C1 : est capable de comprendre et d'utiliser un large répertoire de termes métalinguistiques désignant des catégories d'usage dans des grammaires de français langue maternelle.

C2 : comme C1

C2+ : est capable de comprendre et d'utiliser la plupart des termes métalinguistiques que l'on trouve dans des ouvrages spécialisés de linguistique et d'en indiquer les équivalents dans sa langue maternelle.

F. Cicurel (1985) nous permet d'aller plus loin et de revenir au contexte particulier de l'enseignement des langues. Nous avons déjà eu l'occasion de spécifier (cf. chap 2.5) que la flexibilité communicative constituait un trait caractéristique important en classe de langue ; un recours adéquat au métalangage en est une bonne illustration, et doit constituer une compétence spécifique pour des enseignants FLE de niveau C. Savoir extraire du discours d'origine des apprenants pour dénommer, *le chat ne crie pas, il miaule*, paraphraser ou définir, savoir décrire un fait de langue (en prenant en compte les savoirs métalinguistiques des apprenants) en usant d'un langage para-grammatical, de formes explicatives éclectiques ou d'exemples, (:38-40), constituent des recours discursifs spécifiques qui relèvent certes de compétences professionnelles dont la présente recherche ne traite pas formellement, mais qui reposent néanmoins sur une compétence langagière spécifiable et qui correspond aux niveaux C.

3.3.8 Les changements contemporains de sens

Les mots évoluent. Certains acquièrent un nouveau sens, d'autres le perdent, et la gestion de ces modifications constitue un indice intéressant de qualification de la maîtrise lexicale.

On peut relever principalement deux types d'évolutions :

- l'évolution sémantique.

Nous venons de voir comment le mot *souris* a acquis un sens nouveau avec l'émergence des nouvelles technologies de l'informatique, mais nous pourrions tout aussi bien souligner l'évolution du terme *sûreté* dans le domaine juridique ; celui-ci en effet a progressivement été remplacé par celui de *sécurité*, et il ne subsiste guère plus que dans la dénomination de la *Cour de sûreté de l'Etat*, organisme créé en 1963 par le Général de Gaulle et dont Wikipedia donne aujourd'hui une définition qui illustre bien l'évolution sémantique : « *La Cour de*

sûreté de l'État est une juridiction d'exception qui a pour but de juger les personnes accusées de porter atteinte à la sécurité de l'État. ».

- le changement de catégorie grammaticale.

La féminisation des noms de métiers présente à ce titre un intérêt certain, même si de nombreuses variations sont encore observables au sein même des institutions et dans les usages officiels. L'essentiel n'est pas tant de savoir si d'un point de vue normatif on doit dire *auteure, professeure, écrivaine* ou *Madame la Ministre*, mais bien de savoir jouer de ce choix potentiel d'un point de vue discursif ; nous émettrons l'hypothèse que l'apparition d'une de ces occurrences sera un indice clair, si elle est à propos, d'une maîtrise lexicale de niveau C.

Il en est de même de phénomènes de dérivation impropre qui affectent un mot à une nouvelle catégorie grammaticale sans en changer la forme : *rouler Peugeot, un côté province, voter utile*.

Qu'ils soient liés à une évolution technologique (informatique comme dans le cas que nous venons de voir), à des phénomènes socioculturels (migrations, effets de mode, etc.) ou à une évolution conceptuelle comme dans le cas de *sûreté*, ces changements contemporains de sens peuvent être perçus par le locuteur à différents niveaux :

Spécification provisoire n°16

- **B2** : est capable de comprendre et d'utiliser de manière adéquate des mots chargés d'un sens spécifique dans son domaine de spécialité (ex : *souris* en informatique) ;
- **C1** : est capable de comprendre et d'utiliser les changements de sens d'un large répertoire de mots en fonction des contextes et de l'actualité (ex : *c'est trop bien*) ;
- **C2** : est capable de comprendre et d'utiliser les changements de sens d'un large répertoire de mots et d'en maîtriser les effets produits sur les destinataires ;
- **C2+** : est capable d'analyser l'évolution et les changements de sens des mots, en s'appuyant sur des documents de référence (dictionnaires étymologiques, etc.).

3.3.9 Les variations régionales

Selon les régions, la *serpillière* se nomme *wassingue, cinse, loque, panosse, faubert ou guenille*, et le *merlu* du Midi est un *colin* dans le Nord. Ce phénomène de synonymie géographique est bien connu des linguistes. Il serait tout aussi illusoire de demander au locuteur C2 de maîtriser l'ensemble de ces variations qu'il l'est de prétendre qu'il maîtrise toutes les formes monomorphématiques. Conformément à l'approche que nous avons

jusqu'ici défendue d'une étendue et d'une maîtrise dynamiques du lexique, nous considérons que le locuteur C qui rencontrerait, dans la littérature ou dans la vie quotidienne, les synonymies régionales que nous présentons ici sera capable :

- de comprendre et d'accepter ce phénomène qui diversifie *de facto* la norme d'apprentissage qui a pu être la sienne ;
- de mémoriser et d'utiliser de façon adéquate les différentes formes connues ;
- d'établir lorsque cela est possible des relations étymologiques (relation au grec puis au latin).

Afin d'illustrer ce propos, nous avons cependant repris, à titre d'exemple, un recensement de formes régionales proposées par l'université de Laval au Québec.

Belgicisms	Helvétismes	Québécoisismes
athénée : lycée de garçons (parfois mixte)	automate : distributeur automatique	abatis : terrain partiellement essouché
aubette : abribus; kiosque à journaux	azorer : réprimander	érable : plantation d'érables à sucre
avant-midi : matinée	barboteuse : femme bavarde	banc de neige : amas de neige entassée
belle-mère : lavette (vaisselle)	canne de ski : bâton de ski	fin de semaine : du vendredi soir au dimanche
bidous :	cassette : petite casserole	batture : partie du littoral laissé à découvert à marée basse
bretteur : quelqu'un qui a un fort tempérament	chafetane : cafetière	tabagie : marchand de tabac
carabistouille :	cocoler : cajoler, dorloter	crémage : glaçage (gâteau)
cloque (au pied) : ampoule	couenne : croûte de fromage	pitonnage : action de pitonner
dîner : repas du midi	couverte : couverture	biculturalisme : coexistence de deux cultures nationales dans un pays
dix-heures : collation en milieu de la matinée	cuisettes : short de sport	coureur des bois : chasseur-trappeur
doubleur : élève qui redouble une classe	déjeuner : repas du matin (petit-déjeuner)	cabane à sucre : bâtiment pour fabriquer du sirop d'érable
drache : très grosse pluie	dîner : repas du midi	débarbouillette : gant de toilette
drache : très grosse pluie	drache (fém.): averse	poudrerie : neige en rafales
chicon : endive	dringuelle (fém.): pourboire	cinéparc : cinéma de plein air
clignoteur : clignotant	écolage : frais de scolarité	chefferie : candidat à la direction d'un parti politique
légumier : vendeur de légumes	femme d'ouvrage : femme de ménage	
bourgmestre : maire	fermoir-éclair : fermeture à glissière	
louangeur : personne qui loue des voitures	fourrure : doublure	
minerval : frais de scolarité	gonfle : congère	
carabistouilles : bêtises	gozette (fém.): chausson aux pommes	
évitement : déviation de la circulation	grenette : marché couvert	
flat : petit appartement	huitante : quatre-vingts	
mofleur : professeur inflexible aux examens	imperdable (fém.): épingle de sécurité	
mitraille : petite monnaie	linge de bain : serviette de	

moron : pelle à balayures: pelle à poussière pistolet: petit pain rond praline: bonbon au chocolat septante: soixante-dix septantaine: environ soixante-dix siroperie: fabrique de sirop taiseux: qui cause peu	bain neigeoter: neiger faiblement fricasse: grand froid nonante: quatre-vingt-dix	chérant: qui vend trop cher motoneige: scooter des neiges sapinage: branches de conifère suisse: tamia traversier: bac ou ferry-boat souffleuse: chasse-neige à fraise mitaine: moufle magasinage: faire des courses partisanerie: esprit de parti
--	---	---

Haïti	
aller à la commode: aller à la toilette assesseur: conseiller municipal avoir la bouche sucrée: mal prononcer le français; éprouver de sérieuses difficultés de prononciation baroque: impoli, mal élevé bébé: belle femme bêtiser: raconter des bêtises bonjour: ne se dit que jusqu'à midi bonsoir: ne se dit qu'à partir de midi bourgeois: personne riche	cale: petit morceau (de pain, de viande, etc.) chérant: commerçant qui vend à un prix excessif chèqueur: personne qui touche un salaire sans rien faire heure haïtienne: heure approximative correspondant à un retard assez important macoute: récipient ou sac fait de grosse toile; homme de main (politique) machine: voiture, automobile morne: petite montagne isolée de forme arrondie patate (gagner une): gagner son pain

Martinique et Guadeloupe	
argent braguette: allocations familiales bailler: donner biguine: danse traditionnelle des Antilles bombe: petit car (bus) rapide cabaret: plateau combat de coqs: commère: amie, femme bavarde; mère de l'enfant (par rapport à la marraine) compère: parrain (par rapport au père) ou père de l'enfant (par rapport au parrain)	couleuvre: boa couresse: couleuvre grand-bras: variété de grosses crevettes morne: petite montagne isolée de forme arrondie queue-rouge: variété de grosses crevettes ti-bois: sorte de tambour trace: sentier en montagne zhabitant: personne qui habite la campagne zouker: danser sur du zouk (danse)

La Réunion et l'île Maurice	
<p>âge cochon: adolescence (Maurice) argent-z'enfants: allocations familiales avoir la coco dur: avoir la tête dure bazardier: commerçant d'un marché (Maurice) bureau de deuil: entreprise de pompes funèbres (Maurice) cocasse: mignon (Maurice) commandeur: contremaître contour: virage couillonisse: imbécillité, idiotie, bêtise cuiteur: légèrement pris de boisson culottes grandes manches: pantalon long cuscute: importun (Maurice)</p>	<p>ariner: pleuvoir d'une pluie fine goûter: petit déjeuner gros-doigt: personne maladroite hisser-pousser (masc.): marchandage (Maurice) mariage derrière la cuisine: relations sexuelles clandestines piton: toute élévation du relief rhumé: ivre (de rhum) soulaison: être ivre tortue-bon-Dieu: coccicelle virer son pantalon: retourner sa veste ou changer d'idée (cf. virer capot au Québec) zhabitan: cultivateur; demeuré</p>

La Réunion et l'île Maurice	
<p>âge cochon: adolescence (Maurice) argent-z'enfants: allocations familiales avoir la coco dur: avoir la tête dure bazardier: commerçant d'un marché (Maurice) bureau de deuil: entreprise de pompes funèbres (Maurice) cocasse: mignon (Maurice) commandeur: contremaître contour: virage couillonisse: imbécillité, idiotie, bêtise cuiteur: légèrement pris de boisson culottes grandes manches: pantalon long cuscute: importun (Maurice)</p>	<p>ariner: pleuvoir d'une pluie fine goûter: petit déjeuner gros-doigt: personne maladroite hisser-pousser (masc.): marchandage (Maurice) mariage derrière la cuisine: relations sexuelles clandestines piton: toute élévation du relief rhumé: ivre (de rhum) soulaison: être ivre tortue-bon-Dieu: coccicelle virer son pantalon: retourner sa veste ou changer d'idée (cf. virer capot au Québec) zhabitan: cultivateur; demeuré</p>

Nouvelle Calédonie	
<p>baby-boy: bébé mâle boîte à sardines: habitation en tôle, surpeuplée broussard: quelqu'un qui habite hors de la capitale (Nouméa) buggy: véhicule léger, haut sur quatre roues, et tiré par un cheval Canaque: Mélanésien cash: (payé) argent comptant coaltar (masc.): goudron</p>	<p>lotomanie: manie de la loterie mutoi: policier nordiste: qui est originaire du Nord de la France (Paris) package: voyage organisé (par une agence) peep: jeep pétrolette: canot automobile popinette: jeune fille (mélanésienne) poquène (masc.): anglophone</p>

<p>creek: cour d'eau djumper: accaparer emboucané: empoisonné féminines: femmes gratteur: coureur de jupons hachot: hachette jeannerie: boutique de jeans</p>	<p>samourai: travailleur immigré d'origine japonaise sandwich (masc.): immigré de l'île Vaté (ou Sandwich) tayo (masc.): ami; homme trou d'eau: puits varande (fém.): véranda piquette: bière maison</p>
--	---

Pays d'Afrique		
<p>aller au bord: faire ses besoins dans la nature [au bord de l'eau] (Côte d'Ivoire) alphabète: personne qui a appris à lire et à écrire (Burkina Faso) ambiancer: faire la fête (Sénégal) article quinze: système D (Congo-Kinshasa) avocat: bénéficiaire d'un pot-de-vin (Congo-Kinshasa) avoir la bouche sucrée: aimer parler (Bénin) avoir une grande bouche: avoir la langue bien pendue (Niger) avoir la bouche qui marche beaucoup: avoir la langue bien pendue (Centrafrique) avoir une mémoire de poule: avoir la tête de linotte (Mali) balle perdue: enfant fait hors mariage (Togo) bandicon: imbécile (Mali) berceuse: bonne d'enfant (Burkina Faso) blanc-bec: Blanc incompetent (Congo-Kinshasa) bonne arrivée: formule de bienvenue (Bénin) bonsoir: bonjour (Congo-Kinshasa)</p>	<p>chameau: dromadaire (Maroc) change (masc.): monnaie à rendre (Togo) chercher le marché: courir les filles (Togo) chicoter: frapper avec la chicote [= cravache] (Togo) cigaretter: fumer des cigarettes (Togo) concourant: candidat à un concours (Burkina Faso) copiste: copieur, tricheur (Mali) débrouillé: personne qui se débrouille dans une langue étrangère (Mali) démarreur sexuel: vendeur d'aphrodisiaques (Côte d'Ivoire) deuxième bureau: maîtresse d'un homme marié (Bénin) enceinter: rendre enceinte (Togo) essencerie: station service (Sénégal) être au besoin: aller aux toilettes (Togo) faire les couloirs: se faire recommander pour obtenir une faveur (Mali) faire coup d'État: prendre à quelqu'un son ou sa petit(e) ami(e) (Mali) faire le ronron: se rendre intéressant, faire le malin</p>	<p>gagner son mil: gagner son pain (Togo) gargote: petit restaurant bon marché (Sénégal) gossette: petite amie (Sénégal) heure africaine: heure approximative correspondant à un retard assez important (Sénégal) indexer: indiquer du doigt (Burkina Faso) jaguar (être): être élégant et à la mode (Bénin) lampion: dispositif lumineux placé sur le toit d'un taxi (Sénégal) londonnienne: prostituée des boîtes à Blancs (Congo-Kinshasa) macas: pâtes alimentaires (Niger) ménagerie: travaux ménagers (Bénin) pain chargé: sandwich (Sénégal) parentisme: népotisme (Togo) portier: gardien de but au football (Sénégal) radio-trottoir (fém.): diffusion d'informations parallèle au discours politique officiel (Congo-Kinshasa) serruté: fermé à clef (Sénégal) slipé: qui porte un slip</p>

bordel : prostituée (Togo)	(Côte d'Ivoire)	(Sénégal)
bouffement : nourriture (Tchad)	faire ses besoins : vaquer à ses occupations (Sénégal)	sous-marin : amant d'une femme (Bénin)
boule de neige : chou-fleur (Sénégal)	femme savante : étudiante universitaire (Congo-Kinshasa)	se toiletter: se laver (Bénin)
boyesse (fém.): de boy, femme de ménage (Congo-Kinshasa)	fiançailles académiques : liaison éphémère durant l'année universitaire (Congo-Kinshasa)	typesse : femme de peu d'intérêt (Togo)
broussard : personne qui habite la province (Sénégal)	fonctionner : être fonctionnaire (Togo)	valise diplomatique : attaché-case (Congo-Kinshasa)
cabiner : faire ses besoins (Sénégal)	gagner l'enceinte : être enceinte (Bénin)	vélo poum-poum : vélomoteur (Mali)
camembérer : sentir des pieds (Sénégal)		vidange (fém.): bouteille vide (Rwanda)
campusard : étudiant qui habite le campus universitaire (Congo-Kinshasa)		zognon : oignon (Centrafrique)
		zondomiser : éliminer un rival de façon violente (Congo-Kinshasa)

Illustration 51 Exemples de manifestations de variations lexicales régionales

Source : http://www.tfq.ulaval.ca/axl/francophonie/HIST_FR_s9_Fr-contemporain.htm

Ce travail tout à fait incomplet peut être complété par de nombreux thésaurus existants, nous ne citerons à cet effet que le plus récent d'entre eux de J.R. Klein, J. Labelle, C. Leclère *et al*, (2009) relatif aux locutions verbales figées de la Francophonie.

Une étendue lexicale intégrant ces lexiques spécifiques ne peut constituer un seuil minimal pour délimiter un niveau de langue bien qu'elle en constitue un indicateur intéressant, car il est fréquent de rencontrer des locuteurs de niveau A qui utilisent ce type d'expressions spécifiques. Ces utilisations ne se substituent cependant à aucune autre alternative. C'est donc bien dans la maîtrise de ces éléments que se situe un éventuel seuil de césure.

Spécification provisoire n°17

B2 : est capable de comprendre et d'utiliser des variantes régionales qu'il entend/lit régulièrement.

C1 : est capable de comprendre des variantes régionales peu fréquentes et peut les utiliser en fonction de ses interlocuteurs ;

C2 : est capable de comprendre et d'utiliser un large répertoire de variantes régionales en tenant compte de l'effet produit sur les destinataires ;

C2+ : peut proposer les équivalents adéquats de variantes régionales dans sa langue maternelle.

3.3.10 Le genre des substantifs

La morphologie nominale en français est liée aux caractéristiques diacritiques que sont le genre et le nombre. [...] Le genre en français est une propriété lexicale. En effet, les noms sont classés dans deux catégories qui sont le masculin et le féminin. Beaucoup s'accordent à dire que le masculin est une forme non marquée, et l'un des indices qui milite dans ce sens est le fait qu'il faille ajouter un morphème spécifique au masculin pour obtenir le féminin, surtout lorsque cette distinction de genre est sémantiquement fondée : *traître, traîtresse, paresseux, paresseuse*.

En dehors de la classe des animés où la distinction de genre est fondée sur une différence de sexe, les apprenants ont peu de règles sémantiques sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour connaître le genre d'un inanimé. Comme nous avons pu le souligner *infra*, c'est la raison pour laquelle certains acquisitionnistes n'hésitent pas à en faire l'un des stades ultimes de l'acquisition d'une langue (cf. C. Carlo *et al.*, 2008 : 66).

Restent certaines tendances.

Dans une démarche métalinguistique, certains repères, sans doute propres aux locuteurs de niveau C, peuvent les aider à résoudre des ambiguïtés de genre :

- le suffixe *-ment* est masculin, le suffixe *-tion* est féminin ;
- des statistiques phonologiques démontrent que 91% des noms terminés en /jõ/ et 99.8% des noms terminés par /zjõ/ sont féminins, 100% des noms terminés par /œ/, /ro/ sont masculins et 100% des noms en /øz/ sont féminins, de même que 98% des noms en /zi/ et 92% des noms en /te/ et en /iz/ (M. Arrivé *et al.*, 1986 :286) ;
- lorsque l'ultime phonème est /ã/, ou /m/ la probabilité d'avoir un nom masculin est supérieure à 90%», et les règles de probabilité d'attribution du genre sont donc plus fiables (C. Carlo *et al.*, 2008 :64) ;
- les noms d'un même champ sémantique ont en général le même genre : *l'arbre, le hêtre, le chêne, le bouleau, etc., la fleur, la violette, la rose, la marguerite*. Mais le *lilas* est davantage considéré comme un arbre que comme une fleur, et il en est de même du *mimosa*, ce qui rend tout essai de systématisation sémantiquement complexe.
- les noms composés prennent en général le masculin du nom, *un arc-en-ciel*, mais le féminin semble progressivement l'emporter dans l'usage pour *autoroute*, contredisant cette règle ;

- il existe une classe de termes épïcènes constituée par les termes *adversaire, aide, ancêtre, artiste, camarade, collègue, complice, concierge, cycliste, élève, enfant, esclave, garde, libraire, locataire, partenaire, pensionnaire, philosophe, pianiste (et autres dérivés en -iste), propriétaire, pupille, secrétaire, soprano* et *touriste* (M. Arrivé *et al*, 1986 :289) qui utilisent le même signifiant comme nom de deux genres ; (pour plus de précision, cf. liste complète en fin de chapitre).
- Pour les animaux, il n'existe d'opposition morphologiquement marquée que pour un nombre limité d'entre eux, *lion/lionne, chien/chienne, etc.* L'opposition se complique parfois de la présence d'un 3^{ème} terme pour le mâle non reproducteur, *bœuf, mouton, chapon, etc.*, et dans certains cas le nom masculin s'applique à l'espèce de plus grande taille : *crapaud* pour *grenouille*, *corbeau* pour *corneille*, même quand il s'agit d'espèces distinctes. Dans la mesure où on ne parle pas de **crapaude*, il faut alors avoir recours à une précision, *crapaud femelle* ou *maman crapaud* dans le langage enfantin.

Mais les locuteurs restent souvent perplexes, comme d'ailleurs beaucoup de natifs, devant certains noms commençant par une voyelle, *entracte, esclandre, orbite, épithète*, et seules l'expérience ou la recherche dans un ouvrage de référence sauront les orienter. Il en est de même pour les noms propres : *Paris est beau* ou *Paris est belle ?*, ou pour des termes tels que *un mannequin*, qui peut désigner une femme, ou *une sentinelle* qui peut caractériser un homme, tout comme *canaille, crapule* ou *fripouille*.

Nous touchons là une des principales difficultés de la maîtrise lexicale, par ailleurs très facilement observable, même si elle n'entraîne que rarement l'incompréhension de l'auditoire – sauf dans le cas d'homophones-. Une confusion de genre sera cependant rapidement perçue par des natifs comme marque d'allophonie.

Cette question nous renvoie à la dichotomie maîtrise grammaticale vs maîtrise lexicale, sans qu'il soit véritablement possible de trancher, sauf à procéder comme le font les évaluateurs qui procèdent alors dans une optique de recherche d'univocité susceptible de garantir la fiabilité d'une évaluation (« les erreurs de genre sur des syntagmes nominaux, avec toutes leurs conséquences sur les éléments liés – déterminants, adjectifs, etc.-, seront prises en compte dans la rubrique « maîtrise lexicale », CIEP (2005), *kit de formation des correcteurs et examinateurs du DELF et du DALF*, CIEP éd).

M. Prodeau et C. Carlo (2002 :166) soulignent :

« S. Carroll (1989) considère que le genre relève à la fois du lexique et de la syntaxe puisqu'on peut parler d'un genre inhérent à la tête nominale et d'un genre dérivé sur les déterminants et les adjectifs. En effet une entrée lexicale doit d'abord être stockée en mémoire avec un genre pour que celui-ci soit distribué syntaxiquement sur les satellites de la tête nominale. S. Carroll (1989) conclut de ses résultats que le problème ne serait pas tant un problème de distribution qu'un problème d'annotation incorrecte de certains éléments du lexique mental. Il est vrai qu'en français le système de classification des noms est assez opaque. En effet, même si 70 % environ des noms se répartissent entre masculin et féminin selon la terminaison (vocalique pour le masculin, consonantique pour le féminin) ce système discriminatoire, rarement mentionné dans l'enseignement, n'est pas perçu aussi facilement par les apprenants du français que les systèmes de l'espagnol ou de l'italien le sont par les apprenants de ces deux langues (alternance vocalique dans les deux cas). S. Carroll (1999) montre par ailleurs que même lorsque cette discrimination sonore est accentuée dans l'input, les apprenants ne sont guère sensibles à ce type de critère formel ».

D'autres études telles que R. Hawkins (1998) font la part plus belle à la syntaxe : les erreurs produites par des apprenants y compris les plus avancés relèvent selon lui d'une absence de mise en œuvre du module syntaxique pour faire l'accord en genre entre la tête nominale et les éléments satellites. J.M. Dewaele et D. Véronique (2001) insistent quant à eux sur l'impact de la fréquence d'utilisation de la langue cible (en et hors contexte institutionnel), sur le niveau de correction du locuteur en production, ce que l'on peut interpréter, d'une part comme un possible renforcement du lien entre une tête lexicale et son genre et d'autre part, comme une plus grande automatiser des procédures syntaxiques de vérification de l'unification des caractéristiques diacritiques du nom. Selon eux une chose est sûre, lorsque le quasi-natif perçoit l'erreur, il est à même de s'auto-corriger, ce qui laisse à penser que l'information grammaticale explicite n'a pas été suffisamment procéduralisée pour pouvoir être utilisée de manière concomitante à des opérations par exemple de planification et distribution de l'information sur les énoncés d'un discours. En bref, il reste beaucoup d'interrogations sur les facteurs explicatifs de l'acquisition du genre.

Dans le cas d'apprenants de niveaux avancés, la résolution d'une tâche verbale complexe, et en particulier à l'oral, semble conduire à une surcharge cognitive qui rend la gestion du genre particulièrement instable. A la suite d'analyses de corpus sur des étudiants natifs anglophones de niveaux intermédiaire et avancé, M. Prodeau et C. Carlo (2002 : 170) avancent l'hypothèse selon laquelle « la perte du genre... [serait due]... à une surcharge cognitive au moment du traitement : les opérations de planification doivent être menées

conjointement à des opérations de formulation et cela conduit le locuteur non natif à choisir un genre par défaut ».

Il semble donc sur ce point particulier de la maîtrise lexicale que l'on ne puisse pas en faire, malgré l'intention initiale, un point pertinent de césure de niveau au-delà de l'échelle proposée à continuation :

Spécification provisoire n°18

B2 : maîtrise le genre de certains mots nouveaux qu'il a pu rencontrer ; peut encore commettre des erreurs.

C1 : maîtrise le genre de la plupart des mots nouveaux qu'il a pu rencontrer mais peut encore commettre des erreurs d'accords.

C2 : maîtrise le genre de la plupart des mots qu'il rencontre, même lorsque ceux-ci sont relativement rares ou sortent de ses domaines de compétences ; peut encore commettre parfois des erreurs d'accord.

(**C2 +** : comme C2).

Outre la liste que nous avons déjà fournie des termes épïcènes, nous pouvons également élargir celle proposée par J.C. Beacco *et al* dans le référentiel pour le français niveau B2, (2004 :315) : homonymes à double genre, en ajoutant les éléments suivants qui n'y figuraient pas : *aune, barde, cartouche, œuvre, guide, hymne, parallèle, satire, souris*. Par ailleurs, reprenant les travaux de M. Arrivé *et al*, (1986 :295-296), il est sans doute opportun de noter, dans une optique référentielle didactique, les noms sur lesquels s'observent des hésitations de genre (nous revenons sur ce point dans le chapitre 8 consacré à la maîtrise graphique).

NOMS SUR LESQUELS S'OBSERVENT DES HÉSITATIONS DE GENRE

Sont catalogués comme **masculin** par les dictionnaires

<i>abaque</i>	<i>épisode</i>	<i>apogée</i>	<i>midi</i>
<i>abîme</i>	<i>équinoxe</i>	<i>arcanes</i>	<i>minuit</i>
<i>acabit</i>	<i>esclandre</i>	<i>armistice</i>	<i>narcisse</i>
<i>acrostiche</i>	<i>exode</i>	<i>arpège</i>	<i>obélisque</i>
<i>adage</i>	<i>fastes</i>	<i>astérisque</i>	<i>opprobre</i>
<i>agrume</i>	<i>girofle</i>	<i>augure</i>	<i>ouvrage</i>
<i>alvéole</i>	<i>haltère</i>	<i>auspice(s)</i>	<i>ovale</i>
<i>amalgame</i>	<i>harmonique</i>	<i>terne</i>	<i>planisphère</i>
<i>ambre</i>	<i>hémisphère</i>	<i>corollaire</i>	<i>platine (métal)</i>
<i>amiante</i>	<i>hémistiche</i>	<i>effluves</i>	<i>poulpe</i>
<i>anathème</i>	<i>hiéroglyphe</i>	<i>ellébore</i>	<i>quinconce</i>
<i>antidote</i>	<i>holocauste</i>	<i>élytre</i>	<i>rail</i>
<i>antipode</i>	<i>horoscope</i>	<i>emblème</i>	<i>socque</i>
<i>antre</i>	<i>imposte</i>	<i>en-tête</i>	<i>tentacule</i>
<i>aphte</i>	<i>interstice</i>	<i>extracte</i>	<i>vestige</i>

<i>épiderme</i>	<i>viscère</i>	<i>épilogue</i>	<i>vivres</i>
Sont catalogués comme féminins par les dictionnaires			
<i>abside</i>	<i>éphémérides</i>	<i>atmosphère</i>	<i>obsèques</i>
<i>absinthe</i>	<i>épigramme</i>	<i>autoroute</i>	<i>omoplate</i>
<i>acné</i>	<i>épitaphe</i>	<i>azalée</i>	<i>orbite</i>
<i>affres</i>	<i>épithète</i>	<i>besicles</i>	<i>oriflamme</i>
<i>amnistie</i>	<i>équivoque</i>	<i>chausse-trape</i>	<i>patère</i>
<i>anagramme</i>	<i>estafette</i>	<i>conteste</i>	<i>prémices</i>
<i>anicroche</i>	<i>extase</i>	<i>dartre</i>	<i>prémises</i>
<i>antichambre</i>	<i>glair</i>	<i>disparate</i>	<i>réglisse</i>
<i>arabesque</i>	<i>hécatombe</i>	<i>ébène</i>	<i>scolopendre</i>
<i>arrhes</i>	<i>immondice</i>	<i>écritoire</i>	<i>ténèbres</i>

Illustration 52 noms sur lesquels s'observent des hésitations de genre Arrivé *et al.* 1986:295

3.3.11 Classifiante et non classifiante de la catégorie adjectivale

Si l'énoncé *Paul n'est pas merveilleux* peut être assimilé à une litote (*Paul est lamentable*), l'énoncé *Paul n'est pas blond* ne pourra être retenu que dans des cas d'ironie ou de reprise d'un énoncé antérieur. De même, l'énoncé *Luc est-il gentil ?* est acceptable, contrairement à *Luc est-il merveilleux* qu'il convient de reformuler (sauf cas très spécifiques) en *Luc n'est-il pas merveilleux ?*

Ces phénomènes décrits par J.C. Milner (1978) renvoient aux concepts de classifiante et de non-classifiante qui permettent de faire entrer des référents dans des classes délimitables porteuses d'information. Reprenant une opposition proposée par C. Kerbrat-Orecchioni (1980 :83-100) entre « subjectif » et « objectif », nous pouvons parvenir à la typologie suivante proposée par D. Maingueneau (2005 :154) :

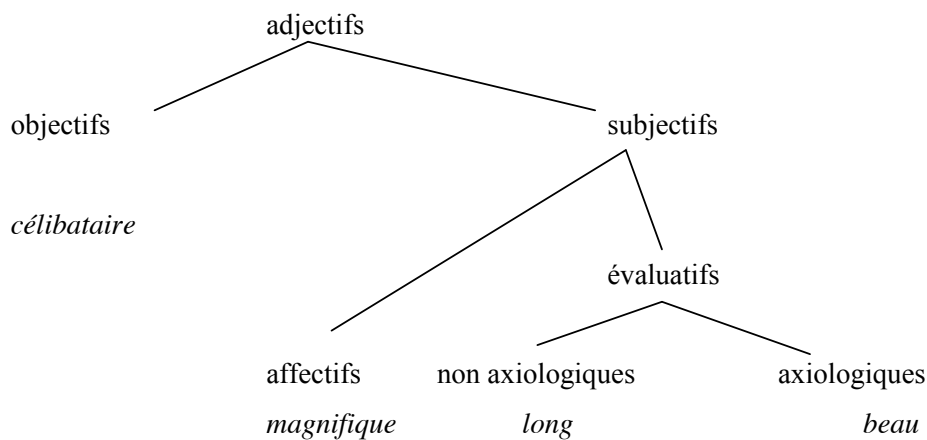


Illustration 53 distinctions adjectivales Maingueneau (2007 : 154)

Pour arriver à maîtriser qu'on ne dit pas * *Quelle maison carrée !*, mais que *Quelle splendide maison !* est accepté, le locuteur doit pressentir que *carré* est totalement objectif, et que *splendide* est essentiellement subjectif, ce qui autorise ou non l'usage d'un exclamatif dans lequel le locuteur l'énonciateur émet une référence superlative.

Il en est de même dans les emplois non-classifiants antéposés et dans ceux en incise : *le pauvre général est tout étonné* vs *le général, pauvre, est tout étonné*, vs *le général est tout étonné, le pauvre*. L'incise indique que le procès évoqué par l'énoncé s'accomplit au détriment de l'actant associé à l'adjectif, formulant ainsi une évaluation négative, relativement complexe à percevoir et à produire à propos.

Nous pouvons faire la même remarque au sujet des substantifs comptables et des substantifs non-comptables, entendus non comme une typologie de noms, mais plutôt comme une typologie de fonctionnement des noms dans des énoncés donnés. Ainsi, avec l'article indéfini, la présence d'un adjectif épithète est obligatoire dans des fonctionnements denses et compacts (au sens défini par A. Culioli où « dense » exprime une quantification par prélèvement d'une partie, et « compact » pour indiquer la relation prédicative avec le support (D. Maingueneau, 2005 :161)); **une eau*, **une douceur* ne sont pas acceptables, sauf à les accompagner d'un adjectif, *une eau limpide* où l'ensemble du groupe nominal prend alors une valeur non-classifiante. Nous revenons sur ce phénomène dans le chapitre grammaire, car il concerne également les déterminants.

Se pose enfin la question de l'antéposition de l'adjectif classifiant, souvent associée à un effet rhétorique afin de rendre l'idée principale plus saillante, *un noir forfait, de pâles spectres*. Cette formulation n'est pas sans difficulté ; on ne peut pas dire **j'ai rentré six blancs moutons*, sauf à provoquer un effet d'incongruité assumé, et l'expression **de pâles tomates* risque aussi d'être considéré hors contexte. « Seul l'univers créé par le texte peut légitimer de telles antépositions » (D. Maingueneau, 2005 :170), et cet usage souvent littéraire de facettes plus ou moins complexes tout au moins paradoxales du langage relève souvent du domaine littéraire.

Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il s'agit là de concepts graduables relevant des niveaux C. Nous pouvons imaginer qu'à ces niveaux les apprenants ont une maîtrise leur permettant d'aller au-delà d'énoncés tels que *de l'eau fraîche* vs *une eau fraîche*. Tout d'abord, la réflexion métalinguistique atteinte au niveau C2 permet sans doute au locuteur et, *a fortiori* au niveau C2+, d'expliciter la différence, même s'il ne peut le faire en recourant au métalangage

ad hoc, et il est également capable de choisir entre *Il aperçut une eau azurée* et **Il aperçut de l'eau azurée*, dans le cas par exemple de recherche d'un effet parodique.

Il en est de même avec des pluriels à valeur stylistique, *les sables, les pluies, les eaux...* ou de singuliers paradoxaux comme *un œil noir te regarde*. C'est ainsi également que ce locuteur évitera **une lune, * un ciel*, mais validera *une lune glacée* ou *un ciel d'airain*.

Spécification provisoire n°19

<p>B2 : Est capable de repérer et d'utiliser les règles générales de positionnement de l'adjectif qualificatif et certains changements de sens en fonction de positions spécifiques;</p> <p>C1 : est capable d'utiliser dans son domaine de spécialité de procédés de positionnement de l'adjectif pour reproduire les effets stylistiques de certains types de textes donnés (procès verbal,...)</p> <p>C2 : utilise avec subtilité des procédés stylistiques pour créer des effets de style (antéposition, incise, pluriels, indéfinis,...)</p> <p>C2 + : est capable de produire les équivalents dans sa propre langue des effets de style relatifs aux adjectifs.</p>

3.3.12 La maîtrise lexicale dans l'interaction et/ou la production orales

La maîtrise lexicale à l'oral, en interaction plus particulièrement, mais aussi dans des situations de monologues suivis, relève de procédés particuliers et spécifiques qui méritent une attention particulière, même si elle reprend bien entendu en partie les éléments évoqués *supra* (à exception bien entendu du paragraphe précédent). On peut identifier plusieurs marqueurs discursifs spécifiques pour différents niveaux de compétence en langue orale, comme la diversité lexicale ou encore l'analyse des pauses, hésitations, reprises ou répétitions, qui relèvent de l'aisance. H. Hilton a ainsi mesuré que le temps d'hésitation révélait des difficultés en recherche lexicale, planification et gestion de l'erreur qui se répartissent dans les proportions suivantes :

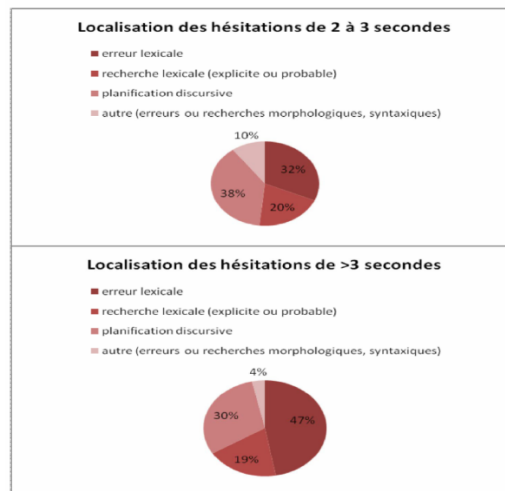


Tableau 2 : localisation des hésitations disfluentes, corpus PAROLE

Illustration 54 La compétence lexicale en production orale, Hilton 2002

Il nous semble important d'étudier ces résultats dans le contexte d'une compétence lexicale et non phonologique dans la mesure où comme le dit H. Hilton (2002 :8) « une partie importante de la disfluence est due à la non-automaticité de l'accès lexical : mots connus mais difficiles à trouver rapidement à l'oral, mots ou propriétés collationnelles des mots inconnus ». Ceci dit, il n'est que d'écouter avec attention des présentateurs radiophoniques et/ou de la télévision pour se rendre compte que même chez des professionnels natifs de l'élocution, l'hésitation et la reprise sont abondantes. Ces résultats sont à rapprocher de ceux obtenus après analyse des corpus de production orale proposés par le Conseil de l'Europe (B. North et S. Lepage, 2005).

Plus encore qu'à l'écrit, une étude de ce type se doit de spécifier le contexte discursif dans lequel l'élocution a lieu ; ainsi, dans un champ apparemment aussi uniforme que celui du discours des médias, nous pouvons situer, à la suite de N. Garric et I. Léglise (2007), que les typologies méritent d'être précisées. Le locuteur journaliste chef d'antenne qui préside au Journal télévisé (que nous avons soin d'institutionnaliser dans le contexte privilégié qui est le sien en mettant une majuscule à *Journal*) travaille à la fois dans le registre de l'écrit et de l'oral. Lecteur de nouvelles et dépêches conçues pour l'oral et défilant sur son téléprompteur, il doit honorer à la fois un contrat de sérieux suggérant l'objectivité et l'authenticité de l'information diffusée, mais il doit aussi établir une certaine distance vis-à-vis de cette même information afin de répondre à la logique économique sous-jacente aux différents organes et supports d'information de l'audimat. Il en résulte une prise de parole non programmée parfois difficile à combiner avec la lecture des informations affichées, ce qui rend l'exercice parfois complexe, d'où de nombreuses hésitations ou le recours abusif (et souvent dénoncé par le

grand public) à des onomatopées phatiques. Conformément à la vision polycentrique qui est la nôtre du niveau C2 et a fortiori du niveau C2+, il n'est donc pas question de faire de ce point un élément déterminant du niveau C2 ou C2+, sauf à le considérer dans le cadre très précis d'études de journalisme ou d'élocution professionnelle.

Il semblerait par ailleurs, qu'en dehors du phénomène de non automaticité du répertoire lexical remarqué dans l'étude de H. Hilton et traité dans de nombreuses études qui vont du simple lapsus collocationnel (**prise de connaissance, *faire conscience*, etc.) aux troubles du langage plus importants, les difficultés relevées par les spécialistes du discours des médias s'attachent davantage à la cohérence entre une grande variété de formes verbales (marqueurs logiques, précautions interactionnelles, etc.) et paraverbales (éléments prosodiques, rires, etc.), (G. Martel, 2005).

Le manque d'outils informatiques nous empêche de réaliser nos propres recherches dans ce domaine. Force est donc pour nous de nous conformer des études réalisées et des travaux déjà mentionnés de V. Ovtcharov, T. Cobb et R. Halter (2006) qui ont constaté que les impétrants canadiens anglophones à des postes dans la fonction publique fédérale francophone avaient un niveau d'étendue lexicale proportionnel à leur nombre d'heures d'étude.

Conclusions

Méthodologiquement, et en accord avec ce que J. Trim (2007) disait, seule une approche polycentrique liée aux profils de compétences en fonction de situations discursives particulières nous semble pouvoir résoudre le paradoxe de la spécification d'éléments plastiquement mobiles et au nombre incalculable. Mais la mise en texte et en discours relève de règles fondées en langue tout autant sans doute qu'elle subit les pressions et les contraintes de l'interaction, et nous devons nous reposer la question de l'autonomie relative des parties que nous avons retenues ici, par respect méthodologique et souci d'intégration aux travaux antérieurs (*Cadre*, référentiels, etc.). La maîtrise lexicale relève en effet à la fois du contexte entendu comme la prise en compte de conditions de production, d'une situation socio-discursive, et du cotexte, c'est-à-dire de l'environnement linguistique immédiat (J.M. Adam, 2008 :13). Tout essai d'extraction de l'un ou de l'autre serait donc vain.

Chapitre 4 La grammaire

L'analyse proposée par E. Rosen (2004) relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques établit empiriquement que le niveau B2 serait constitué par la pleine maîtrise de la morphologie et de la syntaxe de la phrase et qu'elle traite ces compétences de type sociolinguistique aux niveaux C.

Nous n'adhérons que très partiellement à cette hypothèse qui peut conduire à une lecture réductrice de la composante grammaticale, et nous émettrons l'hypothèse que le continuum C1-C2 permet d'imaginer dans le domaine de la maîtrise grammaticale aussi un descriptif plus élargi. Ainsi par exemple, la gestion du futur dans différents plans d'énonciation de la rupture discours/récit, va au-delà d'une maîtrise des formes flexionnelles du futur simple s'opposant à celles du futur périphrastique sur la simple base de la distance temporelle (ce que les grammaires et méthodes FLE ignorent cependant souvent). Or, « Beaucoup de langues ne possèdent pas de paradigme de futur dans leur morphologie flexionnelle ; elles recourent plutôt à des verbes modaux ou simplement à des présents combinés avec des circonstants temporels » (D. Maingueneau, 2004 :165) ce qui rend souvent difficile l'expression d'une projection à partir du présent pour des locuteurs non francophones. Ils ont en effet du mal à discerner la contiguïté entre le moment de l'énonciation et le procès au futur dans l'emploi d'un périphrastique *vs* la coupure par rapport au moment d'énonciation que porte le futur simple. Cependant, comme nous avons déjà eu l'occasion de le voir, les acquisitionnistes ont relevé que « le futur composé se développe avant le futur simple, et qu'une représentation linéaire des parcours acquisitionnels telle qu'on pourrait la déduire du Cadre, ne rend que partiellement compte de la réalité du développement » (Véronique *et al*, 2008 :166).

Nous suggérons donc que, au-delà de la césure suggérée par E. Rosen, on peut établir un seuil énonciatif entre B2, C1 et C2 encore basé sur la maîtrise des formes grammaticales. Nous allons ainsi démontrer qu'il existe encore en C1 et C2 un assez vaste panorama de savoirs et savoir-faire grammaticaux notionnels complexes qui restent à acquérir.

Il peut en émerger les prémisses d'une grammaire des niveaux avancés, C1 et C2.

4.1 Morphologie

La morphologie lexicale ayant été abordée dans le chapitre relatif à la compétence de maîtrise lexicale, celui-ci sera donc consacré à la morphologie flexionnelle qui traite des variations de

la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne, etc. Les phénomènes que nous allons décrire étant par ailleurs généralement tributaires de la syntaxe, les didacticiens les considèrent souvent comme relevant d'une compétence mixte, la morphosyntaxe, qui traite de leurs variations formelles dans des cadres syntaxiques tels que l'accord ou l'allomorphe fonctionnelle.

Cette approche dynamique qui permet d'identifier des critères positionnels, morphologiques, transformationnels, catégoriels et interprétatifs, facilite le repérage chez l'apprenant de savoirs formels et structurels, mais aussi de savoir faire combinatoires qui révèlent un indéniable niveau de connaissances et compétences métalinguistiques qui nous semblent particulièrement représentatives des niveaux étudiés.

4.1.1 Morphologie verbale, modes et temps verbaux

La connaissance des formes et emplois correspondant aux modes et temps verbaux est spécifiée dès le niveau B2 par R. Porquier et E. Rosen (*in* J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, 2004 :157). La première césure claire proposée par ces auteurs par rapport aux temps verbaux concerne le passé simple et les formes qui en découlent (op. cit. : 317) qu'ils considèrent comme ne faisant pas partie du niveau B2. Il est donc logique d'en faire l'une des formes représentatives du niveau C1.

Ceci dit, aussi bien dans le détail des formes verbales que pour leurs valeurs modales, temporelles et/ou aspectuelles, il nous semble opportun d'aller plus avant dans ce travail de pré spécification des niveaux C. Comme nous l'avons fait dans les chapitres précédents, nous ne tenterons bien entendu pas d'écrire une grammaire, qu'elle soit descriptive et/ou fonctionnelle, mais plutôt d'identifier les descripteurs de compétences qui pourraient, sur la base de cette analyse de la matière verbale, caractériser C1, C2 et C2+. Conformément à l'approche envisagée, nous verrons que cette analyse ne prend son véritable sens que dans une perspective qui allie étroitement énonciation et analyse des formes. A la suite de M. Bakhtine (1984 :285), nous faisons nôtre l'idée que « apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (...). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques) ».

Au niveau B2 (R. Porquier et E. Rosen, op cite, 2004 :157), la connaissance des formes et emplois est limitée à :

- indicatif : présent, imparfait, passé composé, futur, futur antérieur ;
- conditionnel : présent, passé ;
- subjonctif : présent, passé ;

- impératif : présent, passé ;
- infinitif : présent, passé ;
- participe : présent, passé, y compris la forme de « participe composé » : *ayant compris, étant parti*
- les formes dites périphrastiques : *aller + VInf, venir de + VInf, être en train de + VInf*
- les formes aspectuelles
- la connaissance du passé simple de l'indicatif en compréhension de textes écrits éventuellement littéraires.

On peut donc considérer à la lecture de cet inventaire qu'à l'exception d'une étude plus spécifique du passé simple et de l'imparfait du subjonctif, l'ensemble des formes verbales semblent connu dès le niveau B2. Nous allons cependant affiner cette définition en identifiant un certain nombre d'éléments complexifiants des règles connues en B2. Nous nous appuyerons sur les données acquisitionnistes déjà présentées en 1.1.2.4.

« Morphologiquement, les modes se définissent par les morphèmes désinentiels conjoints au radical ou à la base verbale du verbe. Ce morphème est invariable à l'infinitif et au participe présent. Il varie en nombre et en genre à la forme adjective. Le morphème varie selon la personne et le nombre à l'impératif, à l'indicatif et au subjonctif. On distingue donc :

- des modes qui ne comportent pas de formes personnelles : infinitif, participe et gérondif
- des modes où se rangent des formes personnelles : impératif, subjonctif, indicatif », (R.L. Wagner et J. Pinchon, 1962 :303).

4.1.1.1 Le choix des modes : conditionnel / indicatif

Le cas du conditionnel fait débat depuis plus d'un demi-siècle pour savoir s'il s'agit d'un mode, comme la plupart des grammaires et méthodes FLE l'affirment encore, ou d'un temps de l'indicatif comme nombre de linguistes le pensent. Comme le dit D. Maingueneau (2005 :119), « A présent, on le considère en général comme un temps de l'indicatif, en s'appuyant sur deux ordres de considérations :

- morphologiques : les formes du conditionnel combinent le *-r-* du futur simple et le *-ais* de l'imparfait aux deux formes non accomplie et accomplie : *mangerais, aurais mangé*. Elles s'intègrent donc parfaitement à l'indicatif ;
- théoriques : le conditionnel était considéré comme un mode (totalement ou partiellement) quand on avait une conception essentiellement temporelle et aspectuelle des temps verbaux. A partir du moment où on met l'accent sur la dimension modale de

l'énonciation, on est amené à admettre que l'ensemble de l'indicatif est partie prenante dans la modélisation. Si l'imparfait, le futur simple, en particulier, ont des valeurs modales, il n'y a pas de raison de rejeter le conditionnel, sous prétexte qu'il est riche en valeurs modales ».

Ce métalangage apparaît, nous l'avons dit, dans de nombreuses méthodes et grammaires FLE, et il semble évident qu'on puisse attendre d'un locuteur de niveau C qu'il maîtrise les composantes métalangagières qui lui sont fournies pour son apprentissage ; d'autre part ce même locuteur peut, aux niveaux C2 et C2+, être amené à procéder à une analyse grammaticale s'il est professeur de français, chercheur ou traducteur. Enfin, le choix entre différents modes implique un certain nombre de conséquences notables tant en termes grammaticaux que syntaxique.

4.1.1.2 Le choix des modes : subjonctif / indicatif

Le choix entre indicatif et subjonctif est étroitement lié à l'interprétation de la subordonnée circonstancielle et a donc une incidence évidente en termes de productivité langagière (selon que l'on utilise l'indicatif ou le subjonctif, la valeur sémantique évolue : *il travaille de sorte qu'il réussit/réussisse, je crois qu'il viendra, je ne crois pas qu'il vienne*, etc.). Le choix du mode dans une subordonnée circonstancielle, tout au moins celles à verbe fini, étant lié à l'interprétation de celle-ci, le mode est étroitement lié au choix de la locution qui l'introduit : *dès que, alors que, étant donné que, de même que* à l'indicatif, *avant que, bien que, pour que*, avec le subjonctif, *de façon que* avec l'un ou l'autre ; mais certains cas spécifiques et délicats persistent comme celui de *après que* pour lequel l'usage a imposé un indicatif que les puristes déplorent, ou encore l'emploi de locutions comme **même que, *mais que* ou **malgré que* que l'on entend encore mais dont l'usage est condamné.

Si le subjonctif est étroitement lié morphologiquement à la présence de *que*, il existe aussi certaines formes figées archaïques comme *aux dieux ne plaise, fasse le ciel, vive la France, coûte que coûte, ainsi soit-il*, ou *advienne que pourra* qui introduisent aussi un subjonctif sans recourir à *que*. Par ailleurs cette règle ne s'appliquait pas nécessairement en français classique où l'usage du subjonctif sans *que* était beaucoup plus libre : *La peste m'étouffe, monsieur, si je le sais*, Molière (*L'impromptu de Versailles*, Acte 1, scène 2). Enfin, il faut noter dans le registre des mathématiques l'usage actuel mais spécifique du subjonctif dans des assertions comme, *soit un triangle isocèle*.

Le locuteur de niveau B sait aussi déjà que la présence du subjonctif peut être déclenchée par un morphème de négation dans la principale, *je ne crois pas qu'il vienne*, ce qui n'est pas

possible à la forme affirmative, **je crois qu'il vienne*, règle qui souffre au moins une exception devant la forme *je ne crois pas qu'il vient*, et il peut peiner à comprendre la différence entre *d'où tenez-vous qu'il a fait cela ?* vs *d'où tenez-vous qu'il ait fait cela ?* Cela tient sans doute au fait que de nombreuses méthodes FLE continuent d'opposer le subjonctif comme mode de la non réalité par opposition à l'indicatif, ce que ne reflètent pas les deux exemples suivants : *je suis heureux qu'il soit venu* et *je crois qu'il viendra*. L'alternance adéquate de l'indicatif et du subjonctif peut être considérée comme un indice de maîtrise de niveau C lorsqu'elle souligne des nuances de sens : *je cherche une maison qui ait un jardin*. On retrouve cette difficulté avec les subjonctifs impératifs, *qu'il vienne, qu'ils viennent !*, qui ne constituent pas une adresse directe mais qui s'y apparentent.

4.1.1.3 L'impératif

La morphologie de l'impératif recèle aux niveaux C des difficultés qui restent souvent insurmontables pour nombre de locuteurs natifs éduqués, sans doute parce que de nombreuses formes sont entrées en désuétude, en particulier à la 1ère personne du pluriel. Il en est ainsi par exemple du verbe *moudre*, dont la forme impérative est quasi inconnue.

En dehors de ces quelques cas rares, il nous semble que seule la forme composée, *ayez achevé cette note avant six heures !*, peut présenter une difficulté de niveau C. Elle dénote en effet une maîtrise (ou une compréhension) fine de l'opposition aspectuelle accompli/inaccompli.

Nous noterons cependant que son usage dans une valeur d'hypothèse, *donnez-moi un levier et je soulèverai le monde*, présente sans aucun doute une valeur assez rare et fine que l'on trouvera difficilement avec le niveau C (citation mise à part).

C'est probablement dans les constructions pronominales que réside l'une des difficultés grammaticales majeures de cet impératif, dans des formes complexes telles que *donne-lui-en* ou *ne me le donne pas*.

Enfin, nous relèverons également dans la catégorie des usages de niveau C la forme passive, *sois respecté*, que l'on peut même trouver dans certains cas perfectifs comme le font remarquer M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche (1986 :318), *ayez été libérés de votre travail pour le 15 septembre*.

4.1.1.4 L'infinitif

L'infinitif a toutes les propriétés de complémentation d'un verbe normal mais il possède aussi un grand nombre de traits de phrase : il a les mêmes fonctions qu'une complétive, *je sais quoi*

dire, il peut être passivé, *je regrette d'avoir été dupé*, il peut être nié, *je regrette de ne pas venir*, et peut même constituer à lui seul un énoncé, *ralentir*. En revanche, il ne peut pas être assertif, et ne connaît donc que deux types d'emplois :

- inclus dans une phrase dont le verbe possède des marques de temps et de personne, *je veux dormir*
- non subordonné et non assertif, mais injonctif ou exprimant le souhait : *moi, me moquer de toi ? , ne pas le toucher !*

Parfois sujet, *dormir est agréable*, objet, *je souhaite revenir*, ou complément: *l'idée est de partir*, il est souvent introduit par un morphème de liaison (*de* ou *à*) facultatif ou obligatoire, ce qui en constitue une difficulté majeure, tout comme d'ailleurs le régime de construction de l'agent régit par l'infinitif, qui peut utiliser plusieurs prépositions sans que cet usage soit véritablement prédictif, *il se laisse guider PAR son intuition, il se fait aimer DE tous, compter partir, compter SUR quelqu'un*. Il existe par ailleurs un cas d'infinitif de narration qui combine un sujet non nul et un infinitif dans des énoncés assertifs, particulièrement complexes, d'usage littéraire particulièrement fréquent chez La Fontaine, *Et flatteurs d'applaudir*, (La Fontaine, Les animaux malades de la peste, v 44) mais aussi usuel dans certaines expressions désormais figées, *et tous de rire*.

De fait, le français a toujours eu tendance à substantiviser l'infinitif, pour chercher à mettre en valeur le fait de : *Ce n'est pas le perdre qui nous afflige, mais l'opinion seule d'avoir perdu* (Malherbe in R.L. Wagner et J. Pinchon, 1962 :307), et le substantif ainsi créé entre souvent dans le lexique en assumant un sens dérivé : *rire* exprime un procès, *le rire* l'objet ou la matière du procès.

4.1.1.5 Les temps verbaux : le passé (sur)composé

Nous pouvons poursuivre cette analyse sur le plan des temps verbaux. Nous la limiterons volontairement à quelques exemples. Dans l'expression du passé, nous noterons que le passé composé peut tout aussi bien exprimer un futur qu'un passé, comme par exemple dans la phrase : *J'ai bientôt terminé*, voire un futur antérieur : *vous me direz demain ce que vous avez décidé*. Il exprime tout aussi bien l'antériorité, *quand j'ai mangé, je sors me promener*, que le présent, *à présent j'ai bu*, qui indique bien que « je suis dans la position de quelqu'un qui a fini de boire », donc que j'exprime le résultat présent d'un procès achevé. Les formes surcomposées, *quand il a eu mangé, il est sorti*, ajoutent au potentiel d'expression de l'antériorité, tout comme la forme surcomposée *il a eu vite avalé sa soupe*, exprime une rapidité de l'accomplissement du procès.

Temps perfectif du discours (défini en tant qu'énoncé narratif embrayé), le passé composé est un temps très utilisé par des apprenants de français depuis leurs premières leçons (*je suis né(e)*), mais dont certaines règles d'accord demeurent complexes. Nous reviendrons sur ce point dans la partie consacrée à la maîtrise orthographique.

4.1.1.6 Le passé défini

L'usage pédagogique semble opposer passé simple et passé composé en faisant du premier une sorte de forme concurrentielle archaïque du second. Les travaux de E. Benveniste (1966, 1974) ont permis de mettre en évidence que cette erreur était due à une vision réductrice de l'indicatif, lequel peut à la fois être mode du discours et mode du récit entendus comme systèmes d'énonciation. Il ressort de cette hétérogénéité que le passé simple n'est ni plus élégant ni moins utile que le passé composé, mais qu'il relève du récit quand le passé composé relève du discours. Il appartient donc au locuteur de poser son énoncé en rupture ou non avec sa situation d'énonciation, ce qui naturellement implique une gestion sous-jacente des embrayeurs. Il est donc évident qu'un jeu habile de ces deux formes doit être considéré comme un indéniable indice de maîtrise de niveau C, d'une part parce que le passé simple est rarement utilisé en dehors de la 1^{ère} et de la 3^{ème} personnes du singulier, parfois pour répondre à des règles d'euphonie, parfois par simple ignorance des autres formes passées en désuétude, d'autre part parce que les inférences de la langue maternelle pourraient laisser présager d'autres usages (anglophones et/ou hispanophones par exemple). Mais comme le dit M. Bakhtine, (1984 :284), « le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le *choix d'un genre de discours*. Ce choix se détermine en fonction de la spécificité de la sphère de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc. Après quoi, le dessein discursif du locuteur, sans que celui-ci se départisse de son individualité et de sa subjectivité, s'adapte et s'ajuste au genre choisi, se compose et se développe dans la *forme* du genre donné. [...] nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de structuration d'un tout ». L'usage approprié du passé simple, qu'il exprime une vérité générale, qu'il serve un récit historique ou qu'il s'enchaîne dans une subordonnée, révèle donc non seulement une maîtrise des formes verbales et de leurs combinatoires, mais aussi une gestion discursive fine.

Contrairement à une représentation répandue, le passé défini n'est donc pas en concurrence avec le passé composé, et il est également difficile de dire que son emploi serait

stylistiquement plus « élégant ». Le passé défini, passé simple ou encore passé aoriste est le temps de base du récit (défini comme temps non embrayé de la narration, de la définition, du proverbe, etc.). Comme le font remarquer R.L. Wagner et J. Pinchon (1962 :351), « statistiquement, il est exact qu'on rencontre surtout cette forme à la 1^{ère} personne du singulier et à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel », ce qui renforce sans doute la perception d'un temps complexe ou désuet, d'autant qu'il figurait encore dans la langue du discours à l'époque classique. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le locuteur de niveau C1 l'utilisera rarement mais qu'il en comprendra les principales acceptions, alors que le locuteur C2 n'hésitera pas quant à lui à profiter de l'ample potentiel de ce temps, pour signaler un procès ponctuel, *On sonna à la porte*, un état durable, *je demeurai perdu dans mes pensées*, ou une action qui se répète, *Pour gagner sa vie, il écrivit dans des journaux*. C'est aussi le temps du récit historique. Il est intéressant de remarquer que même dans un projet délibéré de récit au passé composé comme dans *l'Etranger* d'A. Camus, malgré tout le soin apporté par l'auteur, 5 occurrences se sont malgré tout glissées de passés simples (M. Arrivé *et al.*, 1986 :481).

Enfin, dans la mesure où ce temps était beaucoup plus employé par les auteurs du XVII^{ème} et du XVIII^{ème} siècles, sa compréhension ou tout au moins une certaine familiarisation avec ses différentes valeurs nous semble possible par les utilisateurs de la langue lorsqu'ils commencent à découvrir ces genres littéraires. Une brève analyse des méthodes FLE nous a permis de constater (cf. 3.8.1) que l'introduction de ces textes se faisait en général à partir des niveaux dits avancés correspondant à B2.

4.1.1.7 L'imparfait

Nous avons déjà évoqué la complexité de l'imparfait dans le chapitre consacré aux apports des acquisitionnistes. Parce qu'il doit s'appuyer sur des temps perfectifs comme le passé simple ou le passé composé, l'imparfait n'est pas à strictement parler un temps du passé puisqu'il ne permet pas à lui seul de situer un procès dans le passé. La variété de ses emplois non temporels et non imperfectifs (narratifs et modaux) ne peut en outre qu'en complexifier l'acquisition. Dans la majorité des cas, l'imparfait est un temps imperfectif du passé, symétrique du présent car ses valeurs se répondent avec lui (D. Mainueneau 2007 :179):

- contemporanéité par rapport à un repère : *je suis malade (au moment où je vous parle) / j'étais malade quand vous m'avez vu*
- passé immédiat : *j'arrive du marché / j'arrivais du marché (quand tu as sonné)*
- habitude : *je me lève à huit heures en hiver / je me levais à huit heures en hiver*

- propriété : *Marie est blonde / Marie était blonde*
- état : *la ville est endormie / la ville était endormie.*

Mais de nombreuses acceptions viennent contredire cette analyse, dans la narration, *un mot de plus et je tirais*, comme dans l'interlocution, que ce soit pour exprimer un décalage, *je pensais que tu aimais Paul*, pour désactualiser le propos, *je venais vous demander un service*, ou pour s'adresser à des êtres qui ne peuvent pas répondre (imparfait hypocoristique), *il était gentil ce toutou-là.*

A la description didactique qui consiste dans les grammaires traditionnelles à différencier :

- l'imparfait dans la narration (mise en relief, imparfaits conclusifs, premier plan de la narration)
- imparfaits modaux
- situations fictives

peut se greffer celle non contradictoire et complémentaire déjà citée de M. Kihlstedt (2002) : « [...] nous avons examiné la nature de la co-référentialité constitutive de l'imparfait : s'agit-il d'un rapport de simultanéité propre, d'une inclusion partielle ou d'un simple chevauchement entre le temps référentiel et le temps du procès ? L'outil d'analyse consiste d'abord à établir le temps de référence auquel se rattache le procès à l'imparfait, pour regarder ensuite la réalisation du procès au sein de ce repère. Cette dernière information peut être explicitée par des compléments de durée et de fréquence (*souvent, parfois, tout le temps*). En prenant comme base la distance entre le temps de référence et le temps du procès (ou temps de la situation) de chaque énoncé à l'imparfait, on a pu identifier quatre relations-*'types'* dans nos données (...) :

- l'imparfait de recouvrement total qui caractérise la totalité d'une période du passé où rien n'indique qu'il y a eu un moment du temps de référence pendant lequel le procès n'a pas été valable. Le locuteur se prononce sur la totalité de l'intervalle de référence. La volonté est perçue comme un état permanent qui ne saurait s'analyser de façon discontinue. (...)
- l'imparfait d'habitude qui exprime ce que l'on avait coutume de faire pendant une période du passé. (...)
- L'imparfait d'inclusion brève qui désigne un procès repéré à un moment court et précis de son déroulement. (...)
- L'imparfait « aux confins » qui présente le procès sans bornes ».

Nous avons vu précédemment (1.1.2.4) que l'usage des deux dernières catégories semblait beaucoup moins avéré, même chez des apprenants de niveau avancé que celui des deux premières. E. Labeau et F. Myles (2009 :63) rappellent que cela peut être dû à la grande polyphonie aspectuelle de l'imparfait, si on l'oppose par exemple à l'anglais :

1. Il avait 25 ans. *He was 25.*
2. Marie lisait. *Marie was reading.*
3. Il sortait (à 10 heures). *He used to go out (at 10 o'clock).*

Ainsi, bien que beaucoup plus facile à construire que le passé composé par exemple, il constitue dans ses deux dernières étapes d'acquisition, inclusion et aux confins, un indicateur de niveau particulièrement régulier et pertinent.

Les cas de l'imparfait du subjonctif et du plus-que-parfait du subjonctif entrent sans doute dans cette catégorie. Temps de faible vitalité aujourd'hui, ils ne sont souvent utilisés aujourd'hui que dans des formes figées, *encore eut-il fallu que j'osasse*, réservées à un registre de langue particulièrement soutenu, voire décalé et aux effets illocutoires indéniables. Une maîtrise et un usage adéquats de ces temps dénote sans aucun doute d'un niveau C, mais ces formes restent extrêmement rares (aucune occurrence dans les corpus analysés).

4.1.1.8 Le futur

Si l'on prend le cas du futur, ou plus exactement des futurs, il nous faut constater, en dissymétrie avec le passé révolu et donc aspectuel, qu'il est radicalement modal et qu'il dépend de l'intervention de l'énonciateur. Ses valeurs modales présentent un certain nombre de subtilités sans doute davantage perceptibles aux niveaux C que dans les niveaux antérieurs. Si nous validons à la suite de D. Slobin (1991 :23) que « les catégories grammaticales de la langue maternelle conduisent les locuteurs de cette langue à privilégier les notions qu'elles recouvrent au détriment des autres », on peut estimer que la différence entre le futur périphrastique de *mon fils va être champion du monde* et le futur simple de *mon fils sera champion du monde* n'est pas forcément facile à comprendre, car beaucoup de langues ne possèdent pas de paradigme de futur dans leur morphologie verbale. Nous validons d'un côté un énoncé certain et de l'autre nous prenons en charge une assertion qui suppose encore un écart à franchir. De fait, les valeurs modales du futur simple varient en fonction de la personne. *Je partirai le plus tôt possible* relève de l'engagement, *tu partiras le plus tôt possible* de l'injonction, alors que *il partira le plus tôt possible* renvoie davantage à la probabilité. Dans tous ces cas le contexte joue un rôle décisif pour permettre de déterminer la

valeur pertinente, et le moindre changement peut modifier l'interprétation. *Je partirai un jour ou l'autre* est moins perçu comme une promesse que *je partirai quand je le voudrai*, et à mon avis *il aura manqué le train* relève plus de la probabilité que *finalement, il aura réussi son coup* qui semble clore prospectivement un procès déjà achevé. Ainsi, qu'il relève de l'expression d'une imminence, d'un ordre, d'une prière, d'une appréhension, d'une anticipation, d'une rétrospection, d'une explication, d'une supposition ou de la narration historique, le futur a une charge modale très forte que sa morphologie seule ne porte pas toujours. Si l'on ajoute à cela l'implication assertive du futur dans des propositions subordonnées, *on m'a dit que vous viendrez, on me disait que vous viendrez* en opposition à des phrases telles que *on m'a dit que vous viendriez*, il en découle un rapport entre futur et conditionnel qui ne se justifie que par rapport aux moments d'énonciation.

Enfin, il convient de noter certains cas d'énallage temporelles, telles que, *le 14 juillet 1789, les Parisiens prennent la Bastille. Ils guillotineront leur roi quelques mois plus tard*, où le locuteur semble réactualiser des faits passés transportés au cœur de sa propre actualité.

Les valeurs modale et aspectuelle des temps verbaux constituent donc un ensemble complexe de situations et d'usages que seul un locuteur avisé de niveau C comprendra (*Qui donc attendrons-nous, s'ils ne reviendront pas ?*, V. Hugo). Nous spécifierons provisoirement cette compétence de la façon suivante.

Spécification provisoire n°20

B2 : Est capable de comprendre et d'utiliser les valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux dans les cas les plus fréquents.

C1 : Est capable de comprendre et d'utiliser la plupart des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux ; peut encore commettre quelques confusions telles que futur-subjonctif, ou futur-conditionnel.

C2 : comprend et maîtrise la plupart des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux, en tenant compte des effets sur les destinataires. Est capable d'en produire une analyse grammaticale.

C2+ : maîtrise l'ensemble des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux y compris des formes rares et archaïsantes. Peut en produire les équivalents appropriés dans sa propre langue.

Spécification provisoire n°21

B2 : comprend et identifie les formes les plus courantes du passé simple.

C1 : est capable d'utiliser les formes courantes du passé simple.

C2 : est capable d'utiliser des formes moins courantes de passé simple, identifie et comprend certaines formes de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif.

C2+ : Est capable d'analyser grammaticalement les formes les moins courantes de passé simple ou d'imparfait/plus que parfait du subjonctif, et d'en proposer des équivalents adéquats dans sa langue maternelle.

4.1.2 Morphologie lexicale

Les éléments de morphologie lexicale attendus au niveau C ont été décrits dans le chapitre 3.2 « Morphologie et étendue lexicales », dont nous rappellerons brièvement la composition. A la suite d'une liste illimitée de mots simples dont la maîtrise relève de savoirs accumulés au fil de l'expérience ou grâce à des corpus de référence (dictionnaires, thésaurus, etc.), nous avons déterminé que l'apprenant de niveau C devait maîtriser des syntagmes lexicalisés figés sur le plan syntaxique, *un fil de fer barbelé*, ou par composition, *aide-mémoire*, ainsi que des mots construits par dérivation affixale, par conversion, *le moi*, *le boire*, ou par composition, *portefeuille*, *député-maire*. Il doit également être capable de maîtriser des phénomènes d'abréviation ou de siglaison. Enfin, nous avons établi une compétence à convoquer des termes régionaux ou étrangers en fonction de répertoires langagiers construits au fil de son apprentissage, ou acquis lors d'expériences antérieures.

Il nous faut enfin considérer qu'au niveau C le locuteur doit avoir généralement conscience des phénomènes évoqués, dont il peut identifier le cas échéant les équivalents dans sa propre langue, et qu'aux niveaux C2 et C2+ il est par ailleurs capable de les expliquer, voire de les analyser y compris sur le plan étymologique.

4.2 Structures des phrases simples et complexes et du texte

A la lecture de ce que J.-C. Beacco *et al.* annoncent dans le référentiel B2 pour le français (2004 :158), nous pouvons comprendre que la plupart des structures de phrases simples sont connues dès le niveau B2, « l'inventaire qui suit recense les structures syntaxiques de la phrase simple (...). Compte tenu de l'impossibilité matérielle – au moins dans la forme actuelle du document B2 – et de l'apparente inutilité de présenter de façon exhaustive, pour chaque structure, la diversité de ses réalisations interrogatives, négatives, passives,

pronominales et détachées (dislocation et extraction) et *a fortiori* des multiples combinaisons possibles de celles-ci, il a été choisi de diversifier dans les exemples eux-mêmes ces réalisations ».

Nous ne reprendrons donc pas les inventaires faits. Restent deux éléments qui nous semblent distinctifs et opportuns au niveau C, que les référentiels antérieurs n'ont pas traités (même si certains éléments auraient légitimement pu être référencés dans les référentiels de niveau B) : la ponctuation et la réflexion métalangagière qui peuvent agencer la mise en forme de propositions simples.

4.2.1 La ponctuation et l'orthotypographie

J. Drillon nous rappelle (1991 :26) que c'est à la Sorbonne en 1470 que Jean Heynlin rédigea le premier traité formel de ponctuation, même si Zénodote d'Ephèse, et ses deux successeurs à la tête de la bibliothèque d'Alexandrie, Aristophane de Byzance et Aristarque de Samotrace avaient déjà introduit un ensemble de codes qui sont les ancêtres de notre ponctuation, quelques deux cents ans avant notre ère.

La découverte de Gutenberg modifia naturellement les besoins, et les typographes imposèrent peu à peu leur loi, à la manière de Dolet (1509-1546) quand il imprima Clément Marot.

Dans l'actualité, de nombreuses définitions existent, qui renvoient elles-aussi à des conceptions différentes. Profitant de l'inventaire qu'en a dressé J. Drillon (: 125-126), nous en retiendrons trois :

- M. Grevisse (1975): « les signes de ponctuation ou signes syntaxiques servent à distinguer, selon le sens, les phrases et les membres de phrases de la langue écrite ; ils indiquent non seulement les pauses à faire dans la lecture, mais aussi certaines modifications mélodiques du débit ou certains changements de registre dans la voix ».
- M. Arrivé, Blanche-Benveniste, Chevalier & Peytard (1964) : « les signes de ponctuation sont des marques typographiques qui donnent des indications nécessaires à la lecture d'un texte écrit. C'est un équivalent – approximatif – des arrêts, des accents, des intonations, des mélodies, et même des gestes dont s'accompagne le langage parlé. Il existe une ponctuation logique, indispensable au déchiffrement d'un texte, soumise à certaines règles : elle a principalement pour but d'indiquer le groupement des mots. [...] Il existe aussi une ponctuation expressive, qui n'est pas soumise à des règles fines, mais aux intentions stylistiques ».

- N. Catach (1980): « la ponctuation est l'ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant un système, complétant ou suppléant l'information alphabétique ».

V. Dahlet (2003 :18) en ajoute deux :

- J. Anis (1988) : « graphème punctuo-typographique qui contribue à la production du sens, en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique et énonciatif ».
- C. Tournier (1980) : « la ponctuation est l'ensemble des graphèmes purement plérémiqes, non décomposables en unités de rang inférieur, et à caractère discret ».

Le « faire ponctuationnel » (V. Dahlet, 2003 :19) est donc une opération qui renvoie aussi bien aux fonctions syntaxique que sémantique, et il représente en cela un indicateur de niveau relativement observable. Il est par ailleurs avéré qu'il existe, même dans le cas des langues aux racines communes telles que les langues romanes, des variations importantes de valeur et d'usage qui complexifient notablement leur emploi en générant un risque de collusion. Comme le note I. Veloso (2004 :183) : « le respect des normes ortho typographiques est généralement sous apprécié dans les traductions littéraires, bien qu'il y occupe une place capitale. En travaillant sur des langues proches, on pense que le fait de maintenir l'orthotypographie de la langue d'origine ne provoquera pas de conséquences importantes, alors qu'en réalité cette décision peut détourner considérablement le sens du texte »⁴³.

I. Veloso illustre cette affirmation avec un exemple qui illustre bien une compétence de niveau C, soit en médiation dans le passage comparatif entre les deux langues, soit simplement en production écrite puisque le choix d'attribution de la majuscule se posera :

« Entre *république Argentine* / *République française* face à *República argentina* / *República francesa*. En espagnol on mettra toujours une majuscule en initiale du nom d'un régime politique, mais aussi de l'adjectif si celui-ci est antéposé. En français, cependant, l'emploi de

⁴³ El respeto de las normas ortotipográficas suele menospreciarse en las traducciones literarias, a pesar de tener una importancia capital. Al trabajar con lenguas muy próximas se piensa que el hecho de mantener la ortotipografía de la lengua de origen no provocará consecuencias importantes, cuando, en realidad, esta decisión puede desvirtuar considerablemente el sentido del texto

la majuscule diffère selon que l'on fait référence au régime ou à l'aspect géographique du terme – le pays. Dans ce cas-là, le mot porte une minuscule⁴⁴.

Enfin, il faut noter également que de Hugo à Gide en passant par Colette, de nombreux auteurs ont revendiqué leur propre système de ponctuation, modifiant le rapport de force qu'ils entretenaient avec leurs éditeurs et typographes, créant ainsi de nouveaux objets de signification que seul un locuteur avisé saura apprécier.

Reprenant cet exemple, nous allons repérer maintenant certains des éléments représentatifs de difficultés orthotypographiques dont la maîtrise nous semble relever de la compétence paratextuelle du locuteur de niveau C, tant en compréhension qu'en production.

4.2.1.1 La majuscule

« La majuscule est ponctuation parce qu'elle est marquée par rapport à la minuscule (bas-de-casse) », (V. Dahlet, 2003 : 42). Or, les règles parfois complexes et mal référencées d'usage des majuscules en orthographe lexicale rendent parfois leur usage complexe (majuscule sur les noms composés, accentuation de la majuscule, etc.), ce qui peut constituer un indice intéressant de maîtrise de niveau C. Nous y reviendrons dans le chapitre 5.1.1, « La majuscule dans l'orthographe lexicale ».

Il existe aussi un deuxième type de difficulté dans l'emploi des majuscules, celle de la majuscule dite de phrase. Si la majuscule en début de phrase ne pose en principe plus de problème majeur au niveau C, celle que l'on doit trouver dans certains renvois de tirets ou d'alinéas, en fonction du signe de ponctuation qui précède, est parfois plus complexe. La séquence qui suit peut ainsi s'écrire :

Dans la catégorie des signes de séquence (la séquence étant entendue comme un constituant de texte), on établit un corpus basé sur :

- l'alinéa
- le point
- le point-virgule
- la virgule

mais elle peut aussi s'écrire

Dans la catégorie des signes de séquence (la séquence étant entendue comme un constituant de texte), on établit un corpus basé sur :

⁴⁴ En español se pondrá siempre mayúscula inicial en el nombre del régimen político —también en la inicial del adjetivo si fuera antepuesto—. En francés, sin embargo, el empleo de mayúscula o minúscula en el nombre del régimen difiere según se haga referencia al aspecto geográfico del término —el país— en cuyo caso va en minúscula (*la république Argentine*, que equivaldría a *l'Argentine*) o se refiera al aspecto político —el sistema de gobierno—, en cuyo caso va en mayúscula (*la République française*)."

- *l'alinéa.*
- *Le point.*
- *Le point-virgule.*
- *La virgule.*

Cet usage renvoie à une évidente conscience anaphorique et syntaxique qui, lorsqu'elle est correctement mise en place, représente un indicateur de niveau C et probablement de niveau C2. Précisons par ailleurs que même dans des langues partageant le même alphabet, les règles de majuscules peuvent varier ; on trouve ainsi en portugais des majuscules suivant la virgule : « Boa tarde, senhor doutor, Diga antes má tarde, senhor conservador⁴⁵ », J. Saramago (1997 :127). Cette apparente proximité linguistique ne peut qu'entraîner des interférences d'usage que seul un locuteur averti saura éviter.

4.2.1.2 Signes de séquence et signes d'énonciation

Ce même auteur distingue dans les signes de la phrase deux fonctions majeures, séquentielle et énonciative. Dans la catégorie des signes de séquence (la séquence étant entendue comme un constituant de texte), elle établit un corpus basé sur :

- l'alinéa
- le point
- le point-virgule
- la virgule

Dans la catégorie des signes d'énonciation, le corpus s'établit en hiérarchiseurs discursifs :

- le deux-points
- les parenthèses
- le tiret double

Marqueurs expressifs :

- la capitale
- le soulignement
- l'italique
- le surlignement en gras
- le tiret
- les points de suspension

Marqueurs interactifs :

- le point d'interrogation

⁴⁵ « Bonjour, monsieur le docteur, dites plutôt mauvais jour, monsieur le conservateur », trad. P. Riba

- le point d'exclamation
- les points de suspension

Discours cité

- les guillemets
- l'italique
- le tiret de dialogue

Parmi les difficultés les plus fréquentes relatives à ces marqueurs, signalons celui de la portée des signes, qui concerne essentiellement les signes de séquence. Un signe peut être résorbé par son identique, comme c'est souvent le cas pour les parenthèses ou les guillemets, mais il peut l'être aussi par un signe différent, par exemple lorsqu'un point virgule marque un segment détaché à l'avant, qu'un point final bornera à gauche. Dans le cas de hiérarchiseurs discursifs tels que les deux points, la portée des signes peut présenter certains problèmes de dynamique textuelle, de répartition thème / rhème), comme l'illustrent l'exemple suivant proposé par V. Dahlet (2003 :33) :

« Prolifération des sexualités par l'extension du pouvoir : majoration du pouvoir auquel chacune de ces sexualités régionales donne une surface d'intervention : cet enchaînement, depuis le XIXème siècle surtout, est assuré et relayé par les innombrables profits économiques [...] ».

Dans ce cas, l'anaphore résomptive *cet enchaînement*, mais surtout le parallélisme des segments *Prolifération, majoration*, indiquent clairement la portée du *:/* qui va de *./* à *./*

La deuxième difficulté liée au rôle de la ponctuation dans l'organisation des phrases est celle de la combinatoire des signes de ponctuation, qu'ils soient ouvrants et fermants comme les guillemets et les parenthèses qui peuvent être auto-insérants au risque d'un certain degré d'illisibilité :

Il y a quelques années (au milieu des années quatre-vingts) nous avions, mon ami Pierre Lusson et moi-même, au département de mathématiques de l'université Paris X (Nanterre), une très jolie jeune collègue, une ATER (assistante transitoire d'enseignement et de recherche, si je ne m'abuse (mais je m'abuse peut-être : déjà ces noms, ces sigles, ces images d'un passé pourtant encore si récent se couvrent de buée (d'ailleurs toutes les images, tous les souvenirs, dès qu'on souffle dessus pour les réchauffer, se couvrent de telles buées, s'affaiblissent, pénétrés, partout d'imprécision))). (V.Dahlet 2003 :36).

La troisième difficulté, la démarcation des paragraphes, relève de ce que J.M. Adam (1990 :99) entend par « dimension pragmatique-configurationnelle : la composante sémantique référentielle, la composante énonciative et enfin, l'orientation argumentative ». C'est un point que nous avons traité plus largement dans le chapitre relatif aux fonctions, mais qu'il convient de rappeler ici. La structure compositionnelle d'un texte, du plan à sa structuration séquentielle, passe par l'enchâssement d'un certain nombre de structures parmi lesquelles peuvent figurer les paragraphes dont H. Mitterand établit une typologie paragraphique fondée sur les contraintes spécifiques du découpage en paragraphes (1985 : 88-90), paragraphes thématiques, prédicatifs, génériques, sémio-narratifs, sémio-argumentatifs, énonciatifs, et enfin les paragraphes d'interlocution. Il en résulte une dynamique de la progression thématique parfois délicate à assurer, tant du point de vue anaphorique que de l'homogénéité (isotopies lexicales, sémantiques, etc., assurant la cohésion, la cohérence et la progression).

Nous rappellerons que les acquisitionnistes considèrent que le nombre d'enchâssement proposés par des locuteurs étrangers est généralement inférieur à celui de locuteurs francophones (Véronique et *al.*: 86).

La démarcation en contexte dialogal entendue comme la représentation scripturale d'un dialogue, peut également s'avérer complexe puisqu'elle peut se faire en recourant à une alinéation visuelle par le blanc entre les sources de parole, comme par un renvoi au tiret.

Spécification provisoire n°22

B2 : comprend et utilise les signes de ponctuation les plus fréquents ; peut encore commettre des erreurs.

C1 : comme B2

C2 : maîtrise les effets de style et de registre véhiculés par les signes de ponctuation et par les formes de mise en page.

C2+ : est capable d'adapter les signes de ponctuation et les normes de mise en page aux normes de sa propre langue maternelle.

Enfin, il nous faut compléter cet inventaire par l'apport et le rôle de la virgule dans des structures d'apposition dont elle modifie la valeur sémantique comme dans ce cas d'apposition :

Les élèves attentifs buvaient les paroles du maître.

Les élèves, attentifs, buvaient les paroles du maître.

4.2.2 Constructions pronominales

La sémantique des pronoms, tout autant d'ailleurs sans doute que leur catégorisation syntaxique dans des grammaires FLE qui les définissent malheureusement souvent comme « des mots qui remplacent un nom », posent souvent aux apprenants des difficultés inférentielles pour identifier ce à quoi ils réfèrent. Il peut s'agir de références par défaut impliquant une interprétation générique, *un jour, on marchera sur Mars*, y compris avec des pronoms supposés plus spécifiques, *ils ont encore augmenté les impôts*, de références déictiques dans lesquelles le geste complètera l'information, *il a pas eu de chance*, ou encore de références anaphoriques par synecdoque, *dans le Midi, il fait beau depuis hier – Eh bien! Ils en ont de la chance!*

Mais leur emploi dans des formes réfléchies, conjointes ou disjointes, n'est pas non plus dénué de difficultés spécifiques, comme par exemple dans des formes de dislocation, *il m'obéit, à moi!*, ou d'extraction, *Lui, (il) s'occupe du ménage, elle des enfants*. Nous allons tenter de spécifier les principales difficultés que présentent les constructions pronominales sur le plan sémantique et sur le plan syntaxique.

4.2.2.1 Constructions pronominales avec pronoms dits personnels

Nous avons déjà eu l'occasion de souligner que les acquisitionnistes identifient un certain nombre de difficultés entre traits grammaticaux interprétables (sémantiques) ou non interprétables (formels). Ces difficultés peuvent être de nature positionnelle. Il en est ainsi des pronoms clitiques (entendus comme des unités atones contiguës au verbe qui occupent cette place indépendamment de leur fonction dans la phrase). La combinaison de ces pronoms en positions antéposées au verbe obéissent à des règles complexes, les pronoms sujets étant toujours placés en premier, les directs avant les indirects, sauf s'il s'agit de réfléchis, et *en* et *y* sont toujours placés en dernier. A l'impératif affirmatif on les trouve en position postposée, *mange-le, donne-le-lui*, mais pas à la forme négative, *ne le lui donne pas*, même si la forme *vois-le pas*, décriée par les puristes, est fréquente dans certaines variations régionales. Notons que dans des formes telles que *ne pas le voir m'est insupportable*, où *pas* est antéposé au verbe, l'ordonnement des clitiques est encore différent.

Oubli ou choix intentionnel des auteurs du référentiel B2 pour le français, certaines structures de phrases complexes ne figurent pas dans cet ouvrage qui pourraient constituer une césure avec le niveau C1. Il en est ainsi de la structure pronominale :

GN Nég Pro Pro VNég *Je ne lui en ai pas parlé.*

qui peut se complexifier sous la forme

GN Nég Pro Pro VNég Adv *Je ne lui en avais pas beaucoup parlé.*

Les difficultés éprouvées peuvent également être de nature sémantique, comme dans le cas du datif éthique : *Paul te lui a donné un de ces coups !* ou du datif d'intérêt : *On se boit un petit apéro ?*

Dans le premier exemple, le 2^{ème} datif, *te*, participe de l'énonciation et sert à effectuer une prise à témoin de l'interlocuteur pour un événement qui est posé comme remarquable. Ce datif peut également se manifester à la 1^{ère} personne : *il me lui a fichu une bonne claque !*

Dans le deuxième exemple, le point essentiel est que ces verbes n'appellent pas de complément datif, **boire à quelqu'un*. Elles manifestent un intéressement particulier du sujet au procès. Ces variations, complexes, relèvent tant en compréhension qu'en production des niveaux C, et plus probablement des niveaux C2 et C2+.

Il en est de même de cette particularité du français qu'est le pronom *on*. Sur le plan morphosyntaxique, nous repèrerons deux particularités spécifiques aux niveaux C :

- le recours à *l'* dans le langage soutenu, sans doute en raison d'une recherche d'euphonie.
- L'anaphorisation par le réfléchi *soi* quand il a valeur générique, *on voit avec plaisir les autres travailler pour soi*.

Sur le plan sémantique, le pronom *on* est extrêmement polyvalent, et rarement utilisé dans toutes ses valeurs (relations de connivence ou de solidarité, *alors, on a fait la fête ?*, hypocoristique, *on reveut de la sousoupe ?*, la valeur générique, *on a toujours besoin d'un plus petit que soi*, ou de façon générale pour éviter les prises en charge fortes, les alternatives ou tout ce qui renforce l'altérité).

Enfin, les difficultés peuvent être de nature anaphorique, comme nous allons le spécifier plus loin (4.2.4.2, anaphores pronominales).

Les verbes employés à la forme pronominale sont également susceptibles d'interprétations variées dont le bon maniement peut être représentatif des niveaux C. La première a trait à la modification sémantique du verbe quand il passe à la forme pronominale, *réveiller/se réveiller, endormir/s'endormir*, avec les implications grammaticales que cela suppose (choix de l'auxiliaire aux temps composés, accords...). Notons que dans certains cas, ces formes pronominale/non pronominale s'appliquent à des verbes homophones mais de sens différents, *douter/se douter, ennuyer/s'ennuyer*, les grammairiens (et les dictionnaires) considérant alors

souvent qu'il s'agit de verbes différents. Elle peut également présenter une difficulté quand il s'agit d'une construction de passif pronominal, *un chien s'élève avec sévérité*, qui traduit une valeur générique, où *la fenêtre s'est cassée* où il y a effacement de tout agent implicite.

La deuxième difficulté se présente dans le cas de constructions impersonnelles en *se* : *il s'est dit tant de choses, il s'est vu des gens pour le critiquer*, qui ne fonctionne que s'il y a un agent qui reste indéterminé ; elle n'autorise pas des formes telles que **il se boit du vin*.

La troisième difficulté est liée à l'utilisation rare, mais de niveau C2 probablement, de *se* associé à un verbe habituellement non pronominal afin de donner une valeur aspectuelle au présent ou à l'imparfait : *Madame se meurt* (Bossuet).

4.2.2.2 Constructions pronominales avec constructions relatives

A la différence (par exemple) de l'anglais, en français le pronom relatif varie morphologiquement afin de se voir attribuer une fonction, ce qui invalide des énoncés tels que **la fille que j'écris à doit venir*. Il s'ensuit un système complexe de pronoms dans lequel le locuteur a parfois du mal à se repérer ; c'est ainsi que la langue n'hésite pas à utiliser des énoncés comme *le mur sur quoi je suis assis* que la norme réproouve au profit d'autres formes. On notera cependant que la norme n'offre aucune solution pour des énoncés tels que **le chien/le livre à qui...* puisque celle-ci stipule que *qui* est sujet et s'oppose à *quoi* animé humain, *l'homme à qui*.

Trois manifestations spécifiques ne sont pas encore recensées dans le niveau B2 qui nous semblent caractéristiques des niveaux C. Les formes de relatives sans antécédent : *qui sème le vent récolte la tempête*, les formes soutenues où l'antécédent est séparé du pronom, *l'homme est faible qui ne s'avoue pas mortel*, et les formes de double pronominalisation dans la mesure où beaucoup de francophones maîtrisent mal (si l'on suit la norme) *dont* ou *lequel* : **la fille que je te parle est venue hier, *la fille que je suis venu avec m'a laissé*.

Reste enfin le cas souvent délicat des formes composées en *duquel, auquel, de laquelle...* qui sont morphosyntaxiquement et sémantiquement difficiles à utiliser. Recensées en B2, il y a fort à parier que leur usage maîtrisé relève cependant davantage des niveaux C que des niveaux dits indépendants.

4.2.2.3 Avec constructions complétives

Parce qu'elles peuvent occuper toutes les positions d'un groupe nominal, les propositions complétives peuvent se retrouver en position sujet, en apposition, attribut, complément de l'adjectif, etc. Ceci peut conduire à des usages atypiques :

Je suis heureux que tu sois venu devient ainsi *j'en suis heureux*, alors que le verbe ne semble pas régi par la préposition *de*, mais fait référence à *je suis heureux de ta venue*.

Reste aussi quelques cas comme, *Paul est content de ce que vous ayez décidé de venir, il cherche à ce que vous interveniez*, où l'emploi de *de* peut poser problème.

La deuxième difficulté relative aux propositions complétives est bien entendu celle du délicat problème des emplois des modes et surtout du subjonctif, soit par obligation formelle, *je ne veux pas que tu viennes*, soit par choix sémantique, *je comprends qu'il est venu/qu'il soit venu*.

Reste enfin le cas caractéristique de l'oral familier où *que* est utilisé en incise, *Il faut venir, qu'il me dit, et tout de suite*, qui permet d'éviter l'inversion du sujet *me dit-il*, ou encore l'usage soutenu cette fois que l'on trouve dans des textes en français moderne comme *il se sauve, qui est honteux*, qui était réservé aux appositives.

4.2.3 Impératif

Voici les formes recensées en B2 :

VImp

VImp Pro

VImp Pro pro

VImp Pro VInf

(Nég) VImp Nég

Nég Pro VImp Nég

Nég Pro Pro VImp Nég

Il convient de spécifier ici aussi au niveau C1, les formes d'impératif passé

VImp

Ayez fini avant six heures !

Nég VImp Nég

Ne soyez pas sorti avant la nuit !

Nég Pro VImp Nég

N'en soyez pas fâché

...

Et celles que nous venons d'évoquer dans les constructions pronominales :

(Nég) Pro Pro VImp Nég

Ne le lui donne pas !

(Nég) Pro Pro Pro VImp Nég

Ne le lui en donne pas !

(Nég) Pro VImp Nég

Ne te lave pas.

4.2.4 Relations anaphoriques

Les anaphores (et cataphores) constituent l'un des éléments les plus importants de la cohérence textuelle, et leur usage efficace conditionne souvent le succès de la dynamique textuelle. Les difficultés que l'on constate le plus souvent dans les textes d'apprenants de niveaux B (et a fortiori A) sont dues à la mauvaise gestion du renvoi au référent. Au niveau C, cette erreur est moins fréquente car le locuteur use avec davantage de parcimonie des propositions complexes, il sait composer des paragraphes souvent moins longs et il utilise mieux les différents pronoms à sa disposition. Ceci ne dispense cependant pas les niveaux C de difficultés particulières. Nous utiliserons le terme anaphore au sens large pour référer à n'importe quelle reprise entre deux unités, situées avant ou après l'anaphorisant (on parle aussi d'endophore).

Deux des anaphorisants les plus utilisés sont *il* et *elle* (ou leurs équivalents pluriel). Ils ne posent en général pas de problème majeur, sauf bien entendu dans la marque du genre de termes épïcènes ou au genre indécis, *sentinelle*, *estafette*, noms de pays ou de villes...

Une autre difficulté relève des principes de reprise immédiate, à savoir la possibilité de reprendre un groupe nominal immédiatement antérieur avec *le*. En principe très difficile, cette reprise anaphorique est cependant possible, en particulier s'il y a une volonté de mise en contraste : *J'ai vu un lion et un lapin. Le lion...*

Les éléments de la série *celui/celle/ceux/celles* sont toujours déterminés par un complément, ce qu'ignorent certains apprenants, probablement à cause d'interférences avec leur langue 1 : *Mon chien est malade, celui de Sophie non/*celui non*, ou bien en situation non anaphorique, *Ceux qui ont de l'argent s'en sortent toujours, *ceux s'en sortent toujours*.

Parce qu'il est moins précis que d'autres embrayeurs, le démonstratif désigne parfois un référent mal identifié ou aux effets de style indéniables : généralisation de cas particuliers, *Il portait cette veste à carreaux que les marins affectionnent*, rappel d'une expérience personnelle, *Elise songea à cette maison qu'elle aimait tant*.

Nous allons maintenant nous pencher sur différents phénomènes anaphoriques particuliers qui sont caractéristiques des niveaux étudiés.

4.2.4.1 Les particules de portée

Les particules de portée sont des éléments parfois inclus dans la catégorie des adverbes qui sont syntaxiquement très mobiles ; « ils peuvent apparaître à toutes les césures majeures de la phrase, mais contrairement aux adverbes de phrase, à deux positions différentes correspondent

généralement deux interprétations différentes de l'énoncé. Sémantiquement, l'interprétation d'un énoncé renfermant un tel complément adverbial présuppose que l'énoncé actuel soit mis en relation avec un paradigme d'autres énoncés semblables » (H. Nølke, 2001 : 271 cité par S. Benazzo (2008 :1).

Si l'on considère qu'un énoncé peut être la réponse appropriée à plusieurs questions, la présence d'une particule de portée modifie la signification d'un ou de plusieurs composants de la structure préalable. Leur portée anaphorique peut ainsi se modifier en fonction de l'accentuation prêtée aux segments affectés.

Jean a aussi bu une bière (= quelqu'un d'autre a bu une bière)

Jean a aussi bu une bière (= Jean a bu quelque chose d'autre)

Ces particules, qui peuvent être temporelles, *encore*, *déjà*, additives ou restrictives, *aussi*, *seulement*, interagissent donc dans le déroulement discursif de l'information. « La maîtrise de ces particules représente une tâche complexe pour l'apprenant d'une L2 : les langues diffèrent par rapport aux positions syntaxiques possibles pour chaque particule, aux constituants qu'elles peuvent potentiellement affecter à partir de la position occupée et aux moyens utilisés pour le marquage de leur portée effective. Il s'agit en plus d'éléments « périphériques », structurellement non obligatoires puisque leur absence n'affecte pas la grammaticalité de la phrase » (S. Benazzo, 2001 :1). D'une manière générale, nous pouvons ajouter que les liens anaphoriques établis par les particules de portée renforcent aussi la cohésion textuelle du discours. Parce qu'elles renforcent les liens anaphoriques, il semble que ces particules soient particulièrement prisées des apprenants débutants qui consolident ainsi les liens ténus de discours présumés fragiles, mais en raison de leur richesse discursive, nous émettons l'hypothèse qu'elles représentent également une relation anaphorique complexe qu'un apprenant de niveau C1 doit percevoir et/ou utiliser à bon escient.

Elles complètent en cela le référentiel pour le français niveau B2 qui ne recense dans les anaphores adverbiales que *ainsi*, *pareillement*, *de même*, *autrement* et *là* sans en spécifier la portée.

4.2.4.2 Les anaphores (et cataphores) pronominales

Comme le spécifiait déjà le référentiel pour le français niveau B2, l'ensemble des ressources nécessaires à l'expression d'anaphores totales (pronoms personnels, relatifs, démonstratifs ou

indéfinis) et partielles (pronoms possessifs, interrogatifs, démonstratifs et indéfinis) est disponible aux niveaux B.

Néanmoins, un certain nombre de cas spécifiques peuvent être considérés plus spécifiquement de niveau C. Nous citerons par exemple l'opposition *-ci* et *-là*, et le cas de *ceci / cela*. L'interprétation habituelle de proximité et d'éloignement spatial pour les distinguer ne résiste pas à l'usage qui oblige bien souvent à recourir à une force renforcée de type *celui-là là*, ou *celui-là là-bas*, et il convient plutôt de considérer *ceci* comme pouvant référer à quelque chose de bien délimité, alors que *cela* n'est pas contraint. C'est ainsi qu'on peut dire *la paresse, cela ne mène à rien*, mais pas **la paresse, ceci ne mène à rien*. Enfin, *là* peut également être utilisé dans une optique péjorative, *cet homme-là*, ou pour désigner un espace autre, *En ce temps-là vivait un roi...* caractéristique du conte ou de la légende. *Ça* peut enfin renforcer des adverbes circonstanciels comme *quand, comment* ou *où*.

A la fois déterminant du nom et pronom, *ce* pose un certain nombre de problèmes aux apprenants (en dehors du choix *ce/se* que nous considérerons acquis aux niveaux C). Dans sa forme élidée, il fonctionne aussi bien en anaphore, *Paul, c'est mon frère*, qu'en cataphore, *c'est beau, la vie*, et il s'oppose souvent au pronom impersonnel *il* avec lequel les apprenants le confondent parfois : *c'est heureux ≠ il est heureux*.

Dans le cas des pronoms possessifs, nous repèrerons simplement en plus des formes spécifiées en B2, la forme archaïsante *ce livre est mien*.

Dans le cas des pronoms indéfinis, par contre, la liste de B2 peut être élargie. On peut attendre de locuteurs de niveau C qu'ils soient capables d'utiliser des éléments non quantificateurs comme *tel, tel est pris...*, ou comme *un tel* et *autrui*. Nous pourrions ajouter également le cas des pronoms numériques cardinaux, *un, deux, trois...* qui peuvent anaphoriser partiellement : *J'ai trois vaches. Deux sont malades*.

Le pronom *soi* anaphorise *chacun, aucun* et *tout le monde* en plus du pronom *on* que nous avons déjà vu. Les formes négatives comme *pas un, nul, aucun* semblent également n'apparaître que dans des niveaux avancés.

Enfin, la polyvalence interprétative de *on*, valeur générique, hypocoristique,... génère également des difficultés. De manière générale, nous savons que ce pronom évite les prises en charge fortes ou les questions directes, ce qui incite parfois les puristes (et les enseignants) à en recommander un usage restrictif. R. Mougeon, T. Nadasdi et K. Rehner (2002) démontrent que seuls 56 % des étudiants anglophones canadiens de niveau avancé utilisaient des formes en *on* contre 95% de canadiens francophones, ce qui laisse à penser soit qu'un enseignement normatif, soit un manque de confiance dans un pronom pressenti comme pauvre à cause de sa

polysémie, rebutaient les apprenants. Il peut en découler une limitation quant à l'appropriation de la variation socio linguistique qui limiterait la pertinence des choix discursifs des locuteurs. Les pronoms interrogatifs, *qui*, *quoi* et les formes en *quel*, *lequel*, posent encore quelques problèmes délicats aux niveaux C, à cause de la distinction animé humain / non animé qui interdit, sauf effet de style, des énoncés du type **qui aboie ?*, ou encore **le rocher sur qui je suis assis*, rendant obligatoire le recours à *ce qui* lorsque l'interrogation indirecte porte sur un non animé, *je te demande ce qui est arrivé*.

En tant que pronoms relatifs, nous avons déjà évoqué un certain nombre de problèmes morphosyntaxiques de *qui* et de *que* dont la différence d'usage est à peu près acquise en C1 avec sans doute encore des erreurs, plus globalement maîtrisée en C2 et parfaitement acquise en C2+, et nous avons relevé que la maîtrise des pronoms relatifs complexes relève davantage des niveaux C. Rappelons enfin que la forme *qui vole un œuf...*, que nous avons également évoquée, bien qu'empiriquement problématique en terme d'anaphore puisqu'il n'y a pas d'antécédent pour *qui*, est assimilée au genre discursif du proverbe ou de l'expression de la sagesse populaire. Cette forme figée et particulièrement propre à un genre discursif aux fonctionnements très spécifiques ne pose guère de problèmes de compréhension ; en production, le locuteur qui utilise ce genre discursif le fait presque toujours en restituant un proverbe ou un dicton existant, et il a très rarement l'occasion d'en produire un nouveau. Lorsqu'il le fait, dans le cas par exemple de la parodie, il le fait en appliquant un schéma très stéréotypé (*qui V Nom, V Nom*) qui ne pose pas de problème majeur.

4.2.4.3 Les anaphores (et cataphores) adjectivales, adverbiales et verbales

Le recensement des formes possibles d'anaphores adjectivales, *tel*, *semblable*, *pareil*, *le premier...* ou encore *Art Adj (quel ballon veux-tu ? Le bleu ?)* est abouti dans le référentiel pour le français B2. Cependant, l'usage de *tel*, par exemple, peut encore poser problème, d'une part parce que ce terme relève souvent de formes langagières soutenues, d'autre part parce qu'il peut se trouver dans de multiples positions qui peuvent générer des problèmes de compréhension, en particulier dans des textes littéraires probablement accessibles uniquement aux niveaux C (exemples proposés par C. Reggiani, 2002 :195) :

- en apposition,

Telle, toujours plus tourmentée,

Déraisonne, râle et rugit,

La prophétesse fomentée

Par les souffles de l'or rougi.

(P. Valéry, Charmes, 1922)

- antéposé,

« *Non, une telle nuit n'était pas faite pour le sommeil* ». (J. Gracq, Au château d'Argol)

- en anaphore démonstrative,

Un tel ouvrage

Les formes possibles d'anaphores adverbiales, *ainsi, de même, autrement* ou *là* et celles de l'anaphore verbale, basée en français sur le verbe *faire* (*faire de même, le faire, faire ça...*), peuvent encore poser des problèmes de référenciation aux utilisateurs de la langue de niveau C, mais aussi de morphosyntaxe, **Tu fais pareillement ≠ tu fais de même*, ou sociolinguistiques, dans la mesure où nous avons vu que les locuteurs tendaient parfois à sur utiliser des variantes standard marquées (R. Mougeon, T. Nadasdi et K. Rehner, 2002).

4.2.4.4 Les anaphores (et cataphores) nominales

L'anaphore fidèle est maîtrisée dès le niveau B2 et ne présente guère au niveau C qu'une difficulté morphosyntaxique en production quant à la possibilité par exemple d'omettre le déterminant, par exemple dans les textes de présentation courts que l'on peut trouver dans la presse, dans des musées ou sur des catalogues, comme dans l'exemple B2 : *Il s'agit d'une clepsydre, horloge très ancienne. Clepsydre conservée pendant des siècles et aujourd'hui exposée*. D'un point de vue stylistique, l'anaphore résomptive peut quant à elle être parfois un peu longue et déséquilibrer le texte.

Par contre, dans le cas de l'anaphore infidèle, qui s'accompagne d'un changement d'unité lexicale, ou de l'anaphore associative, qui implique une relation métonymique au sens large (un rapport de la partie au tout), nous touchons sans doute, pour reprendre l'expression de D. Maingueneau (2005 :205), « la frontière entre connaissance linguistique et connaissance du monde ». En effet, la relation établie grâce à notre connaissance du monde, qui peut permettre par exemple à des interlocuteurs donnés de passer de *Georges Sand* à *Cette romancière*, implique en compréhension tout autant qu'en production une maîtrise partagée des référents de la communauté dans laquelle l'acte énonciatif s'établit, mais aussi des codes qui la régissent, phénomène dont la complexité relève plutôt des niveaux C. En mobilisant un certain nombre de relations stéréotypiques, il faut passer par la représentation de ce que l'on sait du référent pour établir une relation anaphorique. Ce phénomène, mais aussi celui de la métaphore, sont très présents en littérature, tout comme toutes les anaphores qui fonctionnent

sur le recours à des hyperonymes, synonymies ou toute autre connotation sémantique. Ainsi, la liste établie dans le référentiel B2 des éléments permettant la réalisation d'anaphores conceptuelles ne nous semble pas mériter d'ajouts (anaphores conceptuelles de faits et actes, caractérisations, concepts, relations de la partie au tout...), et c'est bien dans l'usage fin qui en sera fait ou compris que se situera la compétence du locuteur de niveau C.

Il en est de même par rapport à l'anaphore onomastique, du ou des noms et surnoms attribués dans un récit à des personnages, qui implique de la part de l'auteur ou du lecteur une gestion des référents et de la progression textuelle.

4.2.5 Le passif

D'un point de vue discursif, la forme passive est très présente dans le discours journalistique, manchettes, titres, unes... car elle facilite la focalisation sur l'objet direct : *trois soldats sont tués par une mine* a plus de portée que *une mine tue trois soldats*. La nécessaire économie de caractères typographiques à laquelle est assujéti le journaliste, le conduit souvent d'ailleurs à l'adoption de formes encore plus écourtées, *trois soldats tués par une mine*.

En dehors des formes recensées dans le référentiel B2, il existe une autre forme passive qui relèvera en grande partie des niveaux C. La forme passive impersonnelle, *il a été recouru à l'impôt*, qui peut poser un certain nombre de difficultés parce qu'il s'agit d'une construction complexe avec un sujet impersonnel, mais surtout parce que le groupe nominal doit être non défini, ce qui interdit des énoncés tels que **il a été égaré les livres de Paul*.

Cette forme est d'ailleurs à rapprocher de la forme impersonnelle en *se*, *il se raconte bien des choses à ce sujet*, ou encore de la forme *il s'est vendu beaucoup de livres*, qui bien que déplorée par les puristes est d'un usage avéré, et à rapprocher également de la phrase thétiq,ue, *il a été trouvé un livre*, qui introduit un état de choses en même temps que le sujet y est impliqué.

La plupart des formes du passif ont cependant déjà été recensées dans le référentiel B2.

GN V V

GN V(être) V par GN

GN V V par GN

GN se V

GN (de) PPé

GN PPé

Il se V GN *Il se raconte bien des choses*

II V(être) V GN Il a été trouvé un livre

GN V par GN Trois soldats tués par une mine.

4.2.6 Les connecteurs

Nous avons vu combien la compétence pragmatique qui traite de la connaissance que l'utilisateur a des principes selon lesquels les messages sont organisés et structurés est importante aux niveaux C. La compétence discursive qui permet selon le *Cadre* (:96) de maîtriser les enchaînements et l'organisation logique des textes repose en partie sur les connecteurs entendus comme « éléments de liaison qui contribuent à la structuration du texte et du discours en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions qui les composent » (J.C. Beacco *et al.*, 2004 :165).

Ces marqueurs d'intégration linéaires (D. Maingueneau, 2005 :187) organisent le texte en une succession de fragments complémentaires qui permettent par exemple dans le cas d'un texte descriptif l'ouverture, le relais ou encore la fermeture : *d'abord, en second lieu, enfin...* La liste proposée au niveau B2 peut-être notablement enrichie aux niveaux C comme nous allons le voir, mais avant d'entrer dans une phase de recensement, il nous faut noter que la fonction de balisage des connecteurs présente de multiples facettes qui en rendent la maîtrise segmentable en différents niveaux au sein même du niveau C.

Ainsi, les connecteurs peuvent permettre une organisation du texte qui rende moins voyante la technique narrative. Dans le cas de la description, si l'auteur souhaite imposer une minutieuse présentation des lieux, utile dans le roman réaliste ou le roman policier par exemple, il a intérêt à en dynamiser la structuration pour éviter une lassitude qui conduirait le lecteur à prendre conscience que ce passage n'apporte rien à l'intrigue. L'impression de mouvement en caméra subjective qui consiste à naturaliser la description en adoptant la position du personnage, permet de conjuguer un parcours chronologique à un vécu psychologique. La perception de ces mouvements est possible en C1, son utilisation envisageable en C2. Mais ce n'est qu'au niveau de maîtrise de C2+ qu'on pourra réellement l'envisager en production. Dans l'exemple ci-dessous cité par D. Maingueneau (op cit), les actions racontées coïncident avec le parcours de la lecture, et le soulagement du personnage à la fin du paragraphe est aussi celui du lecteur. La position des connecteurs, *ensuite, puis, mais*, et en particulier celle de *enfin* qui est décalé, signale et rehausse la fin de ce parcours.

L'escalier, très étroit, un ancien escalier de service, avait trois étages démesurés, qu'elle gravit en butant, les jambes cassées et maladroitement. Ensuite, il la prévint qu'ils devraient suivre un long corridor, et elle s'y engagea derrière lui, les deux mains filant contre les murs, allant sans fin dans ce couloir, qui revenait vers la façade, sur le quai. Puis, ce fut de nouveau un escalier, mais dans le comble celui-là, un étage de marches en bois qui craquaient, sans rampe, branlantes et raides comme les planches mal dégrossies d'une échelle de meunier. En haut, le palier était si petit qu'elle se heurta dans le jeune homme, en train de chercher sa clef. Il ouvrit enfin.

Zola, *L'œuvre*, chap 1

Dans un texte argumentatif, les connecteurs peuvent introduire une nécessité d'inférence qui renvoie souvent à une connaissance implicite. Or, le partage implicite de connaissances ne fonctionne par essence qu'au sein d'une communauté donnée aux références établies. Ainsi, dans l'exemple qui suit, donné par J.M. Adam (2008 :105-111), le schéma argumentatif repose sur un connecteur, *mais*, qui introduit une restriction implicite dans le cadre d'une valeur implicite partagée, et la restriction devient en fait réfutation.

La marquise a les mains douces, mais je ne l'aime pas.

Inférence 1 : *les hommes aiment les femmes aux mains douces OR la marquise a les mains douces, DONC je dois aimer la marquise.*

Inférence 2 : *les hommes aiment les femmes aux mains douces OR la marquise a les mains douces, DONC je dois PROBABLEMENT aimer la marquise.*

Inférence 3 : *les hommes aiment les femmes aux mains douces OR la marquise a les mains douces, DONC je dois PROBABLEMENT aimer la marquise A MOINS QUE celle-ci ne soit trop sott, prétentieuse, jeune/vieille, réactionnaire, inculte, pour moi.*

Rappelons que ce modèle, emprunté de celui de S.E. Toulmin (1958, chapitre 3), fonctionne en général bien dans le cas des monologues argumentatifs, des syllogismes juridiques ou de l'expression de l'hypothèse scientifique, mais qu'il ne saurait être considéré comme un décalque de la réalité ou de l'activité cognitive. Comme le dit O. Ducrot (1990 :51) « la valeur argumentative d'un mot est par définition l'orientation que ce mot donne au discours ».

Rappelons aussi que ces rapports de connexité n'imposent pas toujours la présence de connecteurs qui peuvent parfois alourdir inutilement la phrase, *Marie mange peu, (alors que) Jean est glouton, Pierre est travailleur, (donc) il réussira.*

Enfin, il convient de rappeler que certains connecteurs peuvent modifier la valeur sémantique des éléments qui les suivent ou les précèdent, allant jusqu'à les charger d'un sens axiologique. Si dans l'énoncé *Jean est beau mais bête* le locuteur n'introduit aucun rapport supplémentaire à celui pouvant exister entre les deux adjectifs *beau* et *bête*, tous deux intrinsèquement valorisant et dévalorisant, dans la phrase *Jean est grand mais blond* le connecteur *mais* joue un rôle plus complexe dans la mesure où personne n'est susceptible d'admettre la validité d'un présupposé tel que *les hommes grands sont généralement blonds*. Seule une référence contextuelle, *j'aime les blonds, et j'aime les types qui sont grands, que penses-tu de Jean ?* peut expliquer cette acception. Le connecteur peut donc également se charger d'une valeur anaphorique qui en complique l'usage ou la compréhension.

La liste que nous fournissons (en gras dans le texte) complète le référentiel B2 sans prétendre à l'exhaustivité. Cette distinction ne permet cependant pas de différencier certains emplois polyphoniques, comme par exemple *d'abord* qui peut à la fois être connecteur temporel et énumératif. Pour rappel, cette limite du processus de référentialisation a déjà été évoquée.

4.2.6.1 Les connecteurs temporels

Exprimant le temps, une durée, l'antériorité, la postériorité, l'immédiateté, la simultanéité et la succession.

D'abord, tout d'abord

Ensuite

(et) alors, (et) puis

(et) après

Enfin

finalement

Au début

À l'heure actuelle

Actuellement

En ce moment

De nos jours

Maintenant

À la fin

Au moment où Après que

Après avoir + pp.A

Aujourd'hui Autrefois

Avant + nom

Avant de + inf

Avant que + subjonctif

Aussitôt (après) que

En même temps que

Alors que

Il y a X heures, jours, semaines, mois, ans

Jusqu'à / jusqu'à ce que + subjonctif

Pendant + nom

Pendant que + v ind.

Plus tard

Depuis

Depuis que

*Quand**Lorsque***4.2.6.2 Les connecteurs énumératifs****Marquant l'ouverture :***D'abord**Quant à la / au / aux / à l'**Tout d'abord**Dans ce cas**En premier lieu**D'après**Premièrement**En ce qui concerne***Marquant des relais intermédiaires ou****Pour résumer****pour illustrer :***Bref**Aussi**En résumé**De même**En un mot**Egalement**Pour conclure :**Et**En dernier lieu**Ou**Pour conclure**En deuxième lieu**Enfin, voilà**Deuxièmement**D'ailleurs**Après**Somme toute**Ensuite**Tout bien considéré**De plus,***Pour introduire une relation spatiale***Quant à**autour,**En troisième lieu**ailleurs,**Puis**au coin de,**En effet**au milieu de**Ainsi**au centre de**Par exemple**au bout de**Comme, par exemple, ...**au-dessus**En d'autres termes**au-dessous***Pour introduire une référence***ici,**À ce sujet**devant ,**À ce propos**derrière,**Sur ce problème**en dehors,**Selon**en face de ,**De cette manière**entre a et b,*

*en haut de**près de,**en bas de**partout,**là-bas,**quelque part**loin de ,***4.2.6.3 Les connecteurs de reformulation****Pour marquer la reprise***Autrement dit**C'est-à-dire**En d'autres termes**En un mot***Pour illustrer ou comparer :***comme**ou plutôt**c'est-à-dire**ou plus exactement**soit ...**de même que**autant dire que**ce qui revient à dire que ...***4.2.6.4 Les connecteurs argumentatifs**

J. Moeschler (1985 :62) distingue les connecteurs argumentatifs à deux places et ceux à trois places en fonction des segments qu'ils articulent. *Donc, alors, par conséquent, car, puisque, parce que* constituent des prédicats à deux places, *décidément, quand même, pourtant, finalement, mais, d'ailleurs, même* des prédicats à trois places. Par ailleurs, ceux-ci peuvent être introducteurs d'arguments ou introducteurs de conclusion, co orientés, *décidément, d'ailleurs, même*, ou anti orientés, *quand même, pourtant, finalement, mais*. Cette typologie que résume le tableau ci-dessous rend opératoire les notions d'orientation argumentative et de topoi déjà évoquées en 3.2.2.

Valence		Prédicats à 3 places
----------------	--	-----------------------------

Fonction	Prédicats à 2 places	Arguments co orientés	Arguments anti orientés
Introduceur d'argument	<i>Car</i> <i>Puisque</i> <i>Parce que</i>	<i>D'ailleurs</i> <i>même</i>	<i>mais</i>
Introduceur de conclusion	<i>Donc</i> <i>Alors</i> <i>Par conséquent</i>	<i>décidément</i>	<i>Quand même</i> <i>Pourtant</i> <i> finalement</i>

Figure 3 Classification des connecteurs argumentatifs J. Moeschler (1985:64)

Lorsque le locuteur dit *il fait beau mais je suis fatigué*, il infère le topos que *plus il fait beau, plus il faut sortir*, lequel peut également être compris comme *plus on est fatigué, moins il faut sortir*. En utilisant un connecteur tel que *mais* le locuteur réalise deux actes d'argumentation et choisit entre les deux en fonction de l'ordre de répartition des segments autour du connecteur (*je suis fatigué mais il fait beau, il fait beau mais je suis fatigué*). Cette mise en évidence de l'influence du topos sur les connecteurs implique que le topos soit réfuté et considéré non pertinent. C'est le cas dans des formules du type *cette voiture est bon marché, il faut donc l'acheter* qui peut tout aussi bien fonctionner avec une formulation inverse, *cette voiture est chère, il faut donc l'acheter*. Le topos étant le principe qui rend possible l'argumentation, nous devons considérer que cette connaissance partagée du monde dans une communauté discursive donnée conditionne en partie le succès de l'acte illocutoire d'argumentation, et la maîtrise des connecteurs.

On peut en faire également une classification plus sémantique.

Pour introduire un lien logique de cause :

parce que,

puisque

attendu que,

comme (tête de phrase)

pour la simple raison que ...

du moment que ...

d'autant que

c'est que / c'est parce que

car,

en effet

à cause de,

par suite de

grâce à, faute de

à la faveur de,

eu égard à

en raison de,

<i>à force de</i>	<i>faute de ... (moyens)</i>
<i>sous prétexte de / sous prétexte que,</i>	<i>étant donné que,</i>
<i>à (suivi d'un infinitif)</i>	<i>Ayant vu/su/appris/</i>
<i>ce qui cause... c'est,</i>	<i>d'autant plus/moins +adj. que ...</i>
<i>une des causes de..., c'est...</i>	<i>ce n'est pas que + subj.</i>
<i>Le motif essentiel de... c'est...</i>	<i>non pas que + subj. ... c'est que</i>

Pour introduire un lien logique de conséquence :

<i>donc,</i>	<i>tant de +nom que</i>
<i>ainsi</i>	<i>tellement de +nom que</i>
<i>de là ... (que),</i>	<i>assez + adj... pour que</i>
<i>alors</i>	<i>Trop + adj... pour que,</i>
<i>par conséquent,</i>	<i>suffisamment +adj... pour que</i>
<i>c'est pourquoi,</i>	<i>de manière à (+ infinitif),</i>
<i>de sorte que, / de telle sorte que</i>	<i>de façon à (+ infinitif)</i>
<i>de façon que</i>	<i>au point de (+t infinitif),</i>
<i>si bien que,</i>	<i>jusqu'à (et infinitif)</i>
<i>au point que / à tel point que,</i>	<i>assez + adj. pour (+ infinitif),</i>
<i>si +Adj/Adv... que,</i>	<i>trop pour (+ infinitif)</i>
<i>tellement +adv/ajd... que,</i>	<i>trop peu pour (+ infinitif)</i>

Pour introduire une relation d'opposition, de restriction ou de concession :

<i>Mais</i>	<i>au lieu de</i>
<i>Cependant</i>	<i>loin de,</i>
<i>toutefois</i>	<i>malgré</i>
<i>néanmoins</i>	<i>en dépit de</i>
<i>pourtant</i>	<i>au mépris de</i>
<i>en revanche</i>	<i>quoique</i>
<i>par contre</i>	<i>tandis que</i>
<i>d'ailleurs, aussi bien</i>	<i>alors que</i>
<i>du moins</i>	<i>aussi ... que,</i>
<i>du reste</i>	<i>quelque ... que</i>
<i>sinon,</i>	<i>quel /quelle/ que soit</i>
<i>seulement</i>	<i>quels/quelles que soient ...</i>
<i>au contraire,</i>	<i>quoi que</i>

*qui que**bien sûr**encore que**il est vrai que**même si +(indicatif)**or**bien que + (subjonctif)**et même**en admettant que + (subjonctif)**de plus**malgré que +(subjonctif) – rare -**non seulement... mais encore**certes**hormis**évidemment**à l'inverse***Pour introduire une incertitude :***autant dire que,**presque,**si l'on peut dire,**d'une certaine manière,**sans doute,**probablement,**apparemment,**vraisemblablement...***Pour introduire un but***afin que,**en vue de,**de peur que,**pour,**pour**que...***Pour exprimer une hypothèse ou une condition:***Si ...,**à condition que + subjonctif**à moins que + subjonctif**en admettant que + subjonctif**pour peu que + subjonctif**pourvu que + subjonctif*

à supposer que + subjonctif

en supposant que + subjonctif

Soit que ... soit que,

au cas où + conditionnel simple

Dans le cas où + conditionnel simple

dans l'hypothèse où

sauf si

faute de quoi

4.2.7 Les phrases clivées

Il semble (C. Muller, 2003), (M. Hobæk Haff, 2005) que la phrase clivée est plus fréquente en français que dans d'autres langues, comme les langues scandinaves ou l'anglais, ce qui nous autorise à penser que cette structure d'apparence simple peut représenter un problème en médiation (traduction et/ou interprétation), tout au moins pour certains apprenants de niveau C, et peut-être plus particulièrement au niveau C2+.

Deux définitions peuvent prévaloir pour spécifier la structure clivée. Le référentiel B2 privilégie l'apposition d'une virgule pour définir le clivage, *Pro, c'est [...], N/V, c'est ça qui/que...*, mais de nombreux linguistes considèrent que la structure *C'est N qui/que V* est également clivée. Ainsi, G. Lazard (2001, 80-86) propose une analyse des quatre énoncés suivants :

- 1) *Pierre est arrivé.*
- 2) *Pierre, il est arrivé.*
- 3) *Il est arrivé, Pierre.*
- 4) *C'est Pierre qui est arrivé.*

Ces phrases rendent compte du même événement mais elles prennent place chacune dans des types de textes bien spécifiques où elles seront difficilement permutable. De fait, l'intonation qu'adoptera le locuteur, la morphosyntaxe de ces éléments et certaines relations au contexte vont conditionner ces choix.

Ainsi, ces énoncés répondent tous à au moins deux questions : qu'est-il arrivé ?, et qui est arrivé ? Mais dans les cas 2 et 3 c'est l'intonation montante ou descendante qui déterminera le sens choisi, alors que dans l'énoncé 4, le procédé consiste à faire de l'élément en question le prédicat principal auquel le reste de la phrase est conditionné. Le sens de la phrase repose

alors sur un principe d'exclusion plus affirmé que dans les autres cas, et cette phrase souligne que c'est bien *Pierre* qui est venu, à l'exclusion des autres.

Et nous aurions pu ajouter d'ailleurs un cinquième énoncé qui introduit une information supplémentaire, une précision : plusieurs sont attendus, mais Pierre est le seul/premier à être arrivé.

Celui qui est arrivé, c'est Pierre.

La difficulté pour le linguiste à séparer ce qui relève de la morphologie, de la syntaxe et de la sémantique, explique sans doute en partie que cette particularité linguistique pose un véritable problème au didacticien dans les cas que nous venons de mentionner. Nous pouvons compléter l'inventaire des structures proposées dans le référentiel B2.

Pro, c'est [...]

C'est [...], Prof

GN, c'est [...]

Adj/Adv/N, c'est [...]

C'est [...], GN

GN, ProV

Pro V, GN

Pro, GN Pro V

GN Pro V, Pro

GN, GN Pro V

GN Pro V, GN

N/V, c'est ça qui/que

C'est GN qui/que

C'est Pierre qui est arrivé.

C'est à GN que/où

C'est à Saint Malo que naquit François René de Chateaubriand

Pro qui V, c'est GN

Celui qui est arrivé, c'est Pierre.

Dans la plupart de ces exemples, l'information nouvelle se trouve dans la proposition subordonnée et non dans le constituant focalisé. Dans les deux exemples qui suivent, c'est le premier élément qui est mis au premier plan par le locuteur.

Y'a GN qui/que V

Y'a le téléphone qui sonne.

J'ai GN qui P

J'ai le cou qui me fait mal.

Dans un registre plus soutenu, et sans doute davantage adapté à l'écrit, des formes sans verbe après *que*, comme c'est *une chose divine que la résignation* (Mme de Sévigné), ou encore des

structures comme *quant à, pour ce qui est de, s'agissant de* ou encore *en ce qui concerne*, permettent également la mise en œuvre du procédé emphatique avec un effet contrastif appuyé.

Les formes clivées révèlent donc aussi bien à l'oral qu'à l'écrit des potentiels discursifs de focalisation particulièrement utilisés dans certains registres de langue, du familier au plus soutenu, qui restent difficiles à maîtriser avant le niveau C, aussi bien sur le plan syntaxique que sémantique.

4.2.8 Les infinitives

Parce qu'il possède un grand nombre de traits de phrase, qu'il peut être mis en position de complétive, *je sais quoi dire*, qu'il peut être passivé, *je regrette d'avoir été dupé*, nié, *je regrette de ne pas venir*, ou même constituer un énoncé à lui seul, *ralentir*, l'infinitif est caractéristique d'un certain nombre de genres discursifs qui semble correspondre aux attendus des niveaux C à l'écrit : signalisation, formulaire administratif (*signer, cocher...*), récit en prose (lettre, dissertation...), dictons (*rien ne sert de courir...*), recette de cuisine (*verser le lait, remuer*) et à l'oral : récit, expression du regret, assertion...

Mais parce qu'il se contente de donner du procès représenté par le verbe une image virtuelle, sans commencement ni fin, l'infinitif efface l'actant à l'origine du procès, ôtant tout ancrage temporel et tout bornage personnel. C'est donc un procédé fort utile en littérature que locuteur C1 saura repérer et que le locuteur C2+ utilisera dans une certaine mesure. En voici une illustration chez P. Chamoiseau lorsque l'esclave en fuite se trouve nez à nez avec un serpent dangereux :

« *Maintenant mon sang retrouvait une panique. Une suée me vernissait le front. La terreur nous soudait dans un vrac silencieux. Nos effluves identiques trouvaient un équilibre. Cela sans doute me protégeait. Il fallait demeurer ainsi. Pas bouger, mon nègre. Pas foubin, mon bougre. Pas laisser ton cœur désaccorder sa peur. Pas laisser le monstre arrivant m'arracher une tremblade. Rester-là, avec cette Innommable plus puissante et plus rapide que toi* ».
(*L'Esclave vieil homme et le molosse*, 1997 :868)

Aux formes déjà énoncées dans le référentiel B2, nous pouvons ajouter (en gras) :

VInf	Ralentir
Ne pas VInf	Ne pas fumer
Ne pas se VInf	Ne pas se pencher
GN V VInf (<i>aller, vouloir, devoir, pouvoir, savoir</i>)	

Pro V VInf	<i>Je souhaite revenir.</i>
<i>GN V de VInf</i>	
<i>GN V à VInf</i>	
<i>GN V GN de VInf</i>	
<i>GN V GN à VInf</i>	
<i>GN V GN VInf</i>	
<i>GN V VInf GN</i>	
<i>GN V à GN de VInf</i>	
<i>GN V de GN de VInf</i>	
VInf V Adj	<i>Dormir est agréable.</i>
Pro, se VInf de Pro	<i>Moi, me moquer de toi ?</i>
Ne pas Pro VInf	<i>Ne pas le toucher</i>
Prop Pro quoi/où/que/qui VInf	<i>Je cherche quoi faire</i>
	<i>Je ne sais pas où aller</i>
Et GN de VInf GN	<i>Et Pierre de regarder Sophie.</i>
GN de VInf V	<i>L'idée d'abandonner m'exaspère.</i>

4.2.9 Les locutions-énoncés, mots-phrases et interjections

Il convient d'ajouter au recensement notionnel et fonctionnel des locutions figées proposé dans le chapitre relatif à l'étendue lexicale un ensemble de mots-phrases et locutions-énoncés, souvent de type interjectif, qui répond aux caractéristiques suivantes énoncées dans le référentiel B2 pour le français :

- énoncés courts de quatre syllabes au maximum
- pouvant comporter des constructions syntaxiques et/ou des variations lexicales
- largement utilisés dans la langue parlée, mais aussi à l'écrit
- pouvant se combiner ou s'enchaîner

Nous en proposons aussi une ventilation notionnelle et/ou fonctionnelle.

- À d'autres !	3.2.12.3 exprimer son incrédulité
- À la bonne heure !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Ah ?	3.3.24 exprimer sa surprise
- Ah ! là ! là !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- Adieu !	3.5.13 prendre congé
- Ah, çà !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- Ah mais !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- Aie !	3.3.11 exprimer la souffrance physique
- A la tienne !	3.5.9 porter un toast
- Alors quoi !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre

- Alerte !	3.4.9 mettre en garde
- Allez !	3.4.10 encourager
- Allons !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Allons donc !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Assez !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Allô !	3.5.14 interagir au téléphone
- A quoi bon !	3.3.2 exprimer la tristesse, l'abattement
Arrière !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Atchoum !	6.14.2 maladie, accidents
- Attention !	3.4.9 mettre en garde
- Au secours !	3.3.8 exprimer sa peur, son inquiétude, son angoisse
- Bah !	3.3.25 exprimer le fait de ne pas être surpris
- Barbe !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Basta !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Ben...	3.2.12.3 exprimer son incrédulité
- Bernique !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Bigre !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Bis !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Bof !	3.3.7 exprimer sa déception
- Bon !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Bon courage!	3.4.10 encourager
- Bonne Mère !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Bon sang !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Bonté de Dieu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Bonté divine !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Bonté du ciel !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Bougre !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Boum !	
- Bravissimo !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Bravo !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Brrr !	3.3.11 exprimer la souffrance physique
- Ça !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Ça suffit !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- C'en est assez !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- C'est assez !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Chic !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Chiche !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Chouette !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Chut !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Ciao !	3.5.13 prendre congé
- Ciel !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Clic !	
- Comment ?	3.3.24 exprimer sa surprise
- Corbleu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Coucou !	3.5.3 saluer
- Courage !	3.4.10 encourager

- Crac !	
- Cric !	
- Da !	3.2.2 exprimer son accord
- Dame !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Damnation !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Debout !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Diable !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Dia !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Diantre !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Dieu !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Ding !	
- Dis donc !	3.5.2 attirer l'attention
- Dommage!	3.3.7 exprimer sa déception
- Drelin	
- Dring !	
- Eh !	3.5.2 attirer l'attention
- Eh bien !	3.3.10 exprimer son soulagement
- En avant !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Enfin!	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Et tac !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Et toc !	
- Euh !	3.6.18 chercher un mot ou une phrase
- Euréka !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Fi !	3.3.26 exprimer son indifférence
- Fichtre !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Fi donc !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Fixe	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Flac	
- Floc !	
- Flûte !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- Foin !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Fouchtra !	3.3.18 exprimer sa colère, sa mauvaise humeur
- Gare !	3.4.9 mettre en garde
- Gare à vous !	3.4.9 mettre en garde
- Grand Dieu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Grâce !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- Ha !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Hallali !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Halte !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Halte-là !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Han !	3.4.10 encourager
- Hardi !	3.4.10 encourager
- Haro !	3.4.10 encourager
- Hé !	3.5.2 attirer l'attention
- Hé bien !	3.5.2 attirer l'attention
- Hein !	3.5.2 attirer l'attention

- Hé là !	3.5.2 attirer l'attention
- Hélas !	3.3.13 exprimer le fait de ne pas aimer
- Hello !	3.5.3 saluer
- Hem !	3.5.2 attirer l'attention
- Hep !	3.5.2 attirer l'attention
- Eh quoi !	3.5.2 attirer l'attention
- Heu !	3.6.18 chercher un mot ou une phrase
- Ho !	3.5.2 attirer l'attention
- Holà !	3.5.2 attirer l'attention
- Hop là !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Hop !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Hosanna !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Hou !	3.5.2 attirer l'attention
- Houp !	3.5.2 attirer l'attention
- Hourra !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Hue !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Hum !	3.5.2 attirer l'attention
- Hurrah !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Juste ciel !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Idiot !	3.2.3 exprimer un désaccord
- Là !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Las !	3.3.13 exprimer le fait de ne pas aimer
- Là, là !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- La ferme !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- La paix !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Malheur !	3.3.2 exprimer la tristesse, l'abattement
- Ma foi !	3.2.4 exprimer son approbation
- Ma parole !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Merci !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Miam-miam !	3.3.15 exprimer sa satisfaction
- Minute !	3.4.9 mettre en garde
- Mince !	3.3.7 exprimer sa déception
- Mon Dieu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Morbleu !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- Motus !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Na !	3.5.2 attirer l'attention
- Nom d'un chien !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Ô !	3.5.2 attirer l'attention
- Oh !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Ohé !	3.5.2 attirer l'attention
- Olé !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Ouais !	3.2.2 exprimer son accord
- Ouf !	3.3.10 exprimer son soulagement
- Ouille !	3.3.11 exprimer la souffrance physique
- Oust !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Paf !	

- Paix !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Pan !	
- Parbleu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Pardi !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Pardieu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Par exemple !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Patapouf !	
- Patatras !	
- Pécaïre !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Peuchère !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Peuh !	4.1.1 présence, absence
- Pff !	3.2.3 exprimer un désaccord
- Pfft !	3.2.3 exprimer un désaccord
- Pfut !	3.2.3 exprimer un désaccord
- Pif !	
- Pin-pon !	
- Ploc !	
- Plouf !	
- Pouah !	3.3.13 exprimer le fait de ne pas aimer
- Pouf !	
- Présent !	4.1.1 présence, absence
- Psitt !	3.5.2 attirer l'attention
- Pst !	3.5.2 attirer l'attention
- Quoi !?	3.3.24 exprimer sa surprise
- Rataplan !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Rantanplan !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Sacrebleu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Sacredieu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Sacristi !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Salut !	3.5.3 saluer
- Saperlipopette !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Saperlotte !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Sapristi !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Scrogneugneu !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre
- Silence !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Sniff !	3.3.2 exprimer la tristesse, l'abattement
- Stop !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Suffit !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Tac !	
- Taïaut !	
- Tant pis !	3.3.26 exprimer son indifférence
- Taratata !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqchose
- Tayaut !	
- Tchao !	3.5.13 prendre congé
- Tchîn-tchîn !	3.5.9 porter un toast
- Tintin !	3.3.7 exprimer sa déception

- Toc !	
- Tonnerre !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Tudieu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Turlututu !	
- Tu vois !	3.2.12 exprimer des degrés de certitude
- Ventrebleu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Vertubleu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Vertuchou !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Vertudieu !	3.3.24 exprimer sa surprise
- Vite !	3.4.1 demander à qq qu'il fasse qqch
- Vivat !	3.3.1 exprimer le plaisir, la joie, le bonheur
- Vive !	3.3.1 exprimer le plaisir, la joie, le bonheur
- Vlan !	
- Zou !	
- Zut !	3.3.16 exprimer l'insatisfaction, se plaindre

Quelques mots s'imposent pour commenter cet inventaire. D'une part, nous n'avons pas attribué de sens spécifique aux onomatopées référencées, *vlan*, *pfft* ou *toc*. Elles sont en effet très polysémiques en fonction des contextes, de la courbe intonative utilisée ou des usages. Elles n'en demeurent pas moins complexes à comprendre et à utiliser pour des locuteurs étrangers. On connaît le chant du coq anglais, *kookle do do doo*, celui du coq espagnol, *kikiriki*, et celui du coq français, *cocorico*. Les équivalences sont parfois difficiles à trouver, et elles peuvent construire des stéréotypes sur la langue elle-même ou sur ses usagers. Il en est ainsi du *bof* français qui semble si courant que certains dessins animés américains l'utilisent pour définir un personnage français.

La deuxième remarque prétend préciser la délicate entreprise de ventilation fonctionnelle que nous avons entreprise. Nous n'ignorons pas que *nom d'un chien* peut exprimer la surprise, la déception ou la plus ferme résolution. Une entreprise de spécification ne pouvant pas s'apparenter à un dictionnaire, il faut donc se résigner à n'inscrire qu'un sens du terme, considérant que les utilisateurs du référentiel sauront en convoquer les autres sens en tant que de besoin. Mais il convient aussi de s'assurer de l'utilité de telles listes. En termes didactiques, nous considérons que ces éléments sont souvent relégués au rang de phénomènes superficiels. La complexité des marques discursives dont ils sont porteurs, leur polysémie tout autant que leur fréquence les rendent néanmoins incontournables et dignes d'un intérêt que nous souhaitons souligner ici.

4.2.10 Les constructions nominales

« Qu'elle soit monorème ou non, thématique ou rhématique, la phrase nominale a généralement pour fonction de proposer un point de vue, posé comme délié d'un quelconque

énonciateur, proposant une simple nomination, qui affirme l'existence d'un processus nominalisé sans actant, l'assumant ou le subissant explicitement, ce qui brouille la relation actantielle ». (C. Détrie, 2008 :1341). La valeur de ces phrases dépend de l'intention qui en commande l'emploi. En littérature, c'est un procédé fréquent qui crée un décor, comme par exemple chez Verlaine (*Effet de nuit, œuvres complètes*, tome 1, 1902)

La nuit. La pluie. Un ciel blafard que déchiquette

De flèches et de tours à jour la silhouette

D'une ville gothique éteinte au lointain gris.

Il sert aussi à faire ressortir une conclusion ou à exprimer une sensation brute, comme l'illustre cet exemple emprunté à P. Chamoiseau, (*L'Esclave vieil homme et le molosse*, 1997 : 20):

« *La dent des chaînes. Le rouache du fouet. La déchirée des cris. Morts explosives. Famines. Massacrantes fatigues. Exils. Déportation de peuples différents forcés de vivre ensemble sans les morales et les lois du Vieux-monde* ».

Remarquons que l'ordre des éléments peut constituer une difficulté relative en compréhension, le prédicat pouvant précéder le thème, soit pour une mise en relief, (Molière, le malade imaginaire, Acte III, scène V), *Le grand malheur de ne pas prendre un lavement que monsieur Purgon a ordonné*, soit par subordination inverse, (A. De Musset, Gamiani, deux nuits d'excès, 1854 :32), *Monstrueuse machine que l'homme*.

Dans la langue courante enfin, elles se substituent souvent par économie à une proposition plus lourde, *rien d'impossible à cela, danger virage*.

Conclusion

Au niveau B2, la maîtrise grammaticale comprend le relevé d'un ensemble assez exhaustif des formes linguistiques existantes, ainsi que leurs rapports syntaxiques les plus usuels. Au niveau C1, des cas plus rares tels que le passé simple ou l'accord des participes passés des verbes pronominaux, sont connus et maîtrisés, et au niveau C2 une véritable conscience métalangagière s'est mise en place qui permet d'explicitier la plupart des phénomènes existants, de pressentir les cas les plus rares et d'en chercher la résolution dans une grammaire ad hoc. Au niveau C2+, il est probable que le locuteur traducteur, chercheur ou professeur de français (professions qu'il conviendra de préciser dans une approche polycentrique de spécification) articule une démarche de grammairien au sens traditionnel du terme avec celle

d'un linguiste. A la suite de Maingueneau (2007 : avant-propos, VIII), nous pouvons distinguer trois types de savoir grammatical :

- celui qui se construit à travers la recherche ;
- celui que sont supposé maîtriser les enseignants de grammaire ;
- celui que sont censés acquérir les élèves à l'école, au collège et au lycée.

Il y a dans tous les cas aux niveaux C une véritable attitude de construction dynamique des savoirs et des savoir-faire qui dépasse le cadre strict de la grammaire scolaire faite de normes que nous avons tenté de référencer ici ; comme nous aurons l'occasion d'y revenir dans la spécification des stratégies d'apprentissage, c'est sans doute dans le développement d'un sens grammatical, entendu comme une capacité à pressentir la difficulté, à relever la singularité ou à lever l'ambiguïté que se situe la compétence grammaticale du locuteur de niveau C2. Cela passe bien entendu par la maîtrise d'un vocabulaire de base et d'un cadre syntaxique minimal qui lui permettront de structurer son savoir. Notons que la compétence à utiliser ces faits grammaticaux est sans doute venue avant et au fur et à mesure d'un apprentissage long et systématique. C'est sur cette base que naît le savoir grammatical qui allie la capacité à étudier les fonctionnements en se démarquant de principes de bon sens parfois trompeurs, au prix de manipulations intuitives ou explicites de type permutation ou substitution permettant de valider ou d'invalider certaines hypothèses. C'est à ce prix, et sans doute à ce prix seul que le locuteur atteindra ce niveau C2+, sans ambition de perfection, mais avec un souci du détail qui lui permettra de gérer la langue dans toute sa complexité.

Spécification provisoire n°23

B2 : est capable d'identifier, comprendre et utiliser un répertoire de formes verbales ainsi que leurs relations syntaxiques les plus usuelles.

C1 : est capable d'identifier, comprendre et utiliser un large répertoire de formes verbales telles que le passé simple ou l'accord des participes passés des verbes pronominaux ;

C2 : est capable d'explicitement la plupart des règles grammaticales relatives aux formes verbales, en s'appuyant si nécessaire sur une grammaire de référence ;

C2+ : mobilise des connaissances grammaticales et linguistiques lui permettant d'analyser des formes verbales complexes, le cas échéant dans une attitude contrastive avec sa propre langue.

Chapitre 5 Matière graphique

Même si certaines exceptions relatives à la transcription graphique des sons pourraient encore n'avoir pas été spécifiées dans le référentiel « un niveau B2 pour le français, un référentiel », (J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, 2004), nous considérerons que le locuteur de niveau C connaît désormais l'ensemble des graphies du français. Les spécifications qui suivent sont bien entendu à mettre en relation avec celles qui leur sont étroitement liées du chapitre 3.4, grammaire.

La césure B2 / C1 se situera donc davantage dans l'orthographe lexicale et dans l'orthographe grammaticale, lesquelles dépendent étroitement de compétences que nous avons décrites dans le chapitre grammaire, 3.1.6.

5.1 L'orthographe lexicale

L'orthographe du français est opaque dans la mesure où le rapport phonème / graphème y est très irrégulier. Elle est le fruit de nombreuses réformes historiques qui ont souvent été confiées à des humanistes soucieux de marquer la filiation de notre vocabulaire du latin au français, et nous héritons donc d'un système complexe où on écrit « *consonne et consonance, combattant et combatif, arôme et aromatique, affoler et folle* » pour ne citer que quelques-unes des irrégularités de ce système graphique.

La systématisation de l'orthographe lexicale dans une perspective didactique doit beaucoup aux travaux de R. Thimonnier (1967). Le concept même, qui implique de considérer l'orthographe comme un sous-système dépendant du système lexical, permet de prendre quelques distances avec l'orthographe dite d'usage ; alors que cette approche prône la mémorisation systématique mais statique des formes, l'approche systémique de R. Thimonnier invite à établir des classifications par séries analogiques. Ainsi, on met 2 *n* à *honnête*, *honnêteté* et *honnêtement*, mais on en met qu'un à *honorable*, *honorabilité*, *honoraire*, *honorifique*, parce que les mots dont le radical est *honn* prennent deux *n* et ceux dont le radical est *honor* n'en prennent qu'un.

En la matière, on ne peut aborder cette question sans prendre en compte les représentations que véhicule la compétence orthographique en France. L'orthographe a une importance symbolique très forte dans l'opinion que l'on porte sur les apprenants et sur notre propre

apprentissage. Elle cristallise un certain nombre de jugements sur la qualité de la langue des élèves, des demandeurs d'emploi, des parents et des élèves eux-mêmes, et plus encore que la syntaxe, elle joue comme critère courant de qualité de la langue. En miroir, les apprenants affirment souvent qu'ils ne savent pas écrire, qu'ils ne savent pas orthographier, et ils portent souvent un jugement très sévère sur leur orthographe. Là encore, c'est l'orthographe qui cristallise la mauvaise opinion qu'ils ont de leur compétence d'écriture. Pourtant, les résultats obtenus en orthographe lexicale par les apprenants dont nous avons étudié les performances sont tout à fait corrects si l'on se réfère aux notes qu'ils ont obtenues, toutes supérieures aux références proposées en 3.5.5.

Le sujet fait couler beaucoup d'encre, et la presse est prompte à s'emparer de toute étude surtout si elle souligne un déclin de l'enseignement de l'orthographe. Les organismes multilatéraux en charge de la promotion du français multiplient les initiatives (Dictée des Amériques, les dicos d'or, etc.) et il y a profusion d'ouvrages pour améliorer notre orthographe, faire moins de 5 fautes ou pour maîtriser *la totalité* des difficultés du français (sic). Un ouvrage de référentialisation linguistique ne peut ignorer ce contexte, surtout lorsqu'il prétend s'intéresser à l'aboutissement d'un apprentissage destiné sans doute à de futurs professionnels.

En français langue maternelle, ou français langue de scolarisation, l'étude menée par D. Manesse et D. Cogis (2007) sur l'évolution, en vingt ans, des acquisitions orthographiques des élèves du CM2 à la 3^{ème} en France démontre que l'orthographe lexicale ne subit pas une dégradation aussi importante que l'orthographe grammaticale. D. Manesse y défend la thèse selon laquelle son acquisition dépend à la fois de la lecture et de l'apprentissage systématique. Si l'élève ne connaît pas le sens d'un mot, il ne peut déduire sa graphie que de la prononciation (peu efficace dans une langue aussi peu phonétique que le français), de sa famille lexicale ou de l'analogie. Les difficultés lexicales les plus nombreuses proviennent aussi d'un système arbitraire, comme celui déjà évoqué des doubles consonnes par exemple. Mais les instructions officielles du ministère français de l'Education nationale ayant privilégié ces dernières années l'apprentissage en situation, l'acquisition par la lecture et l'écriture dans toutes les matières est devenu le plus important, ce qui aurait du sens si l'ensemble des professeurs prenait en charge la réflexion sur la forme des mots et ne considérait pas qu'il s'agit du rôle du seul professeur de français. L'acquisition de l'orthographe lexicale se fait par la fréquentation des textes écrits et par « des pratiques d'écrits contrôlés ». Selon l'auteur, le lien entre des activités en situation et une réflexion sur le lexique pour stabiliser son acquisition est indispensable. Cette préoccupation rejoint directement la perspective défendue

par le *Cadre* (:130-134) qui milite pour un enseignement qui irait du partiel au transversal en privilégiant des scénarios curriculaires intégrés.

Quoiqu'il en soit, nous savons depuis M. Grevisse (cité par N. Catach, 1978 :25) que l'orthographe française est phonologique, historique, étymologique, morphosyntaxique, morpho-lexicale, discriminative et distinctive. Il serait tentant de tracer un profil de locuteur de niveau C sur cette base. On peut de fait imaginer une échelle où le locuteur C2+ maîtriserait l'ensemble de ces notions, et tout particulièrement l'origine étymologique et l'évolution historique, généralement peu évoquées dans l'apprentissage des langues. Cela risque de corroborer l'image du locuteur parfait maîtrisant l'ensemble des données d'une langue, mais notre expérience du monde confirme que dans le domaine de l'orthographe ce locuteur peut exister, lauréat de la dictée de Mérimée ou philologue averti des irrégularités de notre langue. A la suite de M. Nadeau et C. Fisher (2006 :160), et des travaux de N. Catach *et al.* (1980) sur les typologies d'erreurs d'apprenants en orthographe lexicale nous pouvons donc déterminer la progression suivante.

Spécification provisoire n°24

<p>B2 : est capable d'écrire correctement les mots courants en tenant compte de leur origine lexicale (<i>inhabité, plomb...</i>) ; peut commettre encore des erreurs ;</p> <p>C1 : est capable d'orthographier correctement la plupart des mots contenant des consonnes muettes ;</p> <p>C2 : est capable d'orthographier correctement un très large répertoire d'homophones ; peut commettre encore des erreurs ;</p> <p>C2+ : est capable d'expliquer les marquages étymologiques (ex.: le <i>p</i> de <i>baptême</i>) ou historiques (ex. : le <i>z</i> de <i>nez</i>) non fonctionnelles.</p>
--

A priori, les erreurs phonétiques ou phonogrammiques ne devraient plus avoir vraiment cours à partir de ces niveaux, en dehors de manifestations accidentelles non représentatives (coquille, etc.). De même, le locuteur de niveau C connaît l'ensemble des formes homophones spécifiées dans le référentiel « un niveau B2 pour le français, un référentiel », (J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, 2004 :303-312).

5.1.1 La majuscule dans l'orthographe lexicale

Reste certains fonctionnements spécifiques, comme l'usage de la majuscule. L'usage des majuscules en français moderne connaît aujourd'hui une notable évolution, sans doute due à des usages anglo-saxons. Nous noterons les cas spécifiques suivants dont la maîtrise relève probablement du niveau C.

- Antonomase du nom propre : L'antomase du nom propre consiste à employer un nom propre pour signifier un nom commun. Elle pose souvent des problèmes d'usage ou non de la majuscule. En règle générale, s'il s'agit d'une antonomase par métonymie : *un don Juan, un Tartuffe* ; cette antonomase peut finir par se lexicaliser, ce qui se traduit généralement par la perte de la majuscule : *un mécène, une silhouette*. Nous noterons que dans la plupart des cas, ce phénomène reste inconnu des locuteurs, sauf experts en étymologie. Ce phénomène fonctionne également avec des noms de villes qui désignent un produit spécifique : *les bordeaux*.
- Les cas où le substantif réfère à un cas d'unicité, *L'Eglise, la Révolution, le Général, la Vierge, Dieu, etc.*, ou de genre, *les origines de l'Homme* ;
- Les noms composés : *Abat-jour* en début de phrase ne pose pas de problème, *Afrique du Sud* est plus complexe, *Mont-Blanc* à cause du trait d'union. On parle du *pont Neuf* ou de *la place Ducale* et du *lac Majeur*.
- le *conseil régional de Bretagne*, parce qu'il existe un conseil par région, la *cour d'appel de Paris*, parce qu'il existe plusieurs cours d'appel, mais la *Cour de cassation*, parce qu'il n'en existe qu'une, de même que le *Conseil d'État*, le *Sénat* ou la *Bourse*.
- On doit aussi écrire *Société nationale des chemins de fer français* (SNCF) et *Union européenne* (UE) », mais ces conventions ne sont cependant pas suivies par tous les éditeurs. L'usage commercial consiste en effet à mettre une majuscule sur chaque mot autre qu'un mot de liaison.
- On écrit *le ministre de la Santé, et le ministre des Transports, le secrétaire d'État au Commerce*, mais *le ministre délégué à la Sécurité sociale, aux Personnes âgées, aux Personnes handicapées et à la Famille*.

Reste enfin à traiter du cas délicat de l'accentuation de la majuscule, désormais requis selon l'Académie française, pour lequel N. Catach (1989 :145) se demande : « Avons-nous besoin de deux accents, l'aigu et le grave ? Notre presse imprimée, toujours à l'avant-garde, a résolu le problème (autre problème séculaire) des capitales non accentuées, et de l'aspect disgracieux

des accents de guingois en travers des titres, par une procédure, sans bavures : un seul accent, horizontal, qu'on appelle couramment l'accent plat [ou encore macron]».

5.1.2 Régularités orthographiques

Les travaux de B. et P. Pothier réalisés pendant plus de six ans dans 2000 écoles primaires de France ont permis de confirmer les thèses du rapport de D. Manesse, mais aussi de proposer un ensemble de pistes didactiques basées sur une échelle d'acquisition en orthographe lexicale, EOLE. Cet outil permet aux enseignants de connaître le niveau d'acquisition des 12000 mots les plus courants du français du Cours préparatoire, CP, au Cours moyen 2^{ème} année, CM2.

Le niveau de compétence métacognitive des locuteurs de niveau C leur permet généralement sans grande difficulté de construire un système cohérent de règles de l'orthographe lexicale du français, dont le cadre orthoépique a déjà été spécifié en B2. Leur exposition à de nombreux textes écrits leur a permis de stocker un nombre croissant de termes que leur sensibilité aux réalités orthographiques leur permet d'écrire correctement. Il n'est pas rare d'en voir un grand nombre participer à des concours d'orthographe où les *sots-l'y-laissent* côtoient les *cuissots*. A la suite de M. Fayol, S. Pacton et P. Perruchet (1999), nous retiendrons que deux hypothèses permettraient d'expliquer cette compétence. L'une fait référence à la capacité mnémotechnique des locuteurs qui possèderaient un stock hypothétique de représentations lexicales qui seraient activées en fonction des besoins. Afin d'expliquer la capacité d'un même locuteur de proposer une orthographe phonologiquement plausible pour un terme inconnu, les défenseurs du lexique mental postulent de l'existence d'une deuxième modalité de transcription qui suivrait les règles de correspondance phonème/graphème. Des simulations informatiques ont cependant révélé que cette procédure ne permettrait de prédire qu'environ 1 mot sur 2 (J. Véronis, 1988).

Le recours à des tests pratiqués à partir de non mots, **bummor*, **buumor*, **bumorr*, réalisés sur de jeunes enfants français a permis de mettre en évidence que malgré leur jeune âge (5-6 ans), ils repéraient facilement les cas acceptables, **bummor*, (établis en fonction des données de statistique lexicale) des cas inacceptables, **buumor* ou **bumorr*. Il est donc possible de supposer que dès le plus jeune âge nous sommes capables de prédire des règles de redoublement (pas de redoublement de voyelles, pas de double consonne en fin de mot, etc.). Les tentatives de reconstitution effectuées en laboratoire ne permettent pas pour l'instant de définir les conditions d'acquisition de cette compétence ; il n'est d'ailleurs pas certains que ces conditions soient les mêmes s'agissant de locuteurs étrangers. D'autres études, par

exemple sur le phonème /o/ semblent démontrer l'existence d'indices de fréquence auxquels les apprenants seraient sensibles. En dehors du trait phonique ouvert/fermé, la graphie « o » est plus fréquente que celle de « au » entre certains « d » et « r », alors que c'est le contraire entre « f » et « t ». Ne disposant d'aucune étude de l'acquisition de l'orthographe lexicale chez des apprenants de langue étrangère, nous émettrons l'hypothèse que ces deux voies d'acquisition, stockage et reconstruction sur une base statistique construite implicitement, permettent aux locuteurs de niveau avancé d'améliorer leur maîtrise de l'orthographe lexicale, en complément de règles déjà maîtrisées de relations phonie/graphie, tout au moins pour ce qui relève des régularités de notre langue.

Compte tenu du fait que de nombreuses irrégularités complètent ce tableau, seul un apprentissage guidé ou tout au moins particulièrement vigilant permettra aux locuteurs d'atteindre un haut niveau de compétence dans ce domaine, dont l'étendue interdit la spécification exhaustive.

5.2 Orthographe grammaticale

Comme le dit D. Luzzati (in Beacco *et al.*, 2004 :313), « la compétence graphique spécifiée ici [...] dépend pour l'essentiel d'un savoir métalinguistique ». La plupart des confusions graphiques possibles concernant des mots grammaticaux, qu'ils soient monosyllabiques, *ce/se/ceux*, qu'ils correspondent à une suite de mots, *c'est/cet/cette, quelquefois, quelques fois, pourquoi, pour quoi...*, ou qu'ils soient invariables, *guère, volontiers, etc.*, ont été spécifiées dans le niveau B2, de même que les homonymes à double genre, *un/une aide, un/une garde, etc.*. Nous nous pencherons donc surtout sur les phénomènes complexes d'accords en genre et/ou en nombre qui peuvent relever uniquement des niveaux C.

5.2.1 Formes et orthographe du genre grammatical

Sur le plan de la forme, les formes de désinences ont été spécifiées en B2 et ne présentent plus de problèmes majeurs au niveau C. Par contre, nous avons déjà observé (cf. 2.2 Le genre des substantifs) que le genre des noms constituait une difficulté majeure de la langue française, et à la suite de D. Véronique *et al* nous avons évoqué l'hypothèse que sa maîtrise totale pourrait constituer une limite pour un locuteur étranger.

Outre les difficultés qu'une méconnaissance du genre des substantifs peut générer, aussi bien en termes d'anaphores nominales que d'expansion du groupe nominal, certaines règles non

spécifiées en B2 sont caractéristiques des niveaux C, parfois d'ailleurs particulièrement difficiles. En voici quelques exemples.

5.2.1.1 **Le changement de genre en fonction du nombre**

Bien que circonscrit à 3 cas le changement du genre en fonction du nombre mérite d'être mentionné car il s'agit de termes relativement usuels : *amours, délices, orgues*. Un quatrième cas, relevant d'un archaïsme n'a plus vraiment lieu d'être recensé ; il s'agit du mot *gens*, pluriel de *gent*, nom féminin, qui voudrait conférer le masculin aux adjectifs qui le suivent et le féminin à ceux qui le précèdent, *toutes ces bonnes gens sont bien portants*.

5.2.1.2 **L'accord en genre de l'adjectif épithète**

Dans les noms composés, il n'y a pas d'accord de l'adjectif épithète dans les noms composés tels que *nu-tête, demi-heure, demi-douzaine* ou *semi-voyelle*, mais accord dès qu'il perd le statut d'élément de composition, *jambes nues, une heure et demie* (avec pour une évidente raison sémantique une réserve sur le pluriel, *deux heures et demie*).

Accord dans les cas d'adjectifs composés de deux adjectifs, *des filles sourdes-muettes*, sauf lorsque le premier adjectif a par rapport au second une fonction d'adverbe : *une nouveau-née, court-vêtue*.

Reste le cas spécifique de *ci-joint, ci-inclus* ou *ci-annexé*, fréquents dans la correspondance administrative, qui ne s'accordent pas s'ils précèdent le syntagme nominal, sauf s'ils peuvent être considérés comme attributs de ce dernier, *vous trouverez ci-jointe une lettre*.

Dans le cas des adjectifs de couleurs, il n'y a pas d'accord pour des adjectifs de couleurs issus de noms par dérivation impropre : *une étoffe marron, une écharpe citron*, et pas d'accord lorsque l'adjectif est complété par un autre adjectif ou par un nom : *une tunique bleu horizon*.

L'adjectif attribut avec avoir l'air s'accorde avec le sujet : *elle a l'air intelligente*, avec des exceptions possibles lorsque l'air conserve son autonomie : *c'est une femme qui a l'air ambitieux* (M. Arrivé *et al*, 1986 :24).

5.2.2 **Formes et orthographe du nombre grammatical**

Dans le « niveau B2 pour le français niveau B2, un référentiel », J.C. Beacco *et al* (2004 :316-317), D. Luzzati et S. Lauret, recensent l'ensemble des formes de pluriel grammatical avec leurs graphies correspondantes, depuis le *x* à *choux* jusqu'au pluriel des noms composés ou

des adjectifs de couleur, en passant par les graphies issues de la langue d'origine, *whiskies* ou celle des chiffres.

Les observations que nous avons pu faire dans la deuxième partie de cette étude semble confirmer que cette vision n'est pas opératoire et que plusieurs de ces pluriels pourraient être inclus dans les niveaux C. Il existe par ailleurs un certain nombre de points spécifiques qui n'ont pas été abordés, comme le cas de noms composés avec mot *ciel* qui peut selon le sens que l'on souhaite lui donner se transformer en *ciels* ou *cieux*. On peut aussi penser que si le locuteur B2 est capable de gérer les pluriels en *-aux, -eaux*, il commet encore des erreurs avec *bal, carnaval, chacal, festival, récital, régala, bancal, fatal, final, natal, naval* (adjectifs), même si ceux-ci ont été référencés en B2.

5.2.2.1 Les adjectifs

Dans le cas des adjectifs numéraux comme *un, quelques-uns, vingt, cent et mille*, il ne semble pas y avoir de difficulté. Ils sont connus depuis B2 et ne doivent plus poser de problème à un locuteur de niveau C1. Cependant, le cas de *mille* substantif peut encore tromper en C1 à cause de l'homophonie. En C2, par contre, le locuteur écrira sans hésitation *parcourir deux milles*.

Pour ce qui est du pluriel des adjectifs de couleurs, la règle est naturellement la même que pour le genre, mais il convient de noter que l'on peut attendre qu'un locuteur C sache que les adjectifs en *-e* tels que *orange* tendent à s'accorder, *des chaises oranges*, et que pour *écarlate, mauve, pourpre, rose* l'accord est systématique.

Au niveau C, le locuteur différencie *des robes rouges* de *des robes rouge sombre*.

L'accord des adjectifs se rapportant à plusieurs termes peut poser problème dans certains cas spécifiques :

- Lorsque la coordination des noms se fait avec *ou*, l'accord se fait avec le deuxième nom, *achète-moi une valise ou un sac facile à porter*, sauf si visiblement la qualification affecte les deux noms : *on ne trouve pas n'importe où une valise ou un sac faciles à porter*.
- Lorsque plusieurs adjectifs se rapportent à un substantif au pluriel, *les langues grecque et latine, les constitutions suédoise, danoise et norvégienne*. En règle générale d'ailleurs, les correcteurs orthographiques des logiciels de traitement de textes n'ont pas intégré cette règle.

- On peut de même devoir mettre au pluriel un adjectif se rapportant à plusieurs substantifs singuliers, *une vie et une pensée dédiées à cette œuvre*, mais l'adjectif peut tout aussi bien rester au singulier, *un prince et un roi puissant*.

5.2.2.2 Les noms composés

Les substantifs composés de deux termes qui s'écrivent en un seul mot forment leur pluriel comme des substantifs simples, *pourboires, passeports*, en dehors du cas spécifique de *messieurs, mesdames, gentilshommes, etc.*

Lorsque les éléments sont distincts, il existe des règles en apparence simples, mais toujours contredites par une quantité d'exceptions plus ou moins justifiées. La connaissance de ce système complexe et non prédictible constitue sans aucun doute un exemple avéré de maîtrise des formes linguistiques du français de niveau C1 et souvent C2, même si leur méconnaissance ne peut souvent pas permettre d'inférer un niveau inférieur. Par ailleurs, le louable recours, au bon moment et de manière adéquate, à une grammaire du français peut tout aussi bien être révélateur d'une présomption de difficulté qu'un locuteur de niveau B pourrait ne pas avoir identifiée, mais que le locuteur de niveau C pressent.

Nous allons tenter de les systématiser.

- Lorsque les deux éléments appartiennent à l'espèce du nom, ils prennent tous les deux la marque du pluriel, *des choux-fleurs*, sauf dans des dénominations communes avec *saint et terre, des saint-bernard, des terre-neuviens*.
- Les substantifs ayant fonction de complément déterminatif demeurent invariable, *des eaux-de-vie, des timbres-poste, des nouveau-nés*. L'usage impose cependant d'écrire *des nouveaux mariés, des nouveaux-venus, des premiers nés, des derniers-nés*.
- *Les cas verbe + verbe, verbe+ pronom ou verbe + substantif compl. déterminatif : sont invariables, laisser-passé, on-dit...*
- Dans les cas verbe + substantif COD, le COD s'accorde... s'il désigne des objets nombrables, *des tire-bouchons*, mais *des porte-monnaie*.
- Dans certains mots composés de cette espèce, le substantif COD s'accorde même au singulier, *un brise-lames, un compte-gouttes, un porte-clefs, un porte-cigarettes*. Mais cette règle souffre elle-même d'exceptions lorsqu'il s'agit de mots composés avec *garde, des gardes-malades, des gardes-feu*.
- Le cas spécifique de *haut-parleurs* dénote, s'il est compris et bien accordé par le locuteur, une conscience métalinguistique fine puisque le non accord de *haut* s'explique parce qu'il est employé en fonction d'adverbe.

- Les cas des mots composés d'éléments d'origine étrangère hésite entre invariabilité, *ex-voto*, *post-scriptum*, *pick-up*, et accord *in-folios*, *boys-scouts*.
- Les mots composés tirés d'une locution par dérivation impropre restent invariables, *va-et-vient*, *tête-à-tête*.
- Le pluriel de *œil* ne se retrouve pas dans celui des noms composés, *des œils-de-bœuf*.

5.2.2.3 Les substantifs empruntés à une langue étrangère et des noms propres

L'usage semble prioriser aujourd'hui une francisation de tous les pluriels étrangers, et l'on trouve souvent *des curriculums*, *des mémorandums*, même si la règle devrait être si l'on respectait la morphologie latine *curricula* ou *memoranda*. Il en est de même, nous l'avons déjà évoqué () avec *scénario* ou *bravo* qui devraient donner *scénarii* et *bravi*, mais que l'usage préfère reprendre avec un *-s* ajouté à la forme au singulier.

La marque d'un pluriel selon la norme de la langue étrangère relève donc, soit d'une interférence avec sa propre langue maternelle (italien, anglais...), soit d'une stratégie perlocutoire délibérée d'un locuteur désireux de souligner sa compétence linguistique, auquel cas nous pouvons sans doute la considérer de niveau C2, *whiskies*, *soprani*, *desiderata*, *matches/matches*, un *tennisman*, *des tennismen*.

Dans le cas des noms propres, les patronymiques admettent en général deux nombres, *les Molière*, *les Molière*, mais on met généralement un *-s* aux patronymes des familles régnantes, *les Bourbons*, *les Stuarts*. Les noms géographiques, quant à eux, sont souvent soit singulier, *la Seine*, soit pluriel, *les Indes*.

Conclusion

La liste des cas relevant des niveaux C est assez étendue, et l'on peut sans grande peine en imaginer un recensement exhaustif que les exemples ci-dessus préfigurent. Il est clair que la maîtrise d'une telle liste de cas complexes et nombreux, souvent connue de professeurs étrangers férus de langue française et de concours orthographiques mais ignorée par la plupart des locuteurs natifs, constitue la démonstration nette d'un niveau de maîtrise métalangagière aigüe de notre langue, représentatif d'un niveau C2 en compétence orthographique, et elle a à ce titre toute légitimité à figurer dans un inventaire du type de celui que nous proposons. Nous la synthétiserons de la façon suivante.

Spécification provisoire n°25

B2 : Maîtrise les formes de nombre et de genre les plus courantes, avec leurs graphies correspondantes ; peut encore commettre des erreurs dans les cas irréguliers.

C1 : Maîtrise une large gamme de formes de nombre et de genre, avec leurs graphies correspondantes, y compris dans les cas irréguliers, peut encore commettre quelques erreurs.

C2 : Maîtrise la plupart des formes de nombre et de genre, y compris des formes spécifiques, telles que le pluriel des adjectifs composés (*ex : des robes rouge sombre vs des robes rouges*).

C2+ : Est capable d'explicitier des règles de création des formes de nombre et de genre, y compris dans une perspective contrastive.

5.3 Orthographe des formes verbales

Si le verbe est, en français, le terme central de la proposition, véritable pivot structurant de la phrase, cette catégorie grammaticale n'est cependant pas universelle. En créole ou en chinois, par exemple, la distinction nom/verbe est parfois floue et présente des degrés divers. De fait, même en français on rencontre des phrases nominales sans verbe, alors que certains substantifs comme *arrivée*, *départ* ou *sortie* peuvent exprimer une action. Il en résulte pour les apprenants un certain nombre de difficultés, parfois sous-estimées par les enseignants ; ainsi par exemple, l'approche morphologique qui distingue le radical de la désinence, ne permet pas de distinguer formellement le substantif du verbe dans des cas comme *nage* ou *marche*, et le radical de *trépasser* et celui du substantif *pas* ne sont que partiellement identiques. Cependant, en dehors de formes archaïques comme *je desjeune* ou *nous disnons*, que seul un locuteur de niveau C2 maîtrisera, la plupart des difficultés base/radical sont surpassées par des locuteurs de niveau C. Nous allons relever celles qui peuvent encore poser problème.

5.3.1 Base et radical

Sur le plan de la morphologie verbale, le verbe *être* est celui qui possède le plus grand nombre de bases : *suis*, *est*, *sommes*, *sont*, *ét-*, *se-*, *soit*, *soy-*, *fu-*. Cette variété peut compliquer l'accès au sens dans la mesure où ces bases ne sont pas porteuses de la signification lexicale du verbe, mais s'agissant d'un verbe particulièrement fréquent, nous émettrons l'hypothèse que ces bases sont en général connues des apprenants dès le niveau B2, à l'exception peut-être de la dernière, *fu-*. Il en est de même d'autres formes telles que *puiss-*, *sach-*, ou *veill-*, pour ne citer que les plus fréquentes. De même, la consonne latente des verbes qui construisent une forme sur la base du thème court de leur radical ne devrait pas davantage poser de problème, que ce soit avec une consonne latente [d] *fondre* [fõ-], *défendre*, *descendre*, *épandre*, *pendre*,

pondre, rendre, vendre, etc., une consonne latente [p], *rompre*, [t] *mettre*, [v], *suivre*, [k] *vaincre*, ou encore pour des verbes comme *conduire* [kōndwi-]. Nous noterons cependant que cette distribution varie dans certains cas pour la forme adjectivale, comme par exemple pour *mettre* (*mis*), ou pour sa forme de subjonctif imparfait (*que je misse*). C'est d'ailleurs en général pour ce temps verbal comme pour celui du passé défini que l'on rencontre les plus grandes variétés morphologiques des radicaux : les verbes *croître, connaître, paraître*, les construisent sur le thème court du premier radical qui comporte une alternance vocalique, *waly* (*crois/cru*), *ε/y* (*connai-/connu-*), tout comme *prendre, apprendre* ou *comprendre, â/i* (*pren-/pri*).

L'usage limité de ces deux temps verbaux, dont nous reparlerons ultérieurement, nous permet d'imaginer que la maîtrise de ces particularités relève des niveaux C, tout comme d'ailleurs celle de verbes comme *asseoir* qui conserve des traces d'alternances phonétiques et d'actions analogiques anciennes, toujours en vigueur dans certaines formes régionales et/ou dialectales : utilisation du radical [*aswa-*], *assois-toi, assoyez-vous*, ou encore comme *valoir* qui conserve la forme [*vaj-*] de *pas un sou vaillant*.

Certains cas particuliers constituent néanmoins une difficulté notoire, y compris pour des locuteurs natifs éduqués, qu'il convient de prendre en compte dans une spécification de ce type. Exemples :

- comment déterminer la coupe syllabique lorsque le radical est couvert par une désinence tonique composée d'une voyelle simple (-é, -ais, -ons, -ez) : *aiguiller, ils pillaient*, ou lorsque le radical est couvert par la désinence -ions ou -iez : *que nous aiguillions, vous pilliez* (compétence utile pour un étudiant de lettres susceptible de travailler la métrique poétique ou encore un parent d'élève qui doit initier au découpage syllabique !)
- comment intégrer une désinence -ions ou -iez lorsque le radical se termine par une voyelle ou un groupe semi-consonne + voyelle : *suer, appuyer, aboyer, prier, arguer*,
- comment gérer le redoublement (ou le non redoublement) de la consonne finale du radical pour les verbes en : -eler : *appeler vs celer, ciseler, démanteler, écarteler, geler, harceler, marteler, peler*,
 - eter : *jeter, cacheter vs acheter, becqueter, breveter, crocheter, haleter*
 - êler : *mêler, grêler, fêter*
- comment gérer le cas de verbes ayant deux radicaux pour lesquels, même à l'oral, on hésite dans la prononciation : *payer, balayer, relayer*.

Ces remarques, nullement exhaustives, nous amènent à formuler l'ensemble de spécifications provisoires suivantes :

Spécification provisoire n°26

B2 : Maîtrise les règles de morphologie des verbes courants ; peut encore commettre des erreurs.

C1 : Maîtrise les règles de morphologie de la plupart des verbes ; peut encore commettre quelques erreurs.

C2 : Maîtrise la plupart des structures morphologiques verbales ; connaît et utilise certaines variations comme *assoyez-vous*.

C2+ : Est capable d'inférer et d'explicitier les règles de morphologie verbale.

5.3.2 Désinences

Aux modes et aux temps usuels de la conjugaison, le système des désinences est relativement simple et connu et maîtrisé par des apprenants de niveau B2, y compris dans ses formes complexes ou d'exception (*mangeons, il croît, nous priions, etc.*). En dehors des cas spécifiques que nous venons de voir de relations complexes ou spécifiques avec des radicaux, les seules désinences pouvant être notablement indicatives d'une compétence de niveau C semblent donc être celles des temps et modes les moins usuels dans le français contemporain, passé défini et subjonctif imparfait, sur lesquels nous allons revenir.

Reste le cas de la désinence *-ant* qui peut concerner tout aussi bien des adjectifs verbaux, des participes présents, des participiales ou des gérondifs, avec les éventuelles règles d'accords ou de modification du radical qui en découlent : *fatigant/fatigant, convergent/convergeant*. Ces formes, comme celles en *-rai* ou *-rais* par exemple, seront de bons indicateurs de la maîtrise métalinguistique des locuteurs, aussi bien dans une perspective de maîtrise de l'orthographe grammaticale que de l'analyse des structures elles-mêmes.

Comme nous avons pu le faire avec les pluriels, nous considérons que certaines particularités orthographiques des formes verbales pourtant référencées dans le référentiel B2 pour le français (op cit.) devraient plutôt figurer dans un référentiel de niveaux C. Cela pour plusieurs raisons :

- certaines de ces formes sont peu fréquentes ; seule une exposition approfondie à la langue peut donc les faire connaître.

- Certaines fonctionnent en quasi contradiction avec la règle générale, ce qui en rend l'usage atypique et difficile.

Nous avons d'ailleurs relevé que ces formes n'étaient de facto pas maîtrisées même parfois au niveau C2 (cf. chapitre 2), comme par exemple les graphies du futur de verbes du premier groupe qui conservent la voyelle *e* de la désinence infinitive non perceptible à l'oral : verbes en *-ier, -uer, -ouer, -yer* (*pliera, suera, jouera, nettoiera, essayera*)

5.3.3 Les accords des formes verbales adjectives

L'accord des participes passés pose de nombreux problèmes en français, et nous émettons l'hypothèse que la maîtrise des cas spécifiques suivants relève du niveau C.

5.3.3.1 Verbes à double emploi, intransitif et transitif, conjugués avec avoir

- pas d'accord pour des verbes tels que *coûter, peser, valoir, vivre* lorsque le complément qui dépend d'eux est déterminatif, *la somme que cet objet m'a coûté.*
- Pas d'accord si la forme composée est suivie d'un infinitif.
- Accord si la forme verbale composée est suivie d'un infinitif si le complément d'objet représente l'agent du verbe à l'infinitif, *je l'ai vue faire cela.*
- Pas d'accord des formes *approuvé, attendu, étant donné, excepté, compris, passé, supposé, vu* si elles sont préposées à un substantif ou à un pronom, *excepté les provençaux*, accord si ces formes sont postposées, *ces raisons étant données.*
- doute sur le cas du pronom *en*, ou les deux formes sont admises, *des connaissances, des conseils, mes trois fils en ont reçus, / des pommes, vous m'en avez pris ?*

5.3.3.2 Verbes pronominaux

- Pas d'accord pour les verbes pronominaux quand le pronom complément est commutable avec un pronom complément non réfléchi, *lui, leur, elle.*
- Accord avec le complément du verbe si celui-ci, placé avant, est représenté par un pronom, *c'est une question que nos historiens se sont posée.*
- Pas d'accord des formes adjectives des verbes *se plaire, se déplaire, se complaire, etc.*

Spécification provisoire n°27

B2 : comprend et produit les accords les plus courants de participes ; peut encore commettre des erreurs à l'oral comme à l'écrit.

C1 : comprend et produit une large gamme d'accords de participes ; connaît encore des difficultés telles que l'accord du participe passé des verbes pronominaux, ou à l'oral celui de participes passés avec *avoir*.

C2 : comprend et produit à l'oral et à l'écrit la plupart des accords de participes, y compris dans des cas complexes de double pronominalisation, suivi d'un infinitif, etc.

C2+ : est capable d'explicitier les règles d'accord des participes, y compris leurs irrégularités.

5.3.3.3 Les aiguilleurs référentiels ou marqueurs expressifs

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer l'importance des indices paratextuels dans la structuration des énoncés, que ce soit au niveau de la phrase et au niveau du texte. Il convient d'ajouter un autre élément propre à construire une compétence de niveau C. En contexte monologal, un certain nombre d'éléments typographiques bloquent en effet l'interprétation littérale du segment et fournissent ainsi des consignes particulières d'interprétation. Nous les appellerons, à la suite de V. Dahlet, des aiguilleurs référentiels (V. Dahlet, 2003 : 94).

Dans leur fonction autonymique, nous trouvons dans cette catégorie les guillemets, *le mot* « *urbanité* » *qui rappelle le latin*, et l'italique qui les concurrence parfois, « *le terme inquisition signifie enquête* ». Si leur usage ne semble pas poser de problème, deux phénomènes peuvent néanmoins attirer notre attention dans la spécification d'une grammaire de niveau C. Premièrement, les guillemets sont sans doute le seul signe typographique à s'imposer aussi généralement dans la langue orale, avec un recours kinésique fréquent, précieux pour des apprenants en quête de distanciation par rapport à un énoncé dont ils mesurent l'imperfection ou tout au moins le manque de modalisation, mais aussi pour des locuteurs natifs éduqués, voire professionnels de la communication, qui en usent et en abusent, parfois sans doute pour les mêmes raisons. Deuxièmement, leur usage se développe semble-t-il beaucoup depuis quelques années dans les milieux journalistiques.

Si nous considérons que la compétence paratextuelle d'un locuteur de niveau C se rattache en compréhension de l'oral et/ou de l'écrit à sa compétence de lecture du monde, il nous faut alors attacher une importance toute particulière à ces phénomènes, et faire nôtre cette citation de C. Kerbrat-Orechioni (1980 :157) : « Toute séquence discursive porte la marque de son énonciateur, mais selon des modes et des degrés divers. La seule attitude légitime, c'est d'admettre que toute séquence se localise quelque part sur l'axe qui relie les deux pôles

infiniment éloignés de l'objectivité et de la subjectivité ; la seule entreprise rentable, c'est d'en identifier, différencier et graduer les divers modes de manifestation. »

F. Cicurel (2000 :2) précise : « [...] ces marques inscrivent le lecteur à *l'intérieur* du texte dans la mesure où elles sont une instruction de lecture qui lui est destinée, de telle sorte que l'on peut parler d'une voix textuelle sourde, voix qui dirait à son lecteur : "voici comment je me nomme, voici l'ordre des mes parties; voici ce qui est important ».

Et elle poursuit « De même pour le lecteur occasionnel d'un hebdomadaire, la signature d'un article ne signifie rien ou presque, alors que pour le lecteur plus "spécialiste" elle constitue un critère qui permet d'étayer le jugement. Ainsi, si tel critique musical est le plus souvent enclin à juger négativement les œuvres, le lecteur qui le sait ne sera pas tenté de dire "le spectacle est mauvais" mais "X juge que le spectacle est mauvais". Distinction qui risque d'être négligée par un lecteur de journal qui oublierait qu'entre les événements et le "réel", il y a la médiation langagière et axiologique d'un scripteur ».

Cette compétence à identifier et interpréter les marques paratextuelles, non spécifiée en B2 relève donc des niveaux C. Elle doit permettre de distinguer, par exemple, parmi les textes courants ceux qui visent à *faire faire*, de ceux qui visent à *faire savoir* ou encore à *faire ressentir*, ou encore alerter sur « les ruses du texte » (Cicurel, 2000 :6).

Le corpus suivant nous permet d'illustrer comment l'auteur, un journaliste, use de marqueurs expressifs de ponctuation, dans un genre discursif que nous n'avions pas décrit jusqu'ici, l'article d'opinion dans la presse grand public.

Nous estimons que le locuteur de niveau C2 perçoit le rôle et la valeur de ces marqueurs, voire qu'il est capable d'en effectuer une analyse métalinguistique au niveau C2+, et qu'il peut sans doute les utiliser, au même titre que l'auteur cité dans un contexte de production écrite ad hoc.

La polémique sur « C'est mon choix » déstabilise France 3

AUDIENCE et service public sont-ils compatibles ? C'est une des questions que pose la polémique autour de l'émission « C'est mon choix », diffusée sur France 3 depuis novembre 1999. Le débat, larvé dans les couloirs de France Télévision depuis plusieurs mois, a pris un tour politique lorsque, au milieu de la discussion sur le budget de la communication, le député Michel Françaix (PS) s'est exclamé : « *Je n'aurais jamais imaginé que l'on puisse programmer, à 20h15, sur une chaîne publique, l'émission "C'est mon choix".* » De son côté, le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) envisage d'adresser une « mise en garde » à la chaîne.

L'émission est devenue pour certains l'exemple de ce qu'il ne faut pas diffuser sur les chaînes publiques, auxquelles on reproche de « faire du TF1 » pour lui prendre des parts de marché. Certains parlementaires estiment que l'argent distribué à France Télévision n'est pas fait pour cela. Au moment où se négocient les contrats de moyens et d'objectifs des chaînes publiques, la question de l'éventuelle intervention de l'Etat actionnaire sur les programmes est ainsi posée. Diffusée deux fois par jour, sous une forme différente, « C'est mon choix » a un effet miraculeux sur l'audience de France 3, notamment à 20h15.

Depuis le désamour des téléspectateurs pour « Fa Si La Chanter », France 3 enregistrait péniblement 11% d'audience en début de soirée. La programmation de l'émission réalisée par Réservoir Prod, la société de Jean-Luc Delarue, a fait bondir cette audience à plus

de 25%, une aubaine pour la chaîne qui réalise à cette heure 70% de son chiffre d'affaires publicitaire. Elle y gagne 400 000 francs par soirée. Mieux : elle attire les jeunes et les femmes, un public que la chaîne des régions devait séduire pour transformer son image vieillissante. Par la même occasion, elle grignote les positions tenues depuis des années par TF1 avec « Les feux de l'amour » en début d'après-midi et même l'indémorable « 20 heures » de Patrick Poivre d'Arvor.

Il reste qu'entre « *je déteste les blondes* », « *je ne supporte pas les cheveux ou les poils* », « *je suis ronde et très sexy* », « *je ne vaccine pas mes enfants* », « *je vis avec un animal sauvage* », « *je suis carmélite* », l'émission se voit reprocher sa vulgarité ou le fait d'étaler sur l'écran les difficultés de vie des gens pour en faire rire. « *Ceux que nous mettons sur le plateau ne sont pas des victimes. Ils assument leur originalité et viennent pour en débattre avec d'autres. Le but est de comprendre pourquoi ils ont fait ce choix de vie* », se défend Stéphane Rack, rédacteur en chef de l'émission, qui, avec les 30 journalistes de son équipe, choisit des « thèmes légers » qui peuvent étonner. Il reconnaît que France 3 lui demande d'éviter les sujets pouvant entraîner des dérapages verbaux et en a refusé certains.

MESURES CORRECTIVES

Au-delà de cette émission, c'est le traitement des sujets de société sous forme de débats qui est aussi en cause. « *Chacun leur tour, Mireille Dumas, Michel Field, Jean-Luc Delarue, traitent plus ou moins et sous la même forme les mêmes sujets* », fait remarquer un responsable de France Télévision. Longtemps abordés par le biais des magazines, de la fiction ou du documentaire, les phénomènes de

société sont maintenant traités sous forme d'« *information divertissement* » ou de « *divertissement informatif* », comme on l'explique chez Réservoir Prod.

A France 3, « C'est mon choix » est considérée comme « *une émission populaire de témoignage et de libre parole* ». Si la direction admet qu'elle est en train de prendre « *des mesures correctives* », elle s'empresse aussi de citer une enquête IPSOS selon laquelle 86% des personnes interrogées estiment qu'il s'agit d'une émission qui « *permet de comprendre la différence entre les gens* » et qu'elle « *a sa place sur une chaîne de service public* ».

« *Je suis choqué qu'aujourd'hui on résume France 3 à cette émission alors que nous sommes la seule chaîne dont l'audience progresse*, proteste Rémy Pflimlin, directeur général de France 3. Depuis la grille de septembre, nous sommes passés de 15,9% à 17,3%. Les trois axes sur lesquels nous nous développons le plus sont l'information, les émissions pour enfants, les programmes scientifiques de fin d'après-midi et les magazines. »

LE MONDE / 28 novembre
2000

Françoise Chirot

Ce texte nous semble représentatif de nouveaux protocoles discursifs de la presse grand public, qu'un lecteur averti doit pouvoir reconnaître. On compte y vingt-sept paires de guillemets pour environ 750 mots ; 54 caractères porteurs de sens en apparence anodins mais bien présents qui doivent attirer l'attention du lecteur mais aussi de l'enseignant soucieux de retrouver les principes de ses traités de ponctuation dans le domaine public et préoccupé dans sa réflexion pédagogique par le transfert de connaissances qu'il devra assurer pour des apprenants lecteurs. Françoise Chirot, ou son typographe, utilise surtout des guillemets français « » et quelques guillemets anglais "" (ligne 18), vraisemblablement parce qu'il s'agit d'une incise de guillemets dans les guillemets. Les autres guillemets, français donc, accomplissent différentes fonctions. Nous pouvons distinguer des guillemets de citation qui insèrent dans un discours indirect les paroles d'un autre comme par exemple dans les lignes 14 à 18 où l'auteur cite Michel Françaix. On retrouvera sans ambiguïté ces guillemets dans les lignes 81-88 citant Stéphane Rack ou encore 104-108 au nom d'un responsable de France Télévision, ou enfin en fin d'article pour rapporter les propos de Rémy Pflimlin. Il est plus difficile de sérier cependant les guillemets de la ligne 27 relatifs à « faire du TF1 », puisque l'auteur de ces propos est un ON générique et imprécis qui ne prête guère à la citation stricto sensu ; de même ligne 122-124 où le sujet de la citation n'est même pas présenté, à peine nous indique-t-on le lieu de la citation : à France 3. Voilà donc des guillemets de citation pour une citation qui ne cite personne.

Il nous faut souligner aussi dans le même domaine la citation généralisante, lignes 21-22, citant le CSA. Là encore, il ne s'agit pas à l'évidence de la citation écrite d'un communiqué signé CSA mais bien vraisemblablement de l'opinion de l'un des membres du Comité au nom de ce dernier... mais alors pourquoi ne pas le nommer ?

Parmi les guillemets utilisés, nous trouvons aussi certains à usage référentiel, c'est à dire qui soulignent l'usage d'un mot faisant référence à un lieu commun ou un patrimoine collectif. C'est le cas des guillemets des lignes 27-28 qui font allusion à une expression que l'on pressent presque idiomatique comme celle de « faire du TF1 ». Chacun jugera de l'à-propos référentiel choisi mais il nous faut souligner que l'usage de ces guillemets ne se justifie cependant que si l'on prend comme axiome de base la mise en partage collective de l'expression retenue ; si d'aventure certains ignoraient le sens de cette dernière, ils perdraient irrémédiablement la référence co sémantique nécessaire et par là même l'accès au sens.

Nous trouvons aussi des guillemets dits de titres d'œuvres, comme par exemple à la ligne 66, à la ligne 42 ou à la ligne 46. Là encore nos précis de typographie devront s'enrichir de nouvelles règles concernant la citation d'un titre d'œuvre, en élargissant le genre aux émissions de télévision ou de radio... mais devra-t-on encore parler d'œuvres ? Les téléspectateurs de « les feux de l'amour » ou « fa si la chanter » en jugeront. Nous pouvons nous demander si ces guillemets ne se rapprochent pas plus du ® de marque déposée que plus aucun imprimeur ne peut oublier lorsqu'il cite une marque connue.

Enfin nous trouvons des guillemets d'ironie ou de distanciation, là encore à forte teneur culturelle, comme ceux de la ligne 92, où l'auteur par manque d'inspiration ou souci d'économie tente de nous indiquer par un procédé métonymique soit une ironie, soit une réserve prudente qui dénote que l'on ne s'approprie pas les termes (c'est le cas sans doute ligne 126 mais aussi peut-être ligne 22). Le guillemet fonctionne ici comme une espèce d'assurance vie où l'auteur soucieux de s'éviter les foudres juridiques d'un quelconque lecteur chagrin prend bien soin de prendre ses distances avec son propre discours. Nous conviendrons qu'il ne faut déontologiquement pas abuser de ce principe qui consiste à prendre des précautions avec ses propres propos.

Citations qui ne citent personne, distanciation avec son propre énoncé, insertion forcée au rang de citation publique de quelques chroniques néologismes, émissions TV portées au rang d'œuvre... les quelques 54 guillemets relevés sont l'évidence même de recours journalistiques qui interpellent. Et nous n'avons pas voulu souligner l'usage des italiques combinées aux guillemets utilisées par l'auteur pour se distancier ou dire sans dire, vivre du sous-entendu facile ou du raccourci sans risque juridique (certaines citations sont renforcées par les italiques : 122-123, 136-151, d'autres italiques doublées de guillemets font référence non à un titre d'œuvre (*sic*) mais plutôt à ce qu'il nous faudra apparenter à un titre de chapitre, lignes 72-77, et encore d'autres citations se font sans italique, ligne 23). On comprend que parler du travail de ses collègues contraint notre journaliste à prendre de nombreuses précautions, et qu'une évidente recherche d'impartialité la pousse à citer scrupuleusement tout propos... même lorsqu'il n'y a pas vraiment d'auteur. Deux questions cependant s'imposent : pouvait-elle faire autrement ? Et surtout comment le lecteur citoyen doit-il se positionner face à ces multiples mais fort discrets indices de lecture qui au bout du compte remettent en question la légitimité même de l'énoncé ?

Dans le même registre, les points de suspension utilisés en tant qu'appel à la poursuite de l'inférence (V. Dahlet, 2003 :104) constituent eux aussi « un effet de distanciation, [...] de type syllogistique, *pour interroger les croyances de la religion, encore faut-il les connaître...*, [...] ou consensuel, *voilà bien une heureuse tendance qu'on est parfois allé chercher bien loin...* qui créent des espaces d'interprétation que le locuteur de niveau C comprend et sait, le cas échéant, utiliser ».

Nous estimons que l'identification de ces phénomènes et plus encore leur recours à propos caractériseront le locuteur de niveau C.

Spécification provisoire n°28

B2 : comprend et utilise dans leurs fonctions les plus simples des marqueurs expressifs comme les guillemets.

C1 : comprend et utilise une large gamme de marqueurs expressifs ; peut encore commettre des erreurs relatives à leurs effets sur les destinataires.

C2 : comprend et utilise la plupart des marqueurs expressifs (italiques, formes clivées, points de suspension...) et en maîtrise les effets à l'oral comme à l'écrit.

C2+ : peut produire des marqueurs expressifs équivalents dans sa langue maternelle.

Chapitre 6 Compétence sociolinguistique

Aucune étude ne permet aujourd'hui d'estimer de manière formelle le rapport existant entre le développement des compétences langagières et celui des compétences culturelles sur un continuum d'apprentissage. Néanmoins, il convient de remarquer qu'en termes didactiques, l'erreur linguistique pose rarement un problème d'acceptation ou de refus dans une communauté donnée, alors que l'erreur sociolinguistique et/ou culturelle peut s'avérer par contre lourde de conséquences. Si nous considérons la compétence sociolinguistique comme « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (*Cadre* :93), il s'agit d'un phénomène social de première importance qui distingue sans aucun doute le locuteur de niveau C.

Selon la typologie proposée par le *Cadre*, 5 questions peuvent être traitées :

- les marqueurs des relations sociales,
- les règles de politesse,
- les expressions de la sagesse populaire,
- les différences de registres,
- les dialectes et accents.

Comme le rappelle J. Gumperz (1989 :13), « la participation à des groupes sociaux différents donne naissance à différentes conventions discursives. (...) A l'instar des distinctions ethniques, ces conventions peuvent entraîner des malentendus et aboutir à la perpétuation de la distance sociale ». Il poursuit, « l'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage ».

Les genres discursifs spécifiés au début de ce chapitre répondent donc à des règles d'usage complexes et fort diverses qu'il est inutile de tenter de vouloir lister dans leur totalité. Comme nous l'avons fait dans les chapitres antérieurs, nous allons donc nous atteler principalement à en déterminer les formes dont la maîtrise nous semble pouvoir caractériser au mieux les niveaux C.

En interaction orale, la coopération conversationnelle repose d'une part sur les anticipations que font les locuteurs à propos des contributions des autres, et d'autre part sur les principes conversationnels qui fondent leurs échanges verbaux. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que les locuteurs de niveau C sont par exemple capables de percevoir et maîtriser les indices des conventions de contextualisation qui s'ajoutent aux savoirs lexicaux ou grammaticaux, dans des situations éprouvantes ou complexes qui sortent du champ de la conversation

routinière pour laquelle ces savoirs et savoir-faire sont déjà maîtrisés. Ces indices peuvent revêtir des formes diverses : commutation de code, dialecte ou style, prosodie, ouvertures et clôtures, etc. C. Fillmore (1976) a ainsi démontré qu'une partie importante du langage ordinaire est constituée, non pas d'énoncés originaux ou produits librement, mais d'expressions routinières, automatiques et répétitives. Nous avons déjà eu l'occasion de lister les expressions locutionnelles figées, et les collocations (partiellement) figées. Il est d'autres phrases stéréotypées relevant de stratégies conversationnelles détournées (demande d'aide, requête,...) qui dénotent une expérience communicative ; citons à titre d'exemple, *puis-je vous retenir un instant ?*, *je vous offre un café ?*, *t'aurais une minute ?*, *faut que je te vois/parle*, pour annoncer à l'interlocuteur que l'on a quelque chose d'important à lui dire, ou encore *c'est à toi, ce stylo ?* en guise de requête pour en demander le prêt. Nous avons déjà eu l'occasion d'aborder ce sujet dans le chapitre consacré aux échanges conversationnels (3.2.6).

6.1 Les marqueurs de relations sociales et les différences de registres

Le choix et l'utilisation de certaines formes d'adresse peuvent présenter une difficulté pour des locuteurs non avertis. *Madame le ministre, votre/sa Sainteté, votre/son Excellence, votre/son Eminence, madame le Président, votre honneur, Maître, monsieur le Conseiller, madame le professeur*, impliquent une claire conscience du niveau de relation contextuelle dans lequel se déroule l'échange, mais aussi une capacité à pouvoir poursuivre la conversation sur le même registre officiel. Il en sera de même à l'autre extrémité du continuum avec les termes agressifs, *toi, là !, Durand!, espèce de...!, hé!*.

Un autre marqueur de relation sociale généralement lié au registre et enseigné dès les premiers niveaux concerne le tutoiement. Nous considérons qu'au niveau C ce marqueur d'appartenance à une communauté discursive donnée mérite une nouvelle attention. Le tutoiement est en effet une forme marquée d'appartenance à une communauté donnée ; il a donc une fonction d'exclusion et il prend des formes subtiles : deux personnes qui se considèrent d'un même niveau hiérarchique au sein de l'entreprise se tutoieront, alors qu'elles vouvoieront leurs subordonnés, et le tutoiement d'un nouveau venu pourra être considéré comme une marque de reconnaissance et d'appartenance au même niveau statutaire. C'est donc par effet inverse une marque de ségrégation que le vouvoiement est sensé atténuer. Les études de R. Lyster et J. Rebuffot (2004) ou encore J.M. Dewaele *et al.* (2002), laissent à penser que les locuteurs étrangers ont du mal à repérer ces règles et que leur usage du

tutoiement est souvent beaucoup plus flottant que celui des locuteurs natifs. Ces deux auteurs émettent l'hypothèse que cela est dû à une construction incomplète des scripts sociaux et des pronoms d'allocution.

Les enquêtes de terrain menées par les sociolinguistes dans les années 70 (H. Giles, N. Coupland et J. Coupland, 1991) ont démontré que selon les contextes, les locuteurs sont amenés à adopter des comportements, un langage et une gestuelle adaptés aux connaissances, croyances et valeurs qu'ils attribuent à leurs interlocuteurs. Ces comportements, qui peuvent être divergents ou convergents, peuvent se manifester sur les accents, le débit de la parole, l'intensité de la voix, la longueur des phrases et des pauses, la latence des réponses, les gestes et les mimiques faciales ou encore sur la posture. Dans une certaine mesure, il est possible de considérer que cette capacité à s'accommoder conditionne la capacité à l'empathie, tout au moins pour ce qui peut relever de l'accommodation objective, entendue comme la mesure des glissements linguistiques que le locuteur opère en se rapprochant ou en s'éloignant des autres, par opposition à l'accommodation subjective qui relève des croyances que les locuteurs se font de ces phénomènes.

Nous émettons l'hypothèse que la capacité à convoquer ces comportements selon si le locuteur désire, ou non, recueillir l'approbation des autres, relève des niveaux supérieurs. Dans le cas de locuteurs plurilingues, il apparaît que les ruptures et les choix linguistiques faits (par exemple celui de l'alternance codique) dans certains contextes comme par exemple celui des interactions commerciales témoignent de stratégies de négociation ou de manifestations de solidarité qui contribuent au succès de la tâche qu'ils accomplissent (C. Juillard, 1990). Il existe certes des exemples de locuteurs débutants dans une langue qui démontrent de réelles capacités à l'accommodation, et l'on pourrait s'étonner de nous voir placer cette compétence aux niveaux supérieurs. Les illustrations orales des niveaux du *Cadre* produites par le CIEP pour le Conseil de l'Europe, tout autant que les exemplifications que propose ce certificateur français pour l'évaluation de la production orale dans le DELF et le DALF, regorgent d'exemples de ce type. L'hétérogénéité des profils que nous prônons nous autorise à considérer qu'une compétence sociolinguistique élevée n'est pas incompatible avec un niveau de langue étrangère qui le serait moins, dans la mesure où cette compétence se construit, tout au moins dans certaines dimensions comme celle qui nous intéresse actuellement, dans l'expérience langagière quotidienne en langue étrangère comme en langue maternelle.

D'autres marques sociales méritent d'être relevées. Nous savons que les adolescents adoptent des formes non standardisées pour se démarquer de leurs parents, et il semble avéré que ceux-ci subissent peu à peu la pression des normes standards pour adopter un langage moins vernaculaire (P. Thibault, in M.L. Moreau 1997 :20-26). D'une manière générale, cet exemple est l'occasion pour nous de souligner un deuxième élément de cette flexibilité linguistique qui peut caractériser le locuteur de niveau avancé, celui de l'alternance codique, entendue cette fois sur le plan des registres, styles et formes linguistiques adoptés dans une même langue. En fonction des situations de communication et des règles de connotations consensuelles qui les guide, il sait en effet varier ses choix discursifs ou tout au moins, dans le pire des cas, gérer les malentendus qui peuvent en surgir. Cela peut se manifester également dans le repérage des marquages de classe sociale, avec leur effets stigmatisants ou valorisants induits. Phonologiquement, le marquage inversé du *e* muet, *les mecs eud'la rue*, la présence d'un cuir, une marque de pluriel indue, *ceux qui-zont dit ça*, la simplification de groupes consonantiques complexes, *entre quat zieux*, le timbre des voyelles ou encore la courbe intonative et l'accentuation sont autant de traits caractéristiques aujourd'hui d'un français dit populaire (F. Gadet, 1992). Il s'ensuit une série de représentations (et de théories) relatives au déficit qu'engendrerait un code restreint qu'un locuteur avisé n'ignore pas, au moins sur le plan implicite de ses représentations. Il sait repérer sur le plan morphosyntaxique un trait saillant tel que le recours fréquent à des figures telles que *hein*, ou *n'est-ce pas ?*, dont usera un locuteur au code restreint pour répartir thèmes et rhèmes, ou pour gérer des ressources anaphoriques, *Patrick, il sait pas le faire*.

Nous pouvons faire également l'hypothèse qu'un locuteur de niveau avancé est capable de repérer les rapports sociaux fins existant entre langues, tels par exemple que les rapports diglossiques. Ceci nous amène à une autre dimension qui caractérise également selon nous l'usager de la langue de niveau C, sa capacité à évaluer la pertinence des choix linguistiques opérés en fonction des situations d'énonciation. Cette stratégie lui permet d'éviter l'hypercorrection et contribue sans doute à relativiser l'insécurité linguistique dont tout locuteur étranger fait preuve en contexte spécifique. Son rapport à la norme est clair. Il connaît les normes de fonctionnement et sait, selon les situations, marquer ou non à l'oral l'accord du participe passé avec *avoir* au passé composé. Il établit ses choix en fonction du groupe, de la tradition ou du capital symbolique des formes et maîtrise les effets de ses choix sur l'auditoire.

6.2 Les proverbes et expressions de la sagesse populaire

Nous incluons également dans ce chapitre les expressions de la sagesse populaire, telles que le *Cadre* les propose (:94) en complément des règles de politesse :

5.2.2.3 Expressions de la sagesse populaire

En exprimant des attitudes courantes, ces expressions figées les renforcent.

Par exemple :

- proverbes → *Un « tiens » vaut mieux que deux « Tu l'auras » !*
- expressions idiomatiques → *Apporter de l'eau au moulin.*
- expressions familières → *Un homme est un homme.*
- expressions de croyances, dictons au sujet du temps → *Noël au balcon, Pâques aux tisons*
- attitudes, clichés → *Il faut de tout pour faire un monde.*
- valeurs → *Qui vole un œuf, vole un bœuf.*

De nombreuses listes existent qu'il n'est pas nécessaire de présenter ici. Notons simplement que leur emploi en société est délicat et répond à des règles subtiles. Un proverbe mal à propos fera apparaître celui qui le dit comme un donneur de leçon imbu de sa culture ou comme un personnage particulièrement rétrograde. Certaines expressions évoluent rapidement et seule une exposition fréquente aux modes d'expression des communautés cibles permettra d'actualiser ce répertoire. Nous ne reviendrons pas sur la richesse interculturelle des images et métaphores utilisées dans ce genre d'expression, renvoyant à des constructions du monde totalement différentes d'un univers à l'autre, et dont le mauvais usage, y compris au sein d'une même communauté dite francophone, peut s'avérer lourd de conséquences ; il en est ainsi par exemple de l'expression *tu as des yeux de vache*, considérée comme un compliment dans certaines zones du Sénégal, alors qu'elle serait plutôt considérée comme péjorative en France.

6.3 Parlers régionaux et accents

Nous avons déjà évoqué les marques lexicales des parlers régionaux. Il existe d'autres indices qui permettent de repérer la provenance géographique et/ou socioculturelle d'un locuteur, comme par exemple des formes morphosyntaxiques qui constituent des indices de régionalisation, comme *donne-me-le* en usage dans le Sud-ouest de la France, ou des formes d'habitudes phonatoires telles que l'ouverture systématique du /o/ dans des syllabes fermées, ou la prononciation u e caduc dans le cas du français dit méridional.

Ces formes constituent un élément prépondérant reconnu par les descripteurs du *Cadre* qu'il est pourtant difficile de spécifier au-delà de ces simples énonciations. L'appréhension de cette diversité et la capacité à identifier des locuteurs à partir de ces indices constitue sans aucun doute une marque discriminante de niveau C que le *Cadre* a déjà identifiée.

6.4 L'expression vulgaire

L'expression bien gérée de la vulgarité est un indicateur fiable d'un niveau de langue avancé. Parce qu'elle est empreinte d'une charge affective très forte et qu'elle provoque un impact important sur le locuteur, l'étendue lexicale vulgaire nous a semblé plus à propos dans ce chapitre que dans celui consacré aux notions générales et spécifiques. Pourtant, la liste est là, infinie, qui s'agrandit et s'actualise constamment de termes, expressions et jurons du langage grossier d'une langue, qu'il serait vain de vouloir lister.

Le référentiel pour le français niveau B2 ne propose qu'une liste réduite de termes (:91) au titre des fonctions *Insulter*, 3.3.20 et *Proférer des jurons*, 3.3.21 :

Sale GN/Adj

Pauvre (petit) GN/Adj !

Espèce de GN/Adj !

Tu n'es qu'un GN/Adj !

Nom de Dieu !

Nom d'un chien !

Bon sang !

Putain !

Merde !

Bordel !

[...]

« La vulgarité est ce qui caractérise le langage et le comportement du bas peuple, aux yeux de ceux qui estiment ne pas en faire partie ». Le *vulgaire* est donc fortement réprouvé par les biens pensants, ce qui explique l'origine du mot du latin *vulgus*, "bas peuple". La vulgarité renvoie donc inévitablement à une question de normativité linguistique. C'est la raison pour laquelle nous l'inclurons bien dans ce chapitre et non pas dans celui d'une étendue lexicale où, par ailleurs et compte tenu de l'intangible créativité humaine dans le domaine, tout inventaire de formes aurait, là aussi, vocation à l'échec. Nous nous contenterons d'une prudente liste ouverte, en relevant toutefois que l'une des difficultés majeures pour un locuteur avisé ne consiste pas tant à savoir s'il va ou non utiliser une expression vulgaire, il sait à quoi s'attendre quand il le fait, mais plutôt à gérer un malentendu lorsqu'il utilise par mégarde ou méconnaissance une grossièreté. Selon les pays, un même terme peut paraître

anodin ou vulgaire. C'est le cas du vulgaire *tabernacle* québécois qui reste un terme usuel du vocabulaire religieux français.

6.5 Les règles de politesse

Il nous est arrivé de noter dans des relations professionnelles en Amérique latine (Institut français à Mexico, Alliance française au Venezuela, au Pérou ou à Cuba) que les Français sont souvent considérés par les natifs de ces pays comme malpolis à cause de leur excessive brusquerie ou de leur franchise excessive. Les règles de politesse vont au-delà de l'usage de simples routines conversationnelles, du respect du registre ou de l'utilisation d'un vocabulaire châtié. La courbe intonative selon laquelle nous exprimons notre dégoût ou notre mépris, la réclamation ou la réprimande peuvent prêter à malentendu. Le ton employé pour exprimer une requête peut être interprété à notre corps défendant comme une marque d'affirmation de notre supériorité, ce qui parfois renforce un stéréotype à notre rencontre. Il en est de même des stratégies d'évitement, des formes pour éluder ou chercher un échappatoire, ou bien encore des situations de pouvoir où nous pouvons faire perdre la face à notre interlocuteur.

La gestion de ces phénomènes constitue bien la marque de locuteurs de niveau C qui sauront qu'en montrant de l'intérêt pour un interlocuteur (regards, hochements de têtes, respect de son temps de parole, question de relance, etc.), nous lui renvoyons l'image d'une politesse positive et respectueuse.

Précisons-le afin d'éviter tout malentendu. Le locuteur de niveau C n'est pas en soi un locuteur poli. C'est un locuteur habile qui sait jouer des stratégies de communication à sa disposition pour éviter le malentendu, mais qui peut tout aussi bien souhaiter le créer. Dans les deux cas, sa compétence se spécifie par sa capacité à créer la situation discursive dans laquelle il se trouve avec une notable capacité à pouvoir gérer l'ensemble des échanges qui s'ensuivront. Dans le cas où il commet une maladresse, il est capable de s'en rendre compte et de la corriger.

Chapitre 7 Stratégies d'apprentissage

Il peut paraître raisonnable de penser que les apprenants utilisateurs d'une langue à un niveau aussi avancé que C1 ou C2 développent un ensemble de stratégies complexes, nourries de leur (longue) formation, mais aussi probablement de leur expérience en tant que locuteurs de la langue donnée, et que ces stratégies les distinguent des niveaux antérieurs. Il convient néanmoins de ne pas tomber dans le piège qui consisterait à faire du locuteur de niveau C un apprenant usager idéal de la langue.

Si nous entendons les stratégies comme « le moyen le plus utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible » (*Cadre* : 48), aucune étude de fond ne permet d'en faire une liste exhaustive, ni même d'en imaginer une typologie en fonction du niveau d'apprentissage. Ainsi, un apprenant utilisateur de la langue de niveau A1 pourra-t-il mettre en œuvre des stratégies d'analyse, de compensation ou d'innovation d'une très grande complexité, et ce malgré ou précisément à cause de ses faibles ressources langagières. Par ailleurs, en fonction des contextes d'apprentissage qui peuvent être dirigés, étroitement dirigés ou au contraire naturels, les stratégies (stratégies de communication, stratégies d'apprentissage, autoformation, etc.) varient fortement en fonction de paramètres tels que la culture éducative, les représentations sociales ou encore la valeur symbolique attribuée ou reconnue à la langue cible, etc.

J.C. Beacco (in J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, 2004 :356) souligne que la distinction est souvent floue entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ; « on entend par stratégies d'apprentissage celles mises en œuvre par un apprenant pour s'approprier (apprendre, acquérir) la langue étrangère, soit en milieu guidé (dans un cadre institutionnel programmé et accompagné) soit en milieu non guidé (insertion en milieu social, sans guidage pédagogique), soit encore en milieu mixte, incluant simultanément et/ou successivement les deux cadres d'appropriation ».

Comme le rappelle P. Cyr (1998 :7), les premières études formelles sur les stratégies d'apprentissage (H.H. Stern, 1975, J. Rubin, 1975, N. Naiman *et al* , 1978) se proposèrent d'identifier les stratégies efficaces d'apprentissage sur la base d'analyses de l'étude de cas considérés comme « bons apprenants ». Ces études permirent d'identifier un certain nombre

de stratégies du bon apprenant, que nous résumons ici (P. Cyr, 1998 :25, d'après H.H. Naiman *et al*, 1978 :13-15) :

- Le bon apprenant adopte une approche active face à la tâche d'apprentissage, il s'implique dans son apprentissage, recherche et exploite les occasions de faire des apprentissages, planifie ses activités et pratique la langue de diverses façons.
- Le bon apprenant est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaie de découvrir ; pour cela, il se réfère de façon judicieuse à sa L1 et fait des comparaisons pertinentes ; il analyse la langue cible et fait des déductions ; il établit des liens entre des éléments nouveaux et ce qui est connu.
- Le bon apprenant reconnaît que la langue cible est un instrument de communication. Il recherche des occasions de pratiquer en situation naturelle ; il se préoccupe du sens, du but d'un acte de communication ; il utilise le contexte, la situation, les gestes afin d'inférer le sens des énoncés. Il utilise des stratégies compensatoires : paraphrases, gestes, mots empruntés à une autre langue.
- Le bon apprenant sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'une L2 ; il adopte une attitude d'ouverture et de tolérance face à la langue cible, et une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs ; il peut vivre dans l'incertitude, l'ambiguïté, un sentiment de frustration ou de désorientation. Il n'a pas peur du ridicule.
- Le bon apprenant surveille sa performance ; il se soucie du code linguistique et il est sensible au bon usage. Il s'informe auprès des locuteurs natifs et essaie de les imiter. Il se corrige ; il évalue ses performances.

J.M. O'Malley et A.U. Chamot (1990) postulent qu'il existe trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage :

- métacognitives : anticipation, planification, attention générale, attention sélective, autogestion, autorégulation, identification de problèmes, autoévaluation ;
- Cognitives : répétition, utilisation de ressources, classement, prise de notes, déduction, induction, substitution, élaboration, résumé, traduction, transfert des connaissances, inférence ;

- socio-affectives : clarification, vérification, coopération, contrôle des émotions, auto renforcement.

J.C. Beacco (op cit :358), s'appuyant sur les travaux de M. Pendanx (1998) propose une typologie qui distingue les stratégies d'assimilation des stratégies d'exécution des tâches et activités tout en reconnaissant que la démarcation entre la saisie et l'intégration d'une part et l'exécution de l'autre ne saurait se faire sans ambiguïté.

Quelle que soit la typologie retenue, il semble établi que ces stratégies peuvent être suggérées, incitées voire inculquées, et que l'expérience propre de chaque apprenant joue également un rôle important dans la constitution d'un « répertoire de stratégies d'apprentissage et/ou de communication ». Précisons cependant que si la plupart des études menées sur des apprenants de niveau avancé ont été faites en milieu guidé, rien ne permet d'exclure l'hypothèse que ce niveau ne puisse pas être atteint en milieu naturel, au moins en ce qui concerne certaines activités langagières comme par exemple l'interaction orale.

Selon J. Tardif (1992 :47), « la métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage », et il affirme également que la métacognition est « [...] une caractéristique distinctive entre les experts et les novices » (:58). J.C. Beacco en propose le recensement suivant :

- objectivation des différences et écarts entre interlangue et langue cible, objectivation des systèmes de correspondances interlinguistiques ;
- synthèse des connaissances et mobilisation de capacités métalinguistiques ;
- conscience de ses propres stratégies d'appropriation ;
- sollicitation et exploitation d'informations sur la langue cible en rapport avec ses besoins ;
- accès à des descriptions externes du fonctionnement de la langue cible ;
- capacité à évaluer ses difficultés, lacunes, progrès ;
- conscience de ses préférences en matière de tâches et d'activités ;
- conscience élargie des principaux types de tâches.

Si nous nous arrêtons sur ces deux derniers points par exemple, il ressort qu'un locuteur donné aura conscience de ses préférences dans un large panel de tâches (en contexte guidé ou

non) à condition d'y avoir été confronté. Si nous considérons que la notion de préférence implique une notion de gain allant, suivant les cas, du confort à faire ce que l'on sait déjà faire au plaisir de la découverte, il en résulte un certain nombre de caractéristiques décrites par le *Cadre* (:123) : familiarité de la tâche, aptitudes, mise en place d'opérations d'apprentissage, implication, motivation, etc.

Sur le plan cognitif, la familiarité de la tâche (connaissance du type d'opération à effectuer, identification et connaissance des genres discursifs et/ou des schémas interactionnels requis en fonction du contexte et des arrières plans présumés, maîtrise des savoirs socioculturels, normes et topoï) et les aptitudes (capacités interpersonnelles et d'organisation, capacité à planifier et à réajuster en fonction du déroulement de la tâche, etc.) constituent des facteurs repérables de compétence, qui au niveau C devraient mener, en principe, à la réalisation heureuse de la tâche.

Ces compétences sont liées à un certain nombre de facteurs affectifs, confiance en soi, implication, motivation et attitude (entendue comme la capacité à construire autour de l'expérience, qu'elle ait été positive ou négative), mais aussi bien entendu de facteurs linguistiques ; l'exactitude discursive, l'étendue et la maîtrise lexicale ou encore les niveaux de connaissance et de contrôle des règles grammaticales ou phonologiques explicites et/ou implicites conditionnent bien entendu la réussite de l'acte social en jeu dans la tâche.

Les chercheurs ont pendant longtemps tenté d'établir une certaine prédictibilité comportementale des apprenants susceptible de conduire à un apprentissage réussi en L2. Comme le rapporte P. Cyr (1996 :83-85), H.A. Witkins *et al* avaient ainsi déterminé dès 1976 un test censé révéler la façon dont un individu perçoit et organise le monde, mais aucune étude ne permit d'établir un indice de corrélation suffisamment fiable pour prédire une mesure de compétence significative. C.M. Ely, (1989) tenta pour sa part d'isoler un trait de personnalité latent susceptible d'expliquer la réussite de l'apprentissage, celui de la tolérance à l'ambiguïté. Les études qui s'ensuivirent semblent confirmer ce trait « qui consiste à ne pas se sentir gêné, mal à l'aise ou menacé face à des informations vagues, incomplètes, fragmentaires, inconsistantes, contraires ou apparemment contradictoires ». Si nous rapportons ces études de psychologie cognitive aux essais de sociologie cognitive et aux travaux de A.W. Kruglanski *et al* (2000), il nous semble important de remarquer que cette tolérance à l'ambiguïté est directement liée à la distanciation qu'un individu peut prendre vis-à-vis de sa propre compétence de catégorisation. Les catégories servent en effet des objectifs importants dont le moindre n'est pas celui d'anticiper ou de gérer des malentendus. La

catégorisation lorsqu'elle s'applique à des individus repose sur la génération d'hypothèses alimentées par toutes sortes de faits linguistiques, comportementaux ou extra linguistiques (représentations sociales, vestimentaire...); ces hypothèses sont confirmées par un processus expérimental de validation lié à l'expérience vécue. Notre rencontre avec des personnalités étrangères dans un événement mondain nous conduit à formuler des hypothèses sur l'amabilité de nos interlocuteurs, leur intelligence ou leur niveau social, que l'expérience confirmera ou non. Une naturelle tendance à la généralisation peut alors nous conduire à la construction de stéréotypes (sur les Italiens, les banquiers ou les femmes divorcées) si au moins deux conditions sont réunies : d'une part la réincidence de l'expérience, d'autre part le partage de ces certitudes avec des pairs. Dans l'un ou l'autre cas, un besoin de structures et de conclusions spécifiques est satisfait, que seule une forte conscience métacognitive peut remettre en question. Cette relativisation n'est possible que si le locuteur fait la part entre l'accidentel et le général, s'il peut nuancer ses propres jugements et minimaliser sa capacité à identifier la nature des connaissances, croyances et idéologies de ses interlocuteurs. Or, ces spécificités relèvent du champ de la compétence interculturelle. Nous émettons l'hypothèse qu'au niveau C les stratégies d'apprentissage sont particulièrement liées à l'expérience culturelle et à la capacité du locuteur à se distancier et à objectiver son propre regard de l'autre. Cette rencontre métacognitive avec soi à travers l'autre, que nous avons déjà évoquée dans l'expérience lexicale de certains grands auteurs étrangers qui écrivent en français constitue selon nous un trait discriminant du locuteur de niveau C.

Bien qu'aucune étude n'apporte d'information précise à ce sujet, nous pouvons émettre l'hypothèse que de nombreux locuteurs de niveaux C possèdent aussi un répertoire langagier dans au moins une deuxième langue étrangère (ou plus), même s'ils n'atteignent pas nécessairement un degré de maîtrise aussi élevé qu'en F.L.E. Dans ce cas, nous pouvons émettre l'hypothèse que leur compétence à l'analyse métalinguistique et métadiscursive leur permet de construire une compétence interlinguistique qui pourrait être spécifiée de la façon suivante :

- capacité à repérer et profiter de phénomènes d'assimilation et de contrastes entre langues (plus ou moins) proches
- capacité à repérer et profiter de phénomènes de productivité interlinguistiques (glissements glottiques, néologismes, etc.)
- capacité à repérer et profiter de bassins lexicaux adjuvants provenant de langues connues.

Chapitre 8 Compétences culturelles

Une erreur grammaticale, phonétique ou pragmatique commise par un locuteur étranger, ou tout au moins identifié comme tel par ses interlocuteurs, n'entraînera un malentendu profond que dans de rares cas. S'il s'agit d'une erreur sociolinguistique, un tutoiement malheureux par exemple, le malentendu peut provoquer une crise plus grave, lors d'un contrôle de police par exemple. Mais si l'erreur est de type ethnolinguistique, non respect du champ proxémique, comportemental, marcher dans la rue la main dans la main avec une personne du même sexe, ou encore interprétative, analyser un fait de société au regard de valeurs spécifiques (les récents problèmes de codes vestimentaires dans les lieux publics), l'incompréhension mutuelle qui peut surgir de cette « dimension cachée » (E.T. Hall, 1971) risque d'être le catalyseur de profondes ruptures qu'un locuteur averti de niveau C doit être en mesure d'anticiper, et si possible, de gérer.

« Apprendre une langue, c'est aussi être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) », écrivait L. Porcher (Porcher, 1981). Nous considérerons donc que la compétence à communiquer en langue étrangère inclut une compétence interculturelle (définie par les savoirs, savoir-faire et savoir être qui favorisent les contacts et les échanges avec différentes cultures permettant d'apprécier et d'évoluer dans cette diversité) qui permet à un utilisateur de la langue d'identifier, de comprendre et d'accepter les fonctionnements explicites ou non des communautés discursives dans lesquelles il évolue, afin de mobiliser ses propres compétences culturelles, discursives, pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques qui lui permettront d'agir en comprenant et en produisant les textes qui serviront au mieux ses intentions et/ou ses besoins⁴⁶. Il n'est pas interdit de penser qu'en termes de référentialisation il serait opportun d'aborder tout projet de spécification par la définition de ces attendus inter, voire trans culturels.

Cette approche n'est pas sans risque car elle a été conçue dans le cadre de l'effort politique prôné par le *Cadre* d'une éducation à la citoyenneté démocratique garante de la cohésion sociale et du respect entre les peuples. Elle risque de faire donc du locuteur de niveau C2+ un

⁴⁶ Position basée sur l'acquisition de connaissances procédurales et de stratégies de communication discursives, telles que les définit G. Neuner in M. Byram et al (2003 :54)

locuteur idéal, voire virtuel, un citoyen capable de valoriser l'Autre, d'intégrer de nouvelles croyances, attitudes et valeurs, et de servir de médiateur, voire de passeur, culturel. Elle revient à un renversement des positions didactiques traditionnelles en instaurant que les connaissances et compétences nécessaires à l'accomplissement de tels objectifs non linguistiques conditionnent fortement la réussite des échanges verbaux entre locuteurs relevant de communautés différentes.

Il conviendrait cependant, pour le confort scientifique de telles notions, de dépasser ces velléités politiques. On peut tout aussi bien considérer que dans un souci d'efficacité un usager performant qui s'inscrirait en faux avec les valeurs du *Cadre* pourrait néanmoins se retrouver dans une telle description. Il suffirait pour cela de remplacer les verbes *valoriser*, *intégrer* et *servir* par leurs contraires, *dévaloriser*, *rejeter* ou *desservir*, pour ancrer une politique raciste ou ségrégationniste. Cet argument, pour triste et déplorable qu'il soit, valide bien le statut scientifique de compétence interculturelle en le débarrassant de tout angélisme. Nous aurons bien entendu l'audace d'œuvrer à faire de l'utopie défendue par le *Cadre* notre bien commun.

Le *Cadre* observe (:85) que « les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication, mais aussi leur capacité d'apprendre. Beaucoup considèrent que le développement d'une personnalité interculturelle formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important ». Mais d'ajouter immédiatement que « des questions éthiques et pédagogique se posent, telles que

- Dans quelle mesure le développement de la personnalité peut-il être un objectif éducatif explicite ?
- Comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale et éthique ?
- Quels traits de la personnalité facilitent/entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde ?
- Comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et surmonter leurs faiblesses ?
- Comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs ? »

Et de conclure :

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas

- les caractéristiques personnelles, s'il y en a, que les apprenants auront besoin de développer, ou devront développer, ou seront encouragés à développer, ou dont ils devront disposer ou dont ils auront à faire preuve
- comment, le cas échéant, les caractéristiques de l'apprenant seront prises en compte et selon quelles dispositions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la langue.

J.C. Beacco , (in J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, 2004² 327-350). a identifié les limites de l'étalonnage des niveaux de compétences interculturelles proposé par le *Cadre* :

- pas de descripteurs disponibles ;
- compétences renvoyant à un champ disciplinaire hybride relevant surtout de la sociolinguistique ;
- prééminence d'éléments lexicaux caractérisés par le figement et relevant probablement davantage de la composante lexicale et de formes d'intertextualité limitées ;
- réductionnisme des formes.

Afin de compenser cette approche démesurément linguistique et sociolinguistique, il propose «un ensemble de composantes de nature culturelle qui ne constituent pas un modèle de la compétence culturelle de l'utilisateur/apprenant ». Les composantes de nature culturelle sont ainsi spécifiées en cinq composantes :

- dimensions actionnelles, sociopragmatiques, le savoir-agir ;
- dimensions ethno-linguistiques, le vivre ensemble verbal ;
- dimensions relationnelles, attitudes et compétences verbales à la gestion appropriée d'interactions ;
- dimensions interprétatives, concernant les représentations discursives ;
- dimensions éducatives en tant qu'objet de jugements susceptibles d'activer des réactions d'ethnocentrisme ou d'intolérance.

Cette approche le conduit à formuler une spécification des compétences culturelles par niveau de A1 à C2 qui établit une correspondance entre les attitudes et comportements visés et les savoirs linguistiques et la matière verbale correspondants, dans les cinq composantes citées.

Nous la résumons comme suit pour les niveaux C :

Niveaux C1 et C2	Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matière verbale correspondants
Composante	Capacité à adopter des comportements	Capacité à utiliser les ressources

actionnelle C1	<p>sociaux non révélateurs, si on le souhaite, de son statut d'étranger.</p> <p>Connaissance raisonnée des différenciations sociales (de capital scolaire, générationnelles, sexuelles, régionales, idéologiques et religieuses) et perception de la dimension historique des problèmes de société.</p> <p>Intégration à des groupes sociaux (voisinage, relations amicales ou professionnelles, associations, activités sportives...).</p> <p>Capacité à prendre des positions dans les débats de l'espace public.</p> <p>Capacité à gérer et construire une identité sociale complexe et plurielle, faite de plusieurs appartenances.</p>	<p>verbales correspondantes (en particulier dans le registre familier ordinaire et en ce qui concerne la prononciation).</p> <p>Mobilisation des ressources verbales correspondantes, en particulier en termes de choix lexicaux appropriés, avec la connaissance de leurs connotations idéologiques.</p> <p>Capacité à parler de soi, à exprimer ses sentiments ou ses opinions de manière appropriée, dans des situations de type amical.</p> <p>Fréquentation des médias et identification des clivages politiques (lexique et formes discursives) et capacité à engager des débats avec des natifs sur les politiques suivies par leur propre gouvernement et partis politiques, au moyen des ressources verbales nécessaires : arguments et argumentation, connaissance de l'actualité.</p>
Composante actionnelle C2	<p>Capacité à adopter, de manière réversible, des comportements de la société d'accueil et à gérer de manière réflexive, une identité sociale et culturelle faite d'appartenances multiples.</p> <p>Capacité à assumer ses responsabilités de citoyen dans la société d'accueil (en fonction de droits reconnus) tout autant que dans la société d'origine.</p>	<p>Capacité à utiliser les ressources verbales correspondantes.</p>

Niveaux C1 et C2	Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matière verbale correspondants
Composante ethnolinguistique	Connaissance des proximités et des différences dans les cultures	Capacité à gérer les alternances de langues et de genres discursifs en cas

C1	<p>communicatives et capacité à tirer parti de ce répertoire discursif plurilingue, en particulier à des fins de meilleur fonctionnement de la communication.</p> <p>Identification des problèmes de communication liés à l'emploi approprié des locutions ou unités lexicalisés de toute nature.</p> <p>Gestion efficace de relations, de nature amicale et personnelle, délicates ou de relations professionnelles impliquant des connaissances spécialisées ou techniques.</p> <p>Gestion discursive de la non politesse verbale.</p>	<p>de difficulté ou en fonction d'objectifs, conscients ou non.</p> <p>Capacité à demander et à évaluer des explications métalinguistiques.</p> <p>Mobilisation des ressources verbales correspondantes, en particulier en termes lexicaux appropriés et d'usage des terminologies.</p> <p>Capacité à employer des fonctions discursives comme : accuser, menacer, insulter, se moquer..., de manière discursivement appropriées (c'est-à-dire, en particulier, avec l'intensité souhaitée).</p>
Composante ethnolinguistique C2	<p>Connaissance précise des lieux et formes des proximités et des différences dans les cultures communicatives et capacité à tirer parti de manière explicite et/ou ludique de ce répertoire discursif plurilingue.</p> <p>Identification des problèmes de communication liés à l'emploi non approprié d'éléments verbaux du fait de leur caractère régional, sociolinguistique (éléments réputés affectés ou vulgaires), historique (archaïsmes, termes ou tournures démodées).</p> <p>Gestion efficace et appropriée de</p>	<p>Capacité à gérer les alternances de langues et de genres discursifs de manière non menaçante pour ses interlocuteurs et à inviter ceux-ci à agir de même.</p> <p>Capacité à transposer de manière explicite et distanciée certains de ses propres comportements verbaux dans la langue cible, sans que cela soit tenu pour une erreur.</p> <p>Capacité à demander, produire et évaluer des explications métalinguistiques et métadiscursives.</p> <p>Mobilisation des ressources verbales correspondantes (en particulier intonatives).</p> <p>Maîtrise des genres discursifs (écrits particulièrement) correspondants.</p>

	relations sociales, impliquant l'expression d'émotions, la créativité verbale, l'humour, l'interdiscours, la valorisation de ses propres erreurs. Gestion efficace et appropriée de relations professionnelles à des niveaux de décision ou de responsabilité. Gestion décentrée de la politesse verbale.	Capacité à transposer délibérément ses propres normes et à les expliciter pour son interlocuteur.
--	---	---

Niveaux C1 et C2	Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matière verbale correspondants
Composante relationnelle C1	Capacité à manifester des sentiments positifs, neutres ou négatifs pour la société de l'interlocuteur, sans menacer la face de celui-ci. Capacité à donner des informations socialement significatives sur soi-même et ses proches. Capacité à être médiateur de cette société autre (à laquelle on n'appartient pas, mais qui n'est pas étrangère) vers sa propre société, sans cesser de manifester son appartenance à cette dernière. Capacités à susciter la curiosité culturelle d'autrui. Capacité à adopter des positions et attitudes culturellement diversifiées dans les échanges, dans le cadre de la citoyenneté démocratique et de valeurs universellement partagées, et sans menace pour la face discursive et culturelle d'autrui.	Capacité à développer des analyses sous forme d'exposé dans un cadre professionnel, universitaire, officiel...et à gérer les discussions avec les interlocuteurs sur le registre scientifique. Capacité à argumenter d'un point de vue culturel socio-politique et historique. Capacité à participer à des conversations collectives où l'on est culturellement isolé/minoritaire (stratégies de prise de parole, stratégies intonatives, expression de l'affectivité).
Composante relationnelle C2	Capacité à mener des échanges sur la matière culturelle dans lesquels on est en	Capacité à développer des analyses spécifiques dépendant de sa situation d'extériorité/intériorité (en particulier sous forme écrite ; maîtrise de forme d'écriture académique, littéraire... et des genres correspondants).

	mesure d'informer ses interlocuteurs sur leur propre société ou de leur faire accepter des points de vue extérieurs.	
--	--	--

Niveaux C1 et C2	Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matière verbale correspondants
Composante interprétative C1	<p>Capacité à tirer parti de toutes les informations issues des sciences sociales.</p> <p>Capacité à interpréter les discours sociaux des « individus ordinaires ».</p> <p>Perception des éclairages donnés sur la société par la littérature.</p> <p>Capacité à identifier la nature et la portée des informations médiatiques, en fonction de leurs conditions de production et des enjeux auxquels elles sont susceptibles de répondre.</p> <p>Capacités à faire la différence entre des événements ou des faits sans signification autre qu'accidentelle pour la société cible et des événements faisant sens dans celle-ci.</p> <p>Perception des continuités historiques.</p> <p>Repérage des différenciations régulières entre sexes, âges, revenus, régions, catégories socioprofessionnelles et groupes sociaux, capital scolaire, idéologies, religions...</p> <p>Capacité à comprendre et à contester les explications internes que les membres de la société donnent d'eux-mêmes.</p> <p>Lecture de l'historicité des lieux et perception des intertextes (citations).</p> <p>Capacité à tirer parti de toutes les informations issues des sciences sociales, des médias, des témoignages, des rencontres personnelles effectuées.</p> <p>Capacité à interpréter les faits sociaux en fonction de sa propre expérience, de ses</p>	<p>Compréhension d'essais et de monographies issus des sciences sociales (ouvrages destinés à un public à fort capital social).</p> <p>Compréhension des témoignages personnels (récits de vie oraux, romans et poésie).</p> <p>Compréhension de l'actualité culturelle et scientifique.</p> <p>Compréhension des textes correspondants et identification/différenciation des genres discursifs, selon le type de savoir social qu'ils sont susceptibles de transmettre et selon les difficultés culturelles qu'ils sont susceptibles de présenter.</p>

Composante interprétative C2	connaissances, de ses valeurs et croyances. Capacité à porter des jugements de valeur fondés sur l'expérience de vie dans cette société, au-delà de réactions ethnocentriques ou de minoration de sa société d'origine. Capacité à percevoir la longue durée, les dynamiques en cours et les évolutions futures, et capacité d'anticipation. Lecture des phénomènes marginaux ou avant-coureurs.	Verbalisation de ces interprétations en langue cible sous forme de séquences argumentées (exemplifiées de manière précise). Compréhension et interprétation de documents allusifs et connotés. Production d'analyses originales (témoignages, textes de nature historique, anthropologique, littéraire) sur la société d'accueil dans la langue cible ou dans la langue première.
------------------------------	---	---

Selon J.C. Beacco toujours, la composante éducative permet de construire ou de développer des attitudes psycho-sociologiques (disponibilité, intérêt pour la découverte, bienveillance, non minoration systématique de réalités), des stratégies (ouverture, décentration, relativisation, gestion assumée des modifications du répertoire culturel, construction d'une identité multiple), ainsi qu'une forme de conscience citoyenne (sensibilité aux formes verbales de la représentation de l'information, tolérance linguistique, distance critique, évaluation de traits culturels par rapport à des valeurs démocratiques, agir citoyen). Il la spécifie de la façon suivante :

Niveaux C1 et C2	Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matière verbale correspondants
Composante éducative C1	Capacité à adopter alternativement un positionnement interne ou externe par rapport à la communauté cible. Intégration de cette appartenance symbolique et provisoire au répertoire plurilingue et	Capacité à la médiation culturelle verbale. Intégration d'argumentation socio-politique et culturelle ambivalente : positions critiques ou non, par rapport à la communauté cible et par rapport à la sienne, en fonction des

Composante éducative C2	<p>pluriculturel constitué d'appartenances à une pluralité de communautés culturelles, elles-mêmes de nature diverse.</p> <p>Implication comme citoyen, au moins dans le cadre des droits qui sont reconnus aux non nationaux.</p> <p>Capacité à agir pour le développement de la coopération internationale, en mettant ses compétences plurilingues et pluriculturelles au service d'une culture de la paix et de la solidarité.</p> <p>Capacité à mobiliser son expérience linguistique et culturelle pour une éducation à la conscience civique terrienne.</p>	<p>positions adoptées par les interlocuteurs singuliers et non en fonction de positions préétablies.</p> <p>Capacité à mobiliser les notions spécifiques et les formes discursives correspondantes, dans des situations de communication comme : réunion d'associations, conseil de quartier, manifestations, etc.</p> <p>Adaptation de son répertoire plurilingue à l'action en milieu international.</p> <p>Utilisation de son expérience plurilingue pour l'éducation au plurilinguisme.</p>
----------------------------	--	---

On peut s'étonner que cette approche structurante n'ait pas connu un écho plus favorable depuis sa publication en 2004. Plusieurs facteurs peuvent peut-être l'expliquer.

L'un des problèmes majeurs auquel se heurte le chercheur réside dans des flottements terminologiques qui, selon G. Zarate (2003 :103) sont autant d'indicateurs d'ambiguïtés des champs conceptuels en usage. « On peut ainsi repérer un saut terminologique qui fait glisser la dimension sociale du langage de l'ordre de la « compétence » (J.A. Van Ek, 1986), vers des notions telles que « savoir », « savoir-faire » présenté comme une aptitude, « savoir-être », et « savoir-apprendre ». En outre, les aptitudes sont placées à un niveau terminologique équivalent à celui de la « prise de conscience », sans que ce changement de paradigme ait été introduit explicitement ».

Il est de fait bien difficile de déterminer si la « conscience interculturelle » proposée par le *Cadre* comme un savoir, ne correspond pas davantage à un savoir-être, en tant qu'attitude à l'ouverture, à la volonté de relativiser ou à établir une distanciation. Dans ce cas, cette

conscience relève davantage d'une compétence métacognitive telle que nous l'avons évoquée dans le chapitre consacré aux stratégies d'apprentissage.

Sur un plan plus général, cette approche, parfaitement congruente avec les valeurs prônées par le Conseil de l'Europe, pâtit sans doute d'un eurocentrisme assumé, mais limitatif. Comme le dit L. Parmenter (in G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey, G. Zarate, 2003 : 125-155), « notre discours intègre comme une évidence les notions d'identité et d'identités multiples, mais malgré les défis du post-modernisme, ce point demeure une des idées préconçues de la pensée européenne (...) qui s'oppose [par exemple] aux concepts du « non-moi » et des « identités fluides » véhiculées par le bouddhisme ».

Il est possible enfin que la rédaction des descripteurs de J.C. Beacco ne corresponde pas aux attentes du public : longueur, métalangage, mots clés par niveaux, etc., que certains descripteurs soient peu observables (comme par exemple « adaptation de son répertoire plurilingue à l'action internationale ») ou encore qu'ils relèvent de ce que d'aucun considère comme étant de l'ordre de l'engagement citoyen, indépendamment de toute compétence (« capacité à agir pour le développement de la coopération internationale »).

M. Byram (1997 : 49-53) propose pour sa part de distinguer cinq composantes pour définir la compétence interculturelle :

- attitudes (curiosité et ouverture vers une remise en question des certitudes quant à d'autres cultures mais aussi quant à sa propre culture) ;
- connaissance des groupes sociaux et de leurs produits et pratiques dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur, et du processus général d'interaction sociétale et individuelle ;
- compétence à interpréter et à relier (capacité à interpréter un document ou un événement d'une autre culture, de l'expliquer et de le relier à des documents issus de sa propre culture) ;
- compétence de découverte et d'interaction (capacité à acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et de pratiques culturelles et capacité à exploiter les connaissances, les attitudes et les compétences sous la contrainte d'une communication et d'une interaction en temps réel) ;

- conscience culturelle critique/éducation politique (capacité à évaluer d'un œil critique, sur la base de perspectives de critères explicites, des produits et des pratiques issus de sa propre culture et de son pays ainsi que dans d'autres cultures et pays).⁴⁷

Il s'agit là de dimensions génériques transversales indépendantes d'une langue donnée. L'« American Association of Teachers of French », AATF, avait pour sa part dès 1995 émis l'hypothèse de composantes générales, *Understanding culture*, complétées par une dimension centrée sur la langue française en particulier, *Knowledge of French-speaking societies*, basée sur deux axes majeurs, « habileté à observer et analyser une culture » et « communication dans un contexte culturel verbal et non verbal ».

La tentation de recourir comme l'AATF à une description centrée sur les faits spécifiques d'une société peut-être séduisante, mais comme le souligne G. Neuner, (in Byram *et al*, 2003 : 59), « elle risque de corroborer une vision plutôt statique de la société conçue comme un ensemble de systèmes culturels, sociaux et personnels hiérarchiquement structurés. Dans une telle conception de l'organisation sociale, les normes et les valeurs sont définies par le système culturel dominant, pour être ensuite transférées vers le système social sous forme d'institutions, puis intégrées dans le système personnel, qui régit l'action et le comportement de l'individu en fonction des règles établies. [...] Par contraste avec cette position, la théorie sociale de l'interaction symbolique établit une distinction claire entre l'identité sociale que nous acquérons en tant que membres d'un groupe social spécifique et l'identité personnelle qui nous caractérise en tant qu'individus ».

C'est la raison pour laquelle il nous semble donc nécessaire d'user avec prudence du recensement de faits sociaux propres aux communautés où le français est parlé, et de privilégier les descriptions transversales de compétences qui peuvent elles-mêmes faire référence à des traits spécifiques de la société cible ; nous préférons ainsi privilégier un « savoir lire l'historicité des lieux » lorsqu'un étranger est capable de mettre en relation faits historiques et valeurs symboliques relatives à la présence de monuments aux morts sur les places de nos villes et villages, plutôt que de faire référence à un « savoir socioculturel d'ordre historique » qui s'arrêterait à l'exposé de données factuelles relatives à ce symbole.

C'est ce que prône le *Cadre* (:82-83) qui ajoute à la notion de culture générale (connaissance du monde) une liste de savoirs socioculturels décrits en une série de « traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne » par rapport à la vie quotidienne, les relations

⁴⁷⁴⁷ Traduction in Byram *et al*, (2003 :114)

interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre ou les comportements rituels, et qui parle ensuite de prise de conscience interculturelle, puis d'aptitudes et savoir-faire interculturels, et enfin de savoir-être conduisant au développement d'une personnalité interculturelle.

Nous souhaitons néanmoins compléter cette approche. Le locuteur de niveau C2, en contact de longue date avec la société cible, est en effet en mesure de jouer un rôle complémentaire de médiateur social, ou plus exactement de passeur culturel qui nous semble pouvoir aller au-delà de la compétence actionnelle décrite par J.C. Beacco. Confronté à l'altérité et à sa propre étrangeté, ce locuteur est au prise de longue date avec de nouvelles références et catégories auxquelles il a probablement été tenu de s'adapter, ne serait-ce que temporairement. C'est naturellement le cas de l'expatrié longue durée (professionnel, étudiant...) que cette expérience transforme nécessairement et que l'on pourrait supposer prêt à transmettre ce qu'il a appris. Mais comme le souligne P. Curien (2007), ce n'est pas si simple.

Certaines expériences négatives vécues, accident, vol, maladie, altercation, déception sentimentale, etc. peuvent entacher durablement la perception d'un séjour, et nuire aux bonnes volontés d'un esprit résolument ouvert.

Comme « chaque être est pourvu d'une série d'identités [...] qu'il active successivement ou simultanément selon les contextes, la facette collective de l'identité est particulièrement sur la brèche en contexte de rencontre multiculturelle » (S. Gruzinski, 2001 :12).

Certains ont l'ambition et la capacité d'apporter des touches subtiles ou fortes, dans l'évolution des références culturelles des collectivités. A une grande échelle, il peut s'agir d'écrivains, d'artistes ou de chanteurs, d'intellectuels ou de théoriciens qui par leur engagement prosélyte participent aux débats collectifs d'idées. Z. Todorov ou J. Kristeva interviennent ainsi dans le débat d'idée français sur l'identité, et ils le font en étranger qui ont adopté la France non seulement comme terre d'accueil mais bien au-delà comme terre identitaire. E. Morin ou A. Touraine, lorsqu'ils interviennent dans des chaires à l'étranger participent à la construction de modèles d'interprétation du monde qui peuvent servir de modèles à d'autres intellectuels qui les répercutent à leur tour. Ils le font souvent dans leur langue et selon leur culture, et leurs idées traversent les frontières grâce au travail de passeurs culturels, traducteurs et interprètes bien sûr, mais aussi étudiants, élèves, disciples professeurs ou encore journalistes, diplomates, mécènes ou écrivains qui ont su comprendre l'apport que

ces idées pouvaient représenter dans leur propre société, et qui ont eu l'ambition de créer pour cela des plateformes de rencontres (publications, séminaires, congrès, festivals...).

Cette compétence culturelle se retrouve à une moindre échelle chez un étudiant étranger qui revient d'un pays et qui s'implique dans le débat d'idée, aussi bien pour y revendiquer ce qui est bien dans son pays que pour tenter de changer ce qui ne lui semble pas convenir. La notion de passeur culturel, établie initialement par L. Bénat-Tachot et S. Gruzinski (2001) n'est donc pas réservée aux personnalités médiatiques. M. Spiro (1987) en propose une gradation en 5 niveaux qui nous semble présenter un intérêt certain dans la sériation des compétences interculturelles :

- premier niveau : contact physique, cognitif et affectif avec la réalité R dans la culture étrangère ;
- deuxième niveau : interrogation et analyse ;
- troisième niveau (à moins d'un rejet) : adhésion : on choisit de considérer R comme bonne et on l'emprunte ;
- quatrième niveau : on s'adapte à R dans la culture étrangère et on l'absorbe à long terme
- cinquième niveau : on tente de faire valoir, voire d'importer, R dans la culture de départ.

Il nous semble utile de compléter ce cinquième niveau, qui pourrait s'inscrire dans notre spécification des niveaux C en ajoutant :

- on tente de faire valoir, ou d'importer des éléments de la culture de départ dans R.

Sans doute cette notion ouvre-t-elle la porte aux prosélytismes de tous bords (droit d'ingérence, domination des médias culturels, prêche religieux, etc.) dont les commerçants, diplomates, prédicateurs, évangélistes et autres philosophes devront user avec précaution. Ces zones de contact instables et parfois contestables existent cependant, que nous devons pouvoir décrire. Pour parvenir à ses fins, le passeur culturel ne peut commettre (que peu) d'erreur(s) dans sa perception et son utilisation des normes sociolinguistiques et ethnelinguistiques (proxémie, (non) politesse verbale, protocoles discursifs, gestion du temps et de l'espace, codes vestimentaires, etc.), il doit pouvoir convoquer ses savoirs et savoir-faire actionnels (connaissance raisonnée des différenciations sociales, capacité à adopter de manière réversible des comportements de la société d'accueil), et il doit être capable de repérer et d'interpréter des indices discriminants de la réalité sociale (partition des groupes, dynamiques des mouvements sociaux, références historiques ou symboliques, etc.), aussi bien de la culture cible que de sa propre culture. Il doit enfin bien sûr être capable de mobiliser les savoirs linguistiques et la matière verbale correspondants.

Ceci nous amène à émettre l'hypothèse que le locuteur de niveau C ne peut probablement pas atteindre ce niveau dans une compétence donnée s'il ne l'a pas atteint dans sa propre langue/culture, même s'il est probable que dans de nombreuses situations sa compétence en langue/culture maternelle se construise grâce à l'expérience et aux savoirs acquis en langue étrangère. C'est particulièrement vrai de la compétence interculturelle qui ne peut se développer qu'au contact vécu de l'Autre. L'objectivation, la décentration se construisent au travers de la découverte de la non universalité de nos références, et construisent en soi une nouvelle conception de notre propre culture. La capacité à créer une argumentation socio-politique et culturelle ambivalente ou à interpréter avec justesse des documents allusifs ou connotés implique à un niveau avancé de posséder des outils (anthropologiques, sociologiques, etc.) qui construisent en parallèle la connaissance du monde cible et du monde source. S'il fallait un dernier exemple pour qualifier ce passeur culturel, ce serait bien entendu celui de l'enseignant de langues.

Si le discours de l'enseignant est celui d'un pédagogue qui didactise la matière à enseigner, la langue cible, nous pouvons cependant nous demander à la suite de F. Cicurel (2005) si « on peut concevoir que l'enseignant ne soit pas l'énonciateur de cette langue et ne se manifeste pas par une façon personnelle de discourir ». Au-delà des tâches que ce dernier peut proposer pour aider les apprenants à construire une compétence interculturelle (travaux sur les stéréotypes, étude des représentations, etc.), l'enseignant porte en lui les représentations qui construisent sa propre expérience interculturelle (difficultés rencontrées, fascination, rejets...). Consciemment ou non, il véhicule des messages sur la société cible aussi bien que sur sa propre culture, qui participent du processus d'enseignement/apprentissage. Assumée ou non, cette fonction de passeur est donc omniprésente dans le contexte éducatif (c'est d'ailleurs une notion reprise en didactique des disciplines artistiques pour faire-valoir le passage d'une culture à l'autre entendues en termes socioculturels), et constitue un savoir-faire complexe qui dépasse la reformulation modernisée de données factuelles ; elle implique un regard autocritique sur soi, une volonté prosélyte contrôlée et la recherche proactive de savoirs anthropologiques. Cette approche complète la notion de médiation telle que nous l'avons décrite jusqu'ici. A la suite de Byram (2003 :99), nous pouvons décrire trois compétences transfrontalières complémentaires entre elles qui définissent le locuteur de niveau C :

- être capable de rendre intelligible pour des nouveaux venus les contextes culturels et linguistiques que ces derniers inaugurent ;

- être capable de proposer des situations de remédiations en situation de conflit ou de tension quand langues et repères culturels produisent l'exclusion et la violence sociale ;
- être capable d'insuffler des dynamiques propres aux espaces tiers dans lesquels la différence sera nommée, négociée et réaménagée.

Il reste à identifier les indicateurs de compétence qui en permettraient l'évaluation. En termes d'employabilité, aucun référentiel interculturel n'a pour l'heure donné satisfaction. A. Penso-Latouche (1999 in G. Zarate, A.Gohanrd-Radenkovic, 2004 :86) souligne les impasses des plusieurs projets qui ont tenté d'établir des descriptifs de poste déclinés en termes interculturels, sans parvenir à les différencier d'une définition nécessairement limitative de l'être humain où se mélangent comportements, valeurs et sentiments. Elle propose à ce titre d'établir une nouvelle compétence que l'on pourrait décrire comme être capable de « jouer un rôle dans une situation professionnelle », ce qui permettrait d'évaluer les capacités de composition du personnel évalué de façon autonome des modes individuels. D. Lussier a tenté pour sa part d'établir un référentiel qui permettrait une évaluation sommative des compétences interculturelles, avant d'abandonner ce projet et d'affirmer « qu'en classe de langue pour l'instant, l'évaluation de la compétence interculturelle ne peut que s'inscrire dans le processus de cheminement de l'apprentissage, en se focalisant sur certains savoir-faire qui excluent toute description attitudinale (savoir repérer, identifier, interpréter...) ».

Conclusion

S'il semble acquis que la compétence interculturelle est indissociable de la compétence de communication, à ce jour aucune description ne permet d'en établir la spécification en dehors de descripteurs à large spectre.

Ces descripteurs contribuent néanmoins à donner une image impressionniste du profil d'un acteur social de niveau C et ils complètent les descriptions établies dans les chapitres antérieurs de cette attitude (références sociolinguistiques, recours aux figements linguistiques, connaissance de topoï argumentatifs, etc.). Ils doivent pouvoir contribuer à l'élaboration de matériels didactiques ou de programmes de classe pour aborder cette notion fondamentale, mais ils restent insuffisants pour élaborer des supports d'évaluation, en dehors des dimensions citées.

Dans ce domaine peut-être plus encore que dans les autres, la description d'un acteur social de niveau C peut conduire à une idéalisation normative entachée d'ethnocentrisme,

et pour l'heure l'approche « de la grille à la carte » (G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, 2004) semble la plus prudente.

Cette brève présentation reste donc tout à fait provisoire et ne peut constituer en soi une référentialisation probante des attendus interculturels aux niveaux C. Mais cela demeure l'originalité des référentiels pour le français d'avoir inclus, pour le meilleur et pour le pire, une tentative de description. Nous ne pouvons pas ne pas y faire référence même si nous restons conscient des limites de l'entreprise.

Chapitre 9 Résumé des hypothèses de recherche

L'analyse des constituants des niveaux C1 et C2 a maintenant été effectuée, comme annoncé en introduction (*Cadre:15*) sur la base de quatre modes d'analyse :

- les référentiels existants actuellement dans d'autres langues ;
- les études acquisitionnistes ;
- l'analyse de corpus ;
- l'analyse linguistique des attendus référentialisables.

Des hypothèses de spécifications ont été établies, que nous allons maintenant résumer et illustrer. Ce résumé, rédigé à l'adresse des évaluateurs, a pour ambition de faciliter la délimitation des césures entre B2 et C1, C1 et C2, C2 et C2+.

9.1 Résumé des spécifications provisoires

Ces spécifications ont été proposées afin de valider un certain nombre d'hypothèses que nous avons émises. Elles ne représentent pas l'ensemble des contenus spécifiés et en offrent même parfois une vision réductrice, mais c'est l'un des seuls moyens dont nous disposons pour interroger la communauté enseignante. Le passage des contenus de formes à des formulations de compétences ne se résout souvent que grâce au recours à des formules elliptiques du genre « possède un répertoire de locutions figées qu'il peut utiliser dans une conversation courante », ce qui n'apporte guère d'information sur les locutions qui peuvent constituer ce répertoire.

Ceci est dû en partie aux exigences de formulation de descripteurs présentées en 1.2.7.

Mais nous espérons aussi avoir suffisamment démontré que notre approche spécifiait avant tout une compétence discursive particulière chez des locuteurs de niveau avancé. Dans le cas du vocabulaire figé, il leur appartiendra donc, ou à leur enseignant, de puiser dans la liste des locutions spécifiées (ou de faire appel à un dictionnaire adapté) pour déterminer les locutions appropriées en fonction des genres discursifs que leur profil nécessite. Ces marques de césure et leurs illustrations n'ont pu, faute de temps, être soumises à la validation empirique et statistique de panels d'experts, selon la méthodologie proposée par le *Cadre*. Cette dernière étape, ainsi que la révision générale des spécifications proposées par des équipes de spécialistes, constitueront, à l'instar de ce qui a été fait pour les référentiels précédents, la validation finale de ce travail.

thème	B2	C1	C2
conversation			C2 : est capable de reconnaître et maîtriser la plupart des règles implicites de l'échange permettant par exemple de clore une conversation polémique en emportant le débat, sans altérer la face de son interlocuteur.
pratiques poétiques et ludiques de la langue	B2 : est capable de repérer et apprécier les effets rhétoriques ou poétiques les plus courants (rimes, assonances, consonances, tautologies...); peut les reproduire, en commettant encore des erreurs.	C1 : est capable de repérer et d'apprécier la plupart des effets rhétoriques de ses interlocuteurs, ainsi que leurs valeurs référentielles culturelles (proverbes, expressions figées, formules régionales...). Peut les utiliser avec efficacité y compris pour un usage alusif ou pour plaisanter.	C2 : est capable de formuler ses propres effets rhétoriques ou poétiques dans un large répertoire de genres discursifs, en tenant compte des effets qu'ils produiront sur l'auditoire.

Illustration 55 Descripteurs de césure fonctions conversation et pratique ludique de la langue

thème	B2	C1	C2	C2+
affixes	est capable de comprendre le sens général de mots relatifs à son domaine et à des sujets généraux à partir de leurs affixes. Est capable des utiliser de façon adéquate.	est capable de comprendre le sens précis d'une large gamme de mots, y compris hors de son domaine à partir de leurs affixes. Est capable de les utiliser de façon adéquate.	est capable de comprendre le sens et la valeur de la plupart des mots à partir de leurs affixes. Est capable de les utiliser de façon adéquate et en maîtrise l'effet sur les destinataires.	est capable d'analyser les règles de suffixation et d'en produire les équivalents dans sa langue maternelle, voire de créer de nouveaux termes.
mots composés	est capable de comprendre et/ou utiliser un répertoire de mots composés d'usage relatifs à son domaine de spécialité ou à des sujets généraux.	est capable de comprendre et/ou utiliser sans erreur majeure une large gamme de mots composés y compris hors de son domaine de spécialité.	est capable de comprendre et/ou produire la plupart des mots (re)composés, et peut avoir recours intentionnellement à des locutions répandues dans un usage du français contemporain, tels que <i>crédit formation</i> , <i>facteur temps</i> .	est capable de procéder à l'analyse de la construction des mots composés ; peut en produire les équivalents dans sa langue maternelle.
locutions et collocations	est capable de comprendre et d'utiliser un répertoire de locutions figées courantes relatifs à son domaine de spécialité ou à des sujets généraux.	est capable de comprendre et d'utiliser sans erreur majeure un large répertoire d'expressions idiomatiques (locutions figées, collocations) y compris hors de son domaine de spécialité	est capable de comprendre et d'utiliser un très large répertoire d'expressions idiomatiques (locutions figées, collocations) et de proverbes qu'il peut utiliser à propos dans toute situation, en maîtrisant les effets produits sur l'auditoire.	est capable de produire l'équivalent de proverbes et expressions idiomatiques ((locutions figées, collocations) dans sa langue maternelle.

Illustration 56 Descripteurs de césure notions générales et spécifiques / étendue lexicale

thème	B2	C1	C2	C2+
périphrases et synonymes	est capable de varier sa formulation avec des périphrases et/ou des synonymes relatifs à son domaine de spécialité ou à des sujets généraux afin de combler une lacune lexicale ou d'éviter une répétition, mais commet encore des confusions.	est capable de varier sa formulation sans erreur majeure avec des périphrases et/ou des synonymes y compris hors de son domaine de spécialité.	est capable de varier sa formulation avec des périphrases et/ou des synonymes dans tous les domaines et maîtrise les effets produits sur l'auditoire. Est capable de proposer des définitions satisfaisantes de son large répertoire lexical.	est capable d'explicitier les choix de synonymes, même dans les cas complexes, et d'en proposer une traduction conforme dans sa langue maternelle.
jeux de langue	est capable de comprendre des jeux de mots simples, basés sur des enchaînements phoniques ou automatiques, tels que charades, rébus, acrostiches, etc. Peut reproduire avec originalité des effets de langue « à la manière de ».	est capable de comprendre et de produire des jeux de mots, en utilisant la plupart des procédés de production existants (charades, rébus, alitérations, consonnances...).	est capable de comprendre et de produire des jeux de mots complexes tels que jeux d'esprit, calembours et contrepèteries, en tenant compte des effets sur son auditoire, même dans des registres tels que la vulgarité ou l'obscénité.	Est capable de proposer les équivalents appropriés des jeux de mots dans sa langue maternelle.
euphémismes	est capable de comprendre et de produire certains euphémismes pour manifester une politesse verbale dans des interactions peu conflictuelles.	est capable de comprendre et de produire des euphémismes dans des interactions pouvant être conflictuelles.	est capable de comprendre et de produire avec adresse des euphémismes en tenant compte des effets sur son auditoire, par exemple pour reprocher quelque chose à quelqu'un sans le vexer.	est capable de formuler des euphémismes dans un usage officiel (discours politique, terminologie administrative, négociation), allant parfois jusqu'à la langue de bois. Est capable de trouver dans sa langue maternelle l'équivalent adéquat d'euphémismes.
métaphores et métonymies	est capable de comprendre et de produire des figures de style métaphoriques simples dans des textes relatifs à son domaine ou à des sujets généraux et ayant nécessité préparation préalable.	est capable de comprendre et de produire des figures de style complexes (métaphores, métonymies) y compris en dehors de son domaine de spécialité ou dans des interactions	est capable de comprendre et de produire des figures de style complexes (métaphores, métonymies) dans la plupart des circonstances en maîtrisant leur effet sur l'auditoire.	Est capable de trouver dans sa langue maternelle les équivalents corrects des figures de style proposées.

Illustration 57 descripteurs de césure notions générales et spécifiques / maîtrise lexicale 1

thème	B2	C1	C2	C2+
termes métalinguistiques	est capable de comprendre et d'utiliser des termes métalinguistiques courants désignant des catégories d'usage dans des grammaires FLE.	est capable de comprendre et d'utiliser un large répertoire de termes métalinguistiques désignant des catégories d'usage dans des grammaires de français langue maternelle.	comme C1	est capable de comprendre et d'utiliser la plupart des termes métalinguistiques que l'on trouve dans des ouvrages spécialisés de linguistique et d'en indiquer les équivalents dans sa langue maternelle.
changements contemporains de sens	est capable de comprendre et d'utiliser de manière adéquate des mots chargés d'un sens spécifique dans son domaine de spécialité (ex : <i>souris</i> en informatique).	est capable de comprendre et d'utiliser les changements de sens d'un large répertoire de mots en fonction des contextes et de l'actualité (ex : <i>c'est trop bien</i>).	est capable de comprendre et d'utiliser les changements de sens d'un large répertoire de mots et d'en maîtriser les effets produits sur les destinataires.	est capable d'analyser l'évolution et les changements de sens des mots, en s'appuyant sur des documents de référence (dictionnaires étymologiques, etc.). Est capable d'en produire des équivalents corrects dans sa langue.
variations régionales	est capable de comprendre et d'utiliser des variantes régionales qu'il entend/lit régulièrement.	est capable de comprendre des variantes régionales peu fréquentes et peut les utiliser en fonction de ses interlocuteurs.	est capable de comprendre et d'utiliser un large répertoire de variantes régionales en tenant compte de l'effet produit sur les destinataires.	est capable de proposer les équivalents adéquats de variantes régionales dans sa langue maternelle.
maîtrise du genre	maîtrise le genre de certains mots nouveaux qu'il a pu rencontrer mais commet encore des erreurs.	maîtrise le genre de la plupart des mots nouveaux qu'il a pu rencontrer mais peut encore commettre des erreurs d'accords.	maîtrise le genre de la plupart des mots qu'il rencontre, même lorsque ceux-ci sont relativement rares ou sortent de son domaine de spécialité ; peut encore commettre parfois des erreurs d'accord.	comme C2.

Illustration 58 Descripteurs de césure notions générales et spécifiques / maîtrise lexicale 2

thème	B2	C1	C2	C2+
maîtrise des temps verbaux	Est capable de comprendre et d'utiliser les valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux dans les cas les plus fréquents.	Est capable de comprendre et d'utiliser la plupart des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux ; peut encore faire quelques confusions telles que futur-subjonctif, ou futur-conditionnel.	Est capable de comprendre et d'utiliser la plupart des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux, en tenant compte des effets sur les destinataires. Est capable d'en produire une analyse grammaticale.	Est capable de comprendre et d'utiliser l'ensemble des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux y compris des formes rares et archaïsantes. Peut en produire les équivalents appropriés dans sa propre langue.
punctuation	comprend et utilise les signes de punctuation les plus fréquents ; peut encore commettre des erreurs.	comme B2	maîtrise les effets de style et de registre relatifs aux signes de punctuation et aux normes de mise en page de la plupart des genres de textes.	est capable d'adapter les signes de punctuation et les normes de mise en page aux normes de sa propre langue maternelle.
orthographe lexicale	est capable d'orthographier correctement les mots courants relatifs à son domaine de spécialité et à des sujets généraux en tenant compte de leur origine lexicale (<i>inhabité, plomb...</i>), mais commet encore des erreurs.	est capable d'orthographier correctement la plupart des mots courants, y compris hors de son domaine de spécialité, mais commet encore des erreurs relatives à des irrégularités non fonctionnelles ou historiques (<i>sculpter, théâtre,...</i>).	est capable d'orthographier correctement la plupart des mots qu'il connaît, même s'ils sont peu fréquents, mais commet encore des erreurs. Maîtrise la plupart des règles complexes d'usage, telles que les majuscules dans les noms composés ou les déclinaisons d'acronymes.	est capable d'expliquer les marquages étymologiques (ex.: le <i>p</i> de <i>baptême</i>) ou historiques (ex. : le <i>z</i> de <i>nez</i>) non fonctionnelles.
orthographe grammaticale	Est capable d'utiliser correctement les règles d'orthographe grammaticale fréquentes mais commet encore des erreurs.	Est capable d'utiliser correctement une large gamme de règles d'orthographe grammaticale, y compris dans des cas irréguliers, mais peut encore commettre quelques erreurs.	Est capable d'utiliser correctement la plupart des règles d'orthographe grammaticale, y compris des formes spécifiques rares, comme par exemple le pluriel des adjectifs composés (ex : <i>des robes rouge sombre</i> vs <i>des robes rouges</i>).	est capable d'expliquer la plupart des règles d'orthographe grammaticale, y compris dans les cas les plus complexes, mais peut encore commettre parfois quelques erreurs.

Illustration 59 descripteurs de césure Grammaire et matière graphique 1

thème	B2	C1	C2	C2+
morphologie verbale (radical)	Maîtrise les règles de morphologie des verbes courants ou de son domaine de spécialité, mais peut encore commettre des erreurs.	Maîtrise les règles de morphologie d'un large répertoire de verbes, y compris hors de son domaine de spécialité, mais peut encore commettre quelques erreurs.	Maîtrise les règles de morphologie de la plupart des verbes qu'il connaît, même dans le cas de variations rares (comme par exemple <i>assoyez-vous</i>).	Est capable d'expliquer la plupart des règles de morphologie verbale.
accords des participes	comprend et produit les accords les plus courants des participes, mais peut encore commettre des erreurs à l'oral comme à l'écrit.	comprend et produit une large gamme d'accords de participes, mais peut encore commettre des erreurs, comme par exemple à l'écrit sur l'accord du participe passé des verbes pronominaux, ou à l'oral celui de participes passés avec <i>avoir</i> .	comprend et produit à l'oral et à l'écrit la plupart des accords des participes, y compris dans des cas complexes de double pronominalisation, suivi d'un infinitif, etc.	est capable d'expliquer les règles d'accord des participes, y compris leurs irrégularités.
marqueurs expressifs	comprend et utilise dans leurs fonctions les plus simples des marqueurs expressifs comme les guillemets.	comprend et utilise une large gamme de marqueurs expressifs ; peut encore commettre des erreurs relatives à leurs effets sur les destinataires.	comprend et utilise la plupart des marqueurs expressifs (italiques, formes clivées, points de suspension...) et en maîtrise les effets à l'oral comme à l'écrit.	peut produire des marqueurs expressifs équivalents dans sa langue maternelle.

Illustration 60 descripteurs de césure Grammaire et matière graphique 2

9.2 Illustration des spécifications provisoires

Nous allons maintenant illustrer chacun des descripteurs correspondant à l'étendue et à la maîtrise lexicales, à la grammaire et à l'orthographe afin de constituer un guide de correction d'épreuves de production écrite (le même document pouvant être également établi pour la production orale). Nous émettons le vœu que ce document puisse participer à l'effort de validation des descripteurs que nous avons établis, et qu'il permettra d'améliorer les pratiques évaluatives.

Ce guide a pour objet de faciliter l'évaluation de la production écrite aux niveaux B2, C1, C2 et C2+ en permettant aux correcteurs de mieux s'approprier de nouveaux descripteurs de compétences sensés spécifier les césures de ces niveaux du *Cadre* en langue française. Pour ce faire, les descripteurs d'étendue et de maîtrise lexicales proposés ont été illustrés en fonction d'exemples saisis en contexte dans des productions déjà existantes.

Précisons que ces illustrations n'appartiennent pas formellement à un niveau ou à un autre. Ce sont des manifestations authentiques des phénomènes que nous venons de spécifier et que nous avons repérées dans les corpus qui ont servi à l'analyse de la deuxième partie.

Ainsi, dans la première illustration qui suit, le fait de voir écrit **transportation* n'implique nullement en soi que la production est à situer au niveau B2. L'ensemble du corpus pourra faire tendre l'évaluation vers un niveau plus ou moins élevé en fonction du nombre et du type d'erreurs relevées. Par contre, elle démontre une capacité métalinguistique à construire des termes sur la base d'une suffixation en *-ation*, et il est établi que c'est bien un étudiant de niveau B2 qui a produit ce terme dans une épreuve de DEFL B2. Nous considérons donc, dans la mesure où ce type d'erreur n'a pas été identifié dans d'autres copies de niveau supérieur, mais aussi parce que cette suffixation a été établie dans le « niveau B2 pour le français, un référentiel », (J.C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier, 2004), que l'expérience d'un locuteur de niveau C1 lui permet de pressentir l'inexactitude de ce terme, et qu'un locuteur de niveau C2 n'utilisera plus.

Pour faciliter la lecture des exemples cités, nous mettons en gras le terme ou la structure analysée, sans astérisque quand celle-ci est erronée. Nous rappelons aussi les descripteurs illustrés.

Etendue et maîtrise lexicales.**Suffixes et affixes****B2**

Comprend et utilise les suffixes les plus fréquents dans son domaine.

Est capable de comprendre et construire une gamme de mots relatifs à son domaine et à des sujets généraux en utilisant les suffixes du français, mais commet encore des erreurs.

« Notre association est convaincue qu'il est indispensable de préserver les traditions de la diversité sans renoncer à la modernité ». « La **transportation** de marchandises doit préserver l'écologie ».

C1 :

Comprend et utilise une gamme étendue d'acceptions régulières et irrégulières de suffixations mais commet encore des erreurs.

Comprend et produit une gamme étendue de termes en utilisant les préfixes appropriés. En pressent les valeurs connotatives et est capable de procéder à une analyse grammaticale.

« l'idéalisation de la modernité est dangereuse ». « La construction d'un riche patrimoine est **intangible** ».

« une source de beauté **inépuisable** ». « Cette association démontre **satisfaitoirement** que cette coopération est indispensable ».

C2 :

Comprend et utilise la plupart des suffixations régulières, irrégulières et paradoxales ; il en infère la valeur et en maîtrise l'effet sur l'auditoire.

Comprend et produit la plupart des termes en fonction de leurs préfixes. En maîtrise les valeurs sémantiques et connotatives et s'adapte aux usages contemporains dans tous les registres.

« Notre **irresponsabilité** provoque une **surconsommation écocide** ».

« La **bioclimatologie** apporte de précieuses données ».

Mots composés**B2 :**

Dispose d'une gamme de mots composés relativement fréquents.

« Le joueur avait l'avant-bras cassé ». « Il faut exiger la pièce d'identité ». « Les écoles maternelles et les jardins d'enfant favorisent la natalité ». « Les Français aiment le café-théâtre ». « Il n'y a pas assez de stations-services en province ».

C1 :

Est capable de comprendre et/ou produire une large gamme de mots composés existants dans des domaines spécifiques.

« Dans ces rivières, un nouvelle espèce de poisson-chat se développe », « Il ne faut pas toucher au fameux pot-au-feu des Français ».

C2 :

Est capable de comprendre et/ou produire la plupart des mots (re)composés sans erreur discursive, et peut avoir recours intentionnellement à des locutions ou à des raccourcis répandus dans un usage du français contemporain.

« Le crédit formation, un nouveau dispositif trop coûteux selon le gouvernement ». « Les néo-ruraux n'aident pas les paysans traditionnels ». « Le facteur temps est fondamental dans ce contexte ». « Le vin constitue un capital santé pour eux ». « Mais tous les Français ne sont pas des boit-sans-soif ».

C2+ :

Est capable de proposer un néologisme composé.

« Avec leurs ailes aérodynamiques, ces hommes-oiseaux envahissent les plages de l'Atlantique ».

Locutions et collocations**B2 :**

Possède un répertoire de locutions figées courantes qu'il sait replacer à propos dans une conversation courante.

« M. le Maire, vous avez tort, c'est une **affaire entendue** ».

C1 :

Possède un large répertoire d'expressions idiomatiques (locutions figées, collocations) qu'il sait replacer à propos dans une conversation courante, un exposé ou une conférence.

« Elle s'oppose souvent à la **conservation du patrimoine** ». « L'installation de cette usine représente une **modernité à visage humain** soucieuse de l'environnement ».

C2 :

Possède un très large répertoire d'expressions idiomatiques (locutions figées, collocations) qu'il sait replacer à propos dans toute situation d'énonciation, en maîtrisant les effets produits sur l'auditoire (moralisateur, humour, humour décalé...).

« **En plein cœur de la jungle**, cela représente une importante **source de revenus** pour tous ces **travailleurs précaires** ».

Abréviations et sigles**B2 .**

Comprend la signification d'un ensemble de sigles et acronymes correspondant à sa vie courante et professionnelle et peut les utiliser en contexte.

« Le mouvement **écolo** grandit en France".
« Les **profs** restent sous estimés ».

C1 :

Est capable de comprendre ou d'extraire le sens de la plupart des sigles et acronymes qu'il rencontre quel que soit le domaine. Comprend le sens de leurs éventuelles substantivisations.

« Les jeunes parlent aujourd'hui de **mob**, de **cinoche** ou de teuf ».
« Les **remeistes** sont de plus en plus nombreux ».

C2 :

Est capable de comprendre ou d'extraire le sens de la plupart des sigles et acronymes qu'il rencontre quel que soit le domaine. En maîtrise le niveau anaphorique ou cataphorique même lorsqu'ils sont nombreux dans un texte. En maîtrise la connotation implicite. Comprend et peut produire une éventuelle substantivisation et ou adjectivisation.

« Cet **énarque cégétiste** n'adhère pas aux flonflons U.M.P ».

Termes étrangers**B2 :**

Comprend et utilise un ensemble des termes étrangers généralistes et de son domaine de spécialité, mais commet encore des erreurs d'emprunts.

« Sur la **web**, les **blogs** se développent rapidement ».
« Le **planning** des **stars** est souvent surchargé ».

C1 :

Comprend et utilise presque sans erreur un ensemble de termes étrangers généralistes et de spécialité tout en ayant conscience de la valeur connotative de cet usage (jargon, effet de style, etc.).

« C'est une question de **timing**. En bon "**aficionado**", j'aime la **corrida**".

C2 :

Comprend et maîtrise les règles de francisation des termes étrangers. Joue de l'effet perlocutoire et connotatif de règles atypiques d'accords.

« Le producteur demanda, ravi, si nous avions lu ces **scénarii** ».
« Le « **coach** », comme on dit maintenant, lui a demandé d'être plus offensif ».

Synonymes et antonymes**B2 :**

Peut varier sa formulation en usant de périphrases et/ou de synonymes pour éviter des répétitions fréquentes dans son domaine ou dans sujets généraux, mais des confusions persistent.

« Il ne faut pas oublier **nos origines, nos racines** ».

C1 :

Peut varier sa formulation ou surmonter facilement des lacunes lexicales sans erreur significative.

« Elles ont joué un rôle **très important, fondamental** même dans nos sociétés ».
« **La renaissance** de notre culture, sa **résurrection** est une rencontre avec nos traditions ».

C2 :

Maîtrise la plupart des variantes sémantiques et morphologiques de la synonymie, y compris quand il s'agit de locutions figées ou de structures idiomatiques.

« Certains parlent de **renaissance**, moi j'affirme qu'il ne s'agit que d'une **résurgence** ».

Jeux de langue**B2 :**

Comprend et peut produire des jeux de mots simples, basés sur des enchaînements phoniques ou automatiques, tels que charades, rébus, acrostiches, etc. Peut reproduire avec originalité des effets de langue « à la manière de » jeux surréalistes.

Très rare en production écrite de type formel (examen). Aucune occurrence.

C1 :

Comprend et peut produire des jeux de mots complexes, en convoquant la plupart des ressources techniques de production : enchaînement, inclusion, pictographie, cryptographie, polysémie, homonymie, etc.

Très rare en C1 et C2. L'extrait suivant provient d'un texte source proposé au niveau C1.

« Les paysans urbains de nos forêts sont nus devant les touristes, mais ils accrochent le téléphone portable à la ceinture ».

C2 :

Comprend et peut produire des jeux de mots complexes tels que jeux d'esprit, calembours et contrepèteries, en produisant un réel effet d'à propos sur son auditoire. Maîtrise la fonction référentielle des jeux de mots (actualité...), même dans des registres tels que la vulgarité ou l'obscénité.

« Il est possible d'aller dans la montagne dans le Sud du Mexique, et de trouver, après huit heures de marche, un village où « Coca Cola » sera le seul mot d'espagnol connu par ces paysans. C'est toujours plus facile à prononcer que « Sprite » ou « Budweiser » ! »

C2+ :

Est capable de traduire dans une parfaite médiation les jeux de mots d'une langue vers sa langue maternelle. Est capable de produire un texte long et cohérent jouant de la fonction subversive de la langue : mise en abyme, raillerie, etc., de sa dysfonction et de procédés rhétoriques complexes tels que l'aparté ou la parenthèse.

L'exemple suivant n'est pas une traduction.

« La propriété intellectuelle intéresse souvent ceux qui n'en ont guère. Si les Cours protégeaient les artistes, si les mécènes encourageaient les œuvres et leurs créateurs, c'est sans doute parce qu'ils n'avaient d'autres richesses que celles de leurs porte-monnaies ».

Euphémismes**B2 :**

Comprend et produit certains euphémismes pour manifester une politesse verbale dans des interactions peu conflictuelles.

Très rare en B2. Aucune occurrence trouvée.

C1 :

Est capable de comprendre et utiliser avec adresse des euphémismes afin d'éviter de vexer ou de froisser quelqu'un lorsqu'il a un reproche à faire ou une proposition à rejeter.

« J'ai peur que ces nouvelles techniques ne s'utilisent pas avec éthique ».

C2 :

Est capable de comprendre et utiliser des euphémismes en maîtrisant les effets sur son auditoire (par exemple pour railler un interlocuteur sans que celui-ci ne s'en rende compte).

« Pour les autorités de mon pays, l'environnement est une priorité de début de campagne électorale. Au rang des promesses électorales, il ne résiste pas aux grands sujets : délinquance, corruption et surtout affaires morales de nos dirigeants ».

C2+ :

Est capable d'user d'euphémismes propres dans un usage officiel (discours politique, terminologie administrative, négociation), allant parfois jusqu'à la langue de bois. Est capable de traduire dans sa langue maternelle des euphémismes

« Nul n'ignore que la défense de nos lacs et de nos rivières est une priorité. C'est d'ailleurs sans doute parce que tout le monde est supposé le savoir que personne n'en parle ».

Métaphores et métonymies**B2 :**

Est capable de comprendre et de produire des figures métonymiques et/ou métaphoriques simples.

« Les nouvelles technologies répondent à toutes nos questions ».

C1 :

Est capable de comprendre et produire des figures métonymiques et/ou métaphoriques référentielles, y compris dans les langages d'experts dont il a connaissance.

« Le mercadologue est un loup pour le client ».

C2 :

Est capable de produire des figures rhétoriques métonymiques et/ou métaphoriques, de type référentiel (type « le sandwich au jambon attend la note »).

« Wall Street ne peut rien pour nous ».

Terminologies spécialisées**B2 :**

Est capable de comprendre et d'utiliser un certain nombre de termes spécialisés, voire étrangers, utilisés dans son domaine de spécialité.

« Le **documentaire** est-il en danger face aux **superproductions cinématographiques** ? Il n'est pas trop différencié du **film de fiction**, il reste difficile à classifier ».

C1 :

Est capable de comprendre et d'utiliser une large gamme de termes empruntés dans son domaine de spécialité en respectant les règles d'accord.

« Les **peuples autochtones** sont (une) partie essentielle de la **mosaïque** culturelle de notre pays. Leurs **dialectes** et leurs **offrandes au Dieu transcendant** jusqu'à nos jours ».

C2 :

Est capable de comprendre et d'utiliser des termes empruntés, leurs décalques ou leurs équivalents en français, en suivant l'ensemble des règles qui en régissent la flexion et en tenant compte de la valeur illocutoire que son choix produira sur l'auditoire, dans et en dehors de son domaine de spécialité.

« Avec **Internet**, notre monde a changé. Nos sociétés s'**interconnectent** économiquement et **virtuellement**. Le **haut débit** ouvre les portes du **téléchargement** de **supports** globalisés, tels que **podcast** ou **VOD (vidéo à la demande)**. Mais il offre à la **piraterie en ligne** un nouveau commerce ».

« Les **teufs** ne font pas toujours **kifer** les profs... Surtout si elles ont lieu dans leur classe ! »

C2+ :

Est capable de produire et utiliser des décalques ou équivalents en lieu et place d'emprunts qu'il aura su reconnaître superflus. Est capable d'en proposer une traduction fine dans sa langue maternelle.

« Les récents **fléaux épidémiologiques** qui nous ont frappés, **virus H1N1**, **gripes aviaire ou porcine**, reflètent la dangereuse **séropositivité** de nos civilisations surpeuplées ».

Termes métalinguistiques

(Relevé établi exceptionnellement dans des méthodes FLE)

B2 :

Est capable de comprendre et d'utiliser des termes métalinguistiques désignant des catégories d'usage généralement présentes dans le langage commun, tels que sujet, verbe, complément, adjectif

Pas d'illustration dans les corpus analysés

C1 :

Est capable de comprendre et d'utiliser une large gamme de termes métalinguistiques désignant des catégories d'usage dans des textes de FLM, désignant par exemple les temps et modes verbaux, déterminants ou fonction sujet, etc.

Pas d'illustration dans les corpus analysés

C2 :

Est capable de comprendre et d'utiliser la plupart des termes métalinguistiques descriptifs d'un système langagier donné, tels que apposition, élidé ou transitivité, déictiques, etc.

Pas d'illustration dans les corpus analysés

C2+ :

Est capable de comprendre et d'utiliser des termes métalinguistiques descriptifs d'un système langagier donné en fonction de théories explicites, et d'en indiquer les équivalents dans sa langue maternelle (autonyme, clitiques, connotatif, dénotatif, etc.)

Pas d'illustration dans les corpus analysés.

Changements de sens**B2 :**

Est capable d'utiliser de manière adéquate des termes chargés d'un sens nouveau dans son domaine de spécialité (ex : souris en informatique)

« L'**imagerie** par résonance magnétique ne fait plus partie du domaine de la fiction ».

C1 :

Est capable de percevoir les changements de sens d'une large gamme de termes en fonction des contextes et de l'actualité.

« Je tiens à vous faire part de nouveaux projets qui aideront à la **conservation du patrimoine culturel** ».

« Il faut protéger l'**identité des peuples autochtones du Grand Nord** ».

C2 :

Est capable de percevoir les changements de sens irréversibles ou occasionnels et leurs conséquences sociolinguistiques

Lire ou décrypter la pensée d'un sujet en passant par **la voie de l'enregistrement de l'activité cérébrale** est pour l'heure hors d'atteinte.

C2+ :

Est capable de proposer une évolution diachronique de changements de sens de mots, en s'aidant de documents supports (dictionnaires étymologiques, etc.).

Pas d'illustration dans les corpus analysés

Maîtrise du genre**B2 :**

Maîtrise le genre des mots qu'il a pu rencontrer, mais commet encore des erreurs.

Quand **la consommateur** n'a pas conscience de cette possibilité. **La transportation** de

marchandises.

C1 :

Maîtrise le genre de la plupart des termes qu'il a pu rencontrer mais commet encore des erreurs d'accords.

Un charme **rurale**. Les **nouvelles** technologies sont bien **connus**. Les choix **humaines**.
L'économie **local**. **Un** respect **humaine**.

C2 :

Maîtrise le genre de la plupart des termes, même lorsque ceux-ci sont relativement rares ou sortent de ses domaines de compétences mais commet encore parfois quelques erreurs d'accord.

« Cette déclaration a suscité **un** véritable esclandre ».

Cette genre d'économie.

Position de l'adjectif**B2 :**

Connaît les règles générales de positionnement de l'adjectif qualificatif et repère certains changements de sens en fonction de positions spécifiques (antéposition, incise) ; peut le cas échéant produire certaines figures apprises.

Les progrès sociaux. Le monde souffre de diverses crises économiques.

C1 :

Est capable d'user de procédés de positionnement de l'adjectif (antéposition, incise) pour reproduire les effets stylistiques de certains types de textes donnés.

Pour moi, il faudrait proposer des programmes culturels, légers mais intéressants, à la télévision.

C2 :

Use avec subtilité de procédés d'antéposition, incise, pluriels ou indéfinis pour créer des effets de style (impressionnistes ou autres).

Mais le tourisme équitable est-il toujours un équitable tourisme ?

Grammaire**Maîtrise des temps verbaux (1)****B2 :**

Est capable de comprendre et d'utiliser les valeurs modale, aspectuelle et temporelle des temps verbaux dans les cas les plus fréquents, à l'exception du passé simple, mais commet encore de nombreuses confusions (futur, conditionnel, subjonctif, etc.).

Je ne peux pas en parlé. Commences par apprendre l'anglais. J'aimeraï dire que je suis assez d'accord.

C1 :

Comprend et maîtrise la plupart des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux mais commet encore des confusions telles que futur-subjonctif, ou futur-conditionnel.

Au cours des années, nous **avons rendu compte** qu'il **fallait faire** le point sur ce sujet pour que les autorités **prennent** leurs décisions. **J'aimerais** vous parler de ces idées.

C2 :

Comprend et maîtrise la plupart des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux, y compris des formes rares et archaïsantes. Est capable d'en produire une analyse grammaticale.

Lorsque les Chinois **utilisaient** le Quing Hao, plante connue en Occident sous le nom d'artémisine, ils n'**avaient** sans doute pas la sensation d'**exercer** une pratique bio. On **s'est fait remettre en place** parce qu'on **marchait** pas du bon côté.

C2+ :

Maîtrise l'ensemble des valeurs modales, aspectuelles et temporelles des temps verbaux par rapport à ses intentions de communication et en fonction des embrayeurs sous-jacents.

Ceux qui **pensaient** que les choses **changeraient** en **furent** pour leurs frais.

Morphologie verbale (le radical)**B2 :**

*Maîtrise une gamme de structures morphologiques des radicaux du français, mais commet encore des erreurs relatives par exemple à la voyelle latente : *les bonbons .fontent au soleil.*

Je **jette** à la poubelle ces remarques. Pour qu'ils **savent**. Les savants **controllent**.

C1 :

Maîtrise une large gamme de structures morphologiques des radicaux du français, mais commet encore des erreurs relatives au cas spécifique du passé défini.

Le public doit **atterir**. Nous **consommons** trop.

C2 :

Maîtrise la plupart des structures morphologiques des radicaux du français, mais commet encore des erreurs relatives par exemple aux cas spécifiques du subjonctif imparfait. Maîtrise certaines variations dialectales comme « assoyez-vous ».

Pas d'illustration dans les corpus analysés

C2+ :

Maîtrise les structures morphologiques des radicaux du français et possède les outils métalinguistiques lui permettant de prédire ou d'expliquer ces constructions.

Pas d'illustration dans les corpus analysés

Accords des participes

B2 :

Comprend et produit les accords les courants de participes, mais commet encore des erreurs.

« Nous avons travaillé. Elles sont sorties. Les livres que je n'ai pas **lu** ».

C1 :

Comprend et produit une large gamme d'accords de participes avec être et avoir, mais connaît encore des difficultés telles que l'accord du participe passé des verbes pronominaux.

« Ces idées que nous avons exposé. Les réunions que nous avons organisées ».

C2 :

Comprend et produit la plupart des accords de participes, y compris dans des cas complexes de double pronominalisation, suivi d'un infinitif, etc.

« Pour que ces droits soient respectés, il faut que les usagers les aient intégrés et compris ».

C2+ :

Comprend et maîtrise l'ensemble des règles orthographiques des participes passés mais peut encore commettre des erreurs ou avoir des doutes.

« Elles se sont regardées et la petite fille s'est enfuie ».

Ponctuation

B2 :

Comprend et utilise les signes de ponctuation les plus fréquents sans erreur majeure.

« Au début il faut nécessaire une forte pression du public ».

« En effet, il y a des langues vraiment anciennes comme : le chinois, le grec, le latin ou l'hébreu ».

C1 :

Comprend et utilise une large gamme de signes de ponctuation mais commet encore des erreurs.

« L'anglais, roi du monde ? »

« Concernant le développement raisonné, avec l'association « Patrimoine et modernité », nous souhaitons que les autorités fassent une loi sévère pour garder le paysage de nos villes ; il est inadmissible que l'on voit encore des gens (que ce soit des touristes ou des habitants de la ville) en train de jeter de la poubelle par terre et que personne ne leur disse rien ».

C2 :

Comprend et utilise la plupart des signes de ponctuation sans erreur majeure de portée ou de combinatoire des signes (doubles guillemets par exemple) ; maîtrise bien la démarcation des paragraphes.

« Celui-ci est « reconnu » comme tel, mais par qui ?, lorsqu'il ne touche pas seulement le côté matériel comme pour le « *copyright* » anglo-saxon :

- par les avocats,
- par les auteurs eux-mêmes (quand ils disposent de ces droits),
- par leurs ayant-droits ».

Marqueurs expressifs**B2 :**

Comprend et utilise dans leurs fonctions les plus simples des marqueurs expressifs comme les guillemets ou les points de suspension.

« En attendant vos commentaires, je vous dis à très vite ! »

C1 :

Comprend et utilise une large gamme de marqueurs expressifs, sans toutefois maîtriser toujours leur valeur connotative ou dénotative.

« Le débat est connu, mais cette opposition est-elle si forte ? »

C2 :

Comprend et utilise la plupart des marqueurs expressifs (italiques, formes clivées...) dont il maîtrise la valeur et les effets.

« Mais ce... supposé « spécialiste » ne pouvait-il pas proposer une meilleure solution ? »

Orthographe lexicale**B2 :**

*Commet encore des erreurs de type morphogrammiques d'ignorance de la famille lexicale, *inabité pour inhabité, d'ignorance de consonnes finales justifiables, *marchan, ainsi que d'homophonies, ou encore de doubles consonnes.*

« Avec un **ritme** alarmant. On veut **conter** sur une **comunication** pratique, rapide et claire ».

C1 :

Commet encore quelques erreurs relevant de l'orthographe non fonctionnelle, liées par exemple aux consonnes latines, sculpter, ou grecques, théâtre, sur des mots peu fréquents.

« Il faut s'ouvrir à d'autres langues telles que l'**alemand** ». « Le **consomateur** ». « **Tecnique** ».

C2 :

*Commet encore quelques erreurs idéogrammiques telles que *lui-même. est capable de noter tous les phonèmes (ex. : le t dans terre, atome, strict) ; noter toutes les relations lexicales ou les catégories grammaticales: dérivés et familles de mots (ex. : le t de petit, le b de plomb), et catégories de genre, nombre, personne, temps, mode, etc. ; distinguer la plupart des homophones (ex. : mes/mais, quand/quant), mais peut commettre encore des erreurs. Maîtrise la plupart des cas complexes d'usage de la majuscule (noms composés, déclinaisons d'acronymes, etc.).*

« **Monsieur le ministre des Affaires étrangères** ».

C2+ :

Est capable de gérer tous les marquages étymologiques (ex.: le p de baptême) ou historiques (ex. : le z de nez) non fonctionnels, mais peut commettre encore des erreurs. A recours aux dictionnaires en cas de doute.

Aucune occurrence correspondant à ce descripteur.

Orthographe grammaticale (genre et nombre)**B2 :**

Connaît les processus de création des formes de nombre et de genre, avec leurs graphies correspondantes, mais commet encore des erreurs dans les cas irréguliers.

« **Les gens** sont intéressantes. **La** globalisation culturel et commercial est chaque fois plus fort ».

C1 :

Maîtrise une large gamme de processus de création des formes de nombre et de genre, avec leurs graphies correspondantes, y compris dans les cas irréguliers, mais commet encore quelques erreurs.

« Les langues et leurs locuteurs sont toujours attentifs aux progrès techniques ».

« Les producteurs bretons de choux-fleurs ».

C2 :

Maîtrise la plupart des processus de création des formes de nombre et de genre, même s'il peut encore commettre quelques erreurs. Possède une réflexion métalangagière lui permettant de prédire les formes spécifiques, telles que le pluriel des noms étrangers ou celui de noms composés relevant de fonctions grammaticales particulières de certains composants (ex : des robes rouge sombre vs des robes rouges).

« Face au vieillissement de la population, plusieurs scénarii ont été imaginés ».

« Des timbres-poste. Des laisser-passer. Des porte-monnaie, des tire-bouchons ».

8.3 Les descripteurs de ALTE et de DIALANG, complément d'information

Lors de l'élaboration des descripteurs de compétences qui conduisirent à la réalisation des chapitres 4 et 5 du *Cadre*, B. North (2007) a recueilli un certain nombre de descripteurs spécifiques aux niveaux C provenant d'échelles déjà existantes, en particulier de ALTE, *Association of Language Testers in Europe*, CERCLES, *European Association of Language Centers in Higher Education*, et de DIALANG (op. cit.). Ces descripteurs, établis sans focalisation sur une langue particulière présentent un intérêt certain (cf. annexe 1) et permettent de compléter notre spécification.

Nous retiendrons uniquement les descripteurs qui ne figurent pas dans le *Cadre*, comme par exemple ceux qui décrivent les stratégies permettant d'identifier et d'inférer en compréhension orale ou écrite (toutes versions en anglais en annexe 1, texte grisé). Dans certains cas, nous retenons des propositions non incluses dans le *Cadre*, si elles ont été calibrées et si elles nous paraissent compléter le profil que nous avons spécifié, comme par exemple en compréhension en tant qu'auditeur lorsque l'échelle ALTE propose d'inclure une référence aux plaisanteries, ou encore lorsque cette même échelle décrit des types de textes complexes difficiles à comprendre pleinement avant le niveau C2.

Enfin, nous avons retenu deux descripteurs proposés en compréhension de l'écrit pour la lecture de la littérature, ceux-ci ayant été complètement exclus du *Cadre*. Ils sont issus de la version du Portfolio électronique suisse pour jeunes adultes, et n'ont pas été calibrés.

Stratégies de réception:

C1 : est capable d'identifier en production orale et écrite des indices contextuels, grammaticaux ou lexicaux pour inférer les attitudes, dispositions et intentions, et d'anticiper ce qui va suivre.

C2 : comme en C1.

Comprendre en tant qu'auditeur (ALTE)

C1 : peut suivre la plupart des lectures, présentations ou démonstrations. Est capable de décider ce qu'il prend en note et ce qu'il peut omettre. Peut poser des questions de détail.

C2 : peut suivre une lecture, une présentation ou une démonstration avec un bon niveau de compréhension. Peut suivre une argumentation abstraite, pèse des alternatives ou esquisser une conclusion. Peut faire les inférences correctes, percevoir les liens ou les implications, même lorsqu'ils ne sont pas explicites. Peut comprendre des plaisanteries ou des allusions ayant un contenu culturel.

Prendre des notes en tant qu'auditeur (ALTE)

C1 : peut prendre des notes d'un intérêt raisonnable pour faire rédiger un essai ou un compte rendu.

C2 : peut prendre des notes complètes et synthétiques durant un séminaire.

Compréhension générale de l'écrit (CERCLES)

C2 : peut apprécier de fines subtilités de sens, d'effets rhétoriques et d'usages stylistiques de la langue dans un discours satirique ou critique.

Lire pour s'orienter (ALTE)

C2 : peut faire une utilisation pleine et effective de dictionnaires en compréhension comme en production. Peut comprendre de fines nuances culturelles. Peut accéder rapidement des sources d'information fiables.

Lire pour s'informer et discuter (ALTE)

C1 : peut lire et répondre dans un temps relativement court à la plupart des rapports qu'il a l'habitude de traiter.

C2 : peut comprendre en détail le menu d'un restaurant incluant de nombreux termes culinaires ; peut comprendre en détail un contrat et un bail de location, avec toutes leurs implications techniques et légales, un rapport complexe, un cours académique ou un document financier

Conversation (ALTE)

C1 : peut participer à des conversations avec un bon sens de l'humour, ou d'ironie, et en faisant preuve de références culturelles implicites.

Obtenir des biens et des services (ALTE)

C1 : peut négocier une transaction complexe ou sensible, comme par exemple l'exportation d'une antiquité.

Interviewer et être interviewé (ALTE)

C2 : peut décrire des symptômes non visibles tels que différents types de douleurs

Stratégie de production

Compenser (*Cadre*, non publié)^o

B2+ : peut faire usage de paraphrases pour couvrir des oublis ou lacunes de vocabulaire ou de structure.

C1 : comme en B2+

C2 : peut substituer par un équivalent un terme dont il ne peut se rappeler, si rapidement que l'hésitation reste peu perceptible.

S'adresser à un auditoire (ALTE)

C1 peut rejeter une critique sans offenser durant une présentation ou une conférence.

C2 : peut donner des explications cohérentes de nature théorique durant une présentation ou une conférence. Peut traiter de questions confidentielles et répondre à des questions inattendues de type factuel.

Essais et rapports (ALTE)

C1 : peut écrire un rapport où il communique ce qu'il désire, mais aura besoin de plus de temps qu'un locuteur natif pour le faire.

C2 : peut conter de façon adéquate une expérience, des principes théoriques ou des conclusions, selon une structure conventionnelle. Peut faire preuve de sensibilité dans les conventions de présentation et de « politesse » (style impersonnel, usage approprié des

modalités et degrés de confiance, etc.).

Lire de la littérature (non calibré, 1.200-CH)

C2 : peut apprécier dans une lecture critique différents genres littéraires, classiques ou contemporains (poésie, prose, drame...).

Il apparaît à la lecture de tous ces descripteurs relevés par B. North que ceux-ci sont formulés de façon parfois complémentaire, DIALANG entre ALTE et le *Cadre*. Les références à des types de textes proposées par ALTE ou DIALANG confortent ainsi le souci actionnel de l'évaluateur, et rejoignent l'approche discursive que nous défendons dans la première partie du chapitre 3. Mais ce sont sans doute les propositions faites pour décrire les stratégies qui complètent la vision que nous avons retenue de ces niveaux C : capacité à inférer, remédier ou compenser.

Nous noterons cependant qu'elles n'apportent que peu d'informations additionnelles sur le plan des compétences communicatives langagières, sans doute parce qu'au-delà de ce que le *Cadre* propose, seule une réflexion par langue permet de proposer des descripteurs plus spécifiques.

Conclusions

Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de spécifier les savoirs, savoir faire et savoir être qui pourraient présider à la spécification des niveaux C en français. Certaines de ces hypothèses formulées dans une version résumée ont été soumises à l'analyse d'un comité d'experts, et nous avons également tenu à nous assurer, tout au moins pour une partie des éléments étudiés, de leur présence effective dans des corpus d'étudiants.

Assise à la fois sur l'étude des apports acquisitionnistes, sur l'analyse de corpus et sur les pratiques professionnelles en cours aussi bien chez les méthodologues que chez les certificateurs, cette spécification a été établie dans une démarche qui partant du sens vers la forme prétendait définir les contenus de genres discursifs précis abordables à ce niveau.

En prétendant dresser le tableau synoptique d'un niveau donné, qui plus est le dernier d'entre eux, nous avons pris un double risque. D'une part, la quantité des facteurs en jeu dans l'acte langagier est telle qu'il est plus que probable que nous avons commis d'impardonnables

oublis, et d'autre part la plupart des contenus de cette recherche ont été plus évoqués qu'étudiés.

Nous sommes conscients des limites de cette recherche qui ne se conçoit que comme une modeste ouverture à de plus amples et plus fines investigations. Un élément peut cependant parler en sa faveur. Nous avons constamment tenté de spécifier ces niveaux en tenant compte des différents plans de lecture que le *Cadre* nous offre. Des indexations nous semblent ainsi possibles pour repérer ce qui pourrait définir un niveau C1, un niveau C2 ou un niveau C2+ en termes de genres discursifs requis dans l'ensemble des domaines (public, éducationnel, professionnel et personnel), de compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre), de compétences et stratégies communicatives langagières décrites en sous-compétences pragmatique, (discursive et fonctionnelle), linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, orthographique, orthoépique) et sociolinguistique, mais aussi en termes d'activités langagières (compréhension, production, interaction et médiation orales et écrites). Cet effort préfigure la possibilité de créer une base de données informatiques actualisables et non figées qui pourrait être la forme la plus adéquate de constituer un référentiel pour le français des niveaux C. D'autres requêtes pourraient bien entendu s'ajouter à celles précitées qui en conditionnent la structure : recherche par mot clé (aujourd'hui représentée par un index thématique), par élément de la langue elle-même (notion, fonction, règle de grammaire...), voire par illustrations ou exemples.

Une compétence n'a volontairement pas été étudiée, la compétence phonologique. Il s'agit davantage d'un aveu d'échec plutôt que d'un choix délibéré, et elles devront l'être l'objet d'études complémentaires.

Enfin, quelques conclusions simples peuvent sans doute être formulées.

1. L'analyse des corpus aussi bien que celle de la structure et des contenus des certifications européennes de niveau C permettent d'établir un seuil de césure discriminant entre C1 et C2. C'est sur cette base que les certificateurs délivrent le diplôme C2. Cependant, s'agissant de ce niveau en français, il est apparu que le continuum spécifié est sensiblement plus étendu que ce que produisent généralement les candidats au DALF C2.
2. Afin de rendre compte de cet écart, que nous supposons également présent dans les autres langues, il est opportun d'envisager la spécification d'un niveau C2+ qui correspondra à des fonctions sociales plus avancées où la langue française peut être à la fois objet d'étude et vecteur de relation (traducteur, interprète, spécialiste en

didactique du français langue étrangère, essayiste spécialisé sur la France, diplomate en poste dans notre pays, écrivain, etc.). Les administrateurs des diplômes allemands du Goethe Institut ont déjà mis en place un tel dispositif, et dans une certaine mesure, la Chambre de commerce et d'Industrie de Paris aussi.

3. Nous ne considérons pas opportun de proposer un niveau D pour trois raisons : premièrement, l'objet de cette étude est de spécifier les niveaux du *Cadre* dont C2 est le dernier niveau proposé ; deuxièmement, le *Cadre* prévoit la possibilité de segmenter chaque niveau en sous-niveaux, rendant donc le niveau C2+ compatible avec les niveaux du *Cadre*; troisièmement, le niveau C2+ étant infini, nous considérons que la spécification par profil d'usagers de la langue ne rend pas nécessaire la création de niveaux additionnels dont la pertinence sociale ne serait pas aussi importante que celle de diplômes professionnels, de traducteurs, enseignants, critiques, etc.
4. Les niveaux C se distinguent des niveaux B par une meilleure prise de conscience des phénomènes sociolinguistiques et socioculturels.
5. Cependant, si ces phénomènes sociolinguistiques et socioculturels sont importants, des savoir et savoir-faire relatifs aux fonctions (argumentative, jussive, conversationnelle, etc.), aux notions et aux formes de la matière verbale (grammaire, lexique, etc.) ont été identifiés qui discriminent les niveaux C des niveaux antérieurs et permettent de justifier la césure entre C1, C2 et C2+.
6. Même si rien ne permet scientifiquement d'écarter l'hypothèse qu'un locuteur pouvant réussir la maîtrise de l'ensemble des compétences et contenus spécifiés sur un niveau donné exista, il convient de rappeler, en particulier aux niveaux C2 et C2+, que la notion d'aboutissement dans l'apprentissage d'une langue est inconcevable, et que l'homogénéité des compétences par activité langagière sur ces niveaux semble difficilement possible. Ces affirmations renforcent la pertinence de la notion de profil qui permet non seulement de prendre en compte à la base l'hétérogénéité et la diversité des locuteurs usagers de la langue, mais aussi des profils de sortie des utilisateurs après un apprentissage guidé. C'est la prise en compte de cette hétérogénéité qui garantira la faisabilité didactique d'un tel référentiel où la notion de locuteur idéal (même natif) doit être maniée avec précaution.
7. Les recherches en acquisition semblent corroborer l'existence d'un seuil difficile à franchir par des locuteurs ayant acquis le français en qualité de langue étrangère, qui les distinguerait des locuteurs l'ayant acquise en qualité de langue maternelle ou seconde ; ce seuil se manifeste par exemple dans la maîtrise du genre des substantifs.

Notre étude des collocations semble indiquer, même si elle n'a pas été réalisée sur des échantillons représentatifs, que les locuteurs de niveau C produisent beaucoup moins de relations sémiques que des locuteurs natifs.

8. Sur cette base, il est donc possible d'envisager un apprentissage guidé au niveau C2, voire au niveau C2+, même si certaines compétences (en particulier socioculturelles) semblent rester hors d'atteinte sans une immersion au moins partielle en contexte.
9. Il est a fortiori possible d'observer les éléments constitutifs des niveaux C et de les évaluer.
10. De nouveaux rapprochements entre les recherches sur le *Cadre* et celles sur l'acquisition des langues sont souhaitables et présenteraient un intérêt majeur aux niveaux C afin de valider nos hypothèses. En complément de l'orientation choisie par les auteurs de *English Profile*, qui analyse un énorme corpus de productions à ces niveaux, nous pourrions par exemple imaginer, sur la base des propositions faites par Devitt (2004 :9-15), de soumettre des locuteurs identifiés par les certificateurs aux niveaux C à des épreuves habituellement utilisées dans les recherches en acquisitions.
11. Pour être facilement actualisables et offrir le confort de consultation dont les utilisateurs ont besoin, les référentiels pour le français devront être proposés dans une base de données en ligne. Ils devront s'ouvrir aux variations régionales encore largement sous exploitées, et s'articuler avec les autres projets européens.
12. Le niveau C2 est probablement instable ; un locuteur donné peut l'atteindre, puis le perdre s'il ne pratique pas régulièrement la langue, ou s'il se rend dans un contexte discursif (variation régionale, sociale...) différent de celui auquel il est habitué. Peut-être ne perd-il cependant pas la prédisposition métalinguistique acquise qui lui permettra de s'adapter rapidement à ces nouveaux contextes.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut se contenter de niveaux communicatifs de base comme *Un Niveau Seuil*, même si celui-ci satisfera sans doute la majorité des apprenants. Il convient qu'une langue à vocation internationale puisse véhiculer les idées qui construiront la science de demain, mettre en parole les enjeux de notre siècle ou rappeler les valeurs universelles de ce monde. Sans locuteurs étrangers qui partageront notre connaissance de la langue, nous risquons de voir ce message s'appauvrir au profit d'autres langues réputées, à tort ou à raison, plus faciles ou plus pragmatiques. La formation de ces locuteurs passe par la formation de leurs enseignants. Notre expérience comme enseignant à l'étranger tout comme les émissions francophones de culture et/ou de maîtrise de la langue

(Question pour un champion, les dico d'or, la dictée des Amériques, les olympiades du français, etc.) illustrent chaque jour qu'un haut degré de maîtrise dans certaines compétences peut être atteint par des locuteurs étrangers, même sans immersion. A l'heure où le nombre d'articles en français diminue, où nous ne trouvons plus assez de locuteurs pour honorer l'offre de bourses doctorales en France, et où les élites choisissent parfois des universités mieux placées sur des échelles de comparaison établies à l'aune anglo saxonne, il nous semble urgent de ré investir dans la formation de locuteurs maîtrisant au mieux notre langue.

TROISIEME PARTIE PERSPECTIVES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

Nous allons consacrer la dernière partie de cette recherche à la mise en perspective de quelques pistes didactiques relatives au niveau C2, niveau stratégique s'il en est puisque, doit-on encore le rappeler, nous considérons qu'il peut et doit être l'objectif de maîtrise linguistique affiché des professeurs de français dans le plus grand nombre de contextes éducatifs possibles si nous voulons asseoir un enseignement plurilingue de qualité qui n'ait plus à choisir entre forme et fond mais se concentre sur le transfert de notions transversales majeures d'acceptation de l'autre ou de diffusion des idées.

Plusieurs axes se dessinent qui ressortent de ce projet d'analyse des modalités possibles de spécification des niveaux C1 et C2.

1 Approche polycentrique : les profils en C1 et C2

A l'instar de l'approche retenue par les auteurs de *Profile Deutsch*, nous estimons à l'issue de cet essai de spécification des niveaux C que seule une approche polycentrique, entendue dans le sens qu'en donne S. Borg (2001) de prise en compte des multiples dimensions didactiques systémiques de la situation d'enseignement/apprentissage, peut effectivement permettre de prendre en compte la multiplicité possible des profils de locuteurs de niveau C, et ouvrir des perspectives didactiques pragmatiques pour un utilisateur du *Cadre* soucieux de ne pas se cantonner à l'analyse des formes.

Notre approche s'éloigne cependant légèrement des choix de l'équipe germanophone. Nous espérons avoir démontré que la spécification par les genres discursifs ouvrait des perspectives intéressantes. Sans entrer dans la constitution de référentiels professionnels, elle permet de dresser les inventaires (non exhaustifs) de types de textes aux caractéristiques linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et orthoépiques), sociolinguistiques, discursives et fonctionnelles particulières, dont la pertinence sociale devra être reconnue par les membres des communautés discursives ciblées.

Ainsi, si nous reprenons la spécification des genres discursifs à laquelle nous nous sommes prêté au chapitre 3 (cf. 3.1.6), celle-ci doit conduire à l'élaboration de cursus d'enseignement apprentissage ciblés. Afin de faciliter l'élaboration de ces parcours d'apprentissage, les référentiels pour le français doivent permettre une consultation en fonction des genres requis.

TROISIEME PARTIE Perspectives didactiques

Dans un module de formation pour diplomates étrangers, par exemple, nous pouvons estimer (sur la base de la consultation de la communauté professionnelle spécialisée) que ceux-ci devront être capables :

- De lire : des dépêches d'agence de presse, des articles de presse générale, des articles spécialisés (sur l'armement ou le droit maritime en fonction de leur poste), des attendus juridiques, des contrats, des conventions, des discours politiques, des notes verbales, etc.
- De produire à l'écrit en langue étrangère des courriers électroniques, des lettres officielles, des synthèses, bilans ou rapports, des présentations (type « Power Point »), etc.
- A l'oral : de gérer et d'animer des réunions, d'animer une soirée mondaine, de porter un toast, de lire un discours, de participer à des négociations, de faire une requête (par téléphone, en présentiel...), etc.
- A l'oral : de comprendre un discours, une conférence, une négociation, un débat télévisé ou radiophonique, etc.

La requête de consultation « lettre officielle » doit permettre d'identifier les formes discursives récurrentes de ce genre discursif sur l'ensemble des plans spécifiés : pragmatique (dimension fonctionnelle relative à la requête et/ou à l'argumentation, dimension discursive relative à la maîtrise et à l'organisation des phrases, à la structuration du discours et à la structuration du texte), socioculturelle (protocoles d'ouverture, marques de référence, typographie, amorce et développement, temps verbaux, registre) et dimension linguistique (étendue et maîtrise lexicales, compétences grammaticale et sémantique, orthographe.).

Sur le plan stratégique, et en fonction des contextes, l'utilisateur des référentiels devra être capable de proposer un certain nombre de situations didactiques non spécifiées dans le référentiel, mais en étroite relation avec les stratégies de production qui ont été décrites: planification, évaluation, remédiation. Il est possible d'envisager que selon les cas et les activités langagières, le niveau requis ne soit pas toujours le même, un diplomate étranger n'ayant peut-être pas besoin d'avoir en production écrite une compétence de niveau C2 (il bénéficie en général de l'aide d'une secrétaire dûment formée), alors qu'en interaction orale cette compétence peut en faire le candidat idéal à un poste particulier.

2. Opérer des choix de textes aux niveaux avancés

L'approche que nous soutenons peut s'avérer utile et pertinente pour choisir les textes supports qui étayeront une séquence didactique donnée.

Nous avons relevé dans le chapitre relatif aux stratégies d'apprentissage l'importance des stratégies métacognitives au niveau C. Nous avons également noté en nous référant aux travaux de R. Lyster (1994) et de J.M. Dewaele et N. Wourm (2002) que seule une exposition à « une langue authentique » permettrait aux apprenants d'acquérir une compétence sociolinguistique de niveau avancé. Dans cette optique, l'approche variationniste prônée par J. Peytard et S. Moirand, (1992 :139-146) présente un intérêt certain en invitant à une méthodologie comparative où l'observation linguistique peut construire l'objectivation nécessaire à la prise en compte des variations discursives d'une langue l'autre. Afin d'aider l'apprenant à repérer les récurrences structurelles d'un genre donné, il convient de lui proposer des textes archétypiques permettant la mise en relation des formes et des actes. Le référentiel auquel nous pensons devra proposer également une série de textes (à l'oral comme à l'écrit) sensés illustrer les caractéristiques discursives de textes d'annonceurs publicitaires ou de médecins chercheurs, d'aiguilleurs du ciel ou d'archéologues. Cette approche suggère que le niveau d'étude dépasse les limites de la phrase pour s'intéresser à celles du texte dans sa globalité. Nous suggérons que ces textes ne soient ni amputés, ni modifiés, y compris dans leur forme. Leur longueur n'est pas limitée a priori (seules les conditions d'enseignement peuvent éventuellement contraindre à l'étude d'extraits), et l'usage d'un dictionnaire monolingue en français sera souhaitable. Comme nous l'avons évoqué, l'analyse de ces textes doit permettre de mettre en évidence les mécanismes de prise en charge énonciative, voix des personnages, voix de l'auteur, l'expression des modalisations ou encore le statut de la cohésion verbale ou nominale. L'ambition est grande, puisqu'il s'agit d'aider l'apprenant à s'approprier les propriétés de l'activité sociale médiatisée par le langage, de ce système de coordonnées formelles à partir desquelles s'exerce un contrôle de l'activité humaine, de ses lois, normes, valeurs et symboles, des qualités requises par l'agent humain et de sa compétence à évaluer et réguler cet agir communicationnel.

Si un contexte d'apprentissage guidé en immersion constitue sans aucun doute une situation très favorable, se pose néanmoins la question de la qualité d'un apprentissage/enseignement en dehors d'un pays de langue cible. L'amplitude du continuum C2 repérée nous permet de considérer que le seuil de césure C1/C2 établi est accessible en milieu guidé exolangue, en compréhension écrite et orale, hypothèse que semble corroborer l'analyse que nous avons

faite des profils d'étudiants et les corpus du DALF. Nous considérons que la césure du niveau C2+ implique également l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et savoir-faire (analyse métalinguistique, topoï, etc.) envisageables dans le cadre d'un apprentissage guidé.

En fonction des profils d'apprenants, cet apprentissage guidé peut permettre une initiation à l'analyse littéraire (analyse historique des différents genres, analyse de procédés stylistiques, métrique, etc.), ou encore à la recherche scientifique. Dans tous les cas, il s'agit selon nous d'un apprentissage en français, qui sort du champ du FLE et qui peut (ou doit ?) inclure l'étude spécifique de matières théoriques ou pratiques sur la base d'outils utilisés par les professionnels en milieu francophone pour la formation des futurs professionnels.

Il est sans doute une compétence pour laquelle un apprentissage en milieu guidé peut présenter plus de difficultés, je veux parler du cas particulier de la dimension interculturelle qui méritera des études complémentaires. Mais dans la mesure où nous sommes convenu qu'il s'agit là d'une dimension fondamentale des niveaux C, il est important d'envisager des pistes pour son enseignement/apprentissage en milieu guidé, ce qui nous amène à réfléchir à la notion d'authenticité en classe. M. Milanovic, (2002 : 21) détermine deux niveaux d'authenticité :

- L'authenticité situationnelle, qui peut se définir comme le degré auquel les caractéristiques d'un mode d'évaluation d'une activité langagière reflètent celles des situations de la vie réelle dans lesquelles la langue est utilisée (ce qui implique que pour concevoir une activité authentique en termes situationnels, il faut d'abord identifier les traits significatifs qui définissent la tâche dans le domaine d'utilisation de la langue cible).
- L'authenticité interactionnelle, qui peut se définir comme l'interaction entre l'activité d'évaluation (la tâche) et l'apprenant (ce qui implique de proposer des textes, des situations et des tâches qui simulent la "vraie vie" sans essayer de la reproduire à l'identique, d'essayer de proposer des situations et des tâches qui ont des chances d'être pertinentes pour le candidat potentiel à un niveau donné, et de clarifier la finalité de chaque tâche ainsi que le public cible en mettant en contexte adéquat.

Même si l'authenticité de la salle de classe peut atteindre un niveau d'authenticité situationnelle, il reste difficile d'en envisager un enseignement direct global. A ce titre, l'expérience évoquée des filières d'enseignement bilingue représentent aujourd'hui une plateforme d'étude de premier choix, dans la mesure où elles mettent en contact des publics,

enseignants et méthodes relevant de construits culturels forts divers (projet EMILE de la Commission européenne, cf. 3.1.5).

De nombreux travaux offrent d'autres modalités pratiques d'approche. G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier et H. Perm, suggèrent ainsi dans les recommandations finales de leur étude (2003 : 239) d'aborder l'étude des représentations du concept d'altérité dans la publicité, de mettre en place des activités de médiation culturelle sur la base de l'étude de « malentendus historiques » ou encore l'analyse de documents sociologiques. M. Byram (2003 :58) recommande de ne pas limiter cet enseignement à des données factuelles et chiffrées, et d'aborder également l'analyse des effets des actes de discours et leurs actualisations linguistiques (ex : les relations de pouvoir derrière le tutoiement), les caractéristiques interculturelles de certains types de textes, et le développement de compétences de méta-communication. Il précise (2003 : 55) « la participation de l'apprenant à ces rencontres socioculturelles peut susciter chez lui l'identification, l'implication émotionnelle et l'intérêt sur le plan humain. Elle peut également favoriser l'expérience intérieure du monde virtuel, qui joue un rôle essentiel dans l'intérêt qu'il va porter à la langue et dans son envie d'accéder au monde étranger. [...] Elle peut lui permettre enfin de compléter son apprentissage cognitif, trouver des informations sur la langue étrangère et le monde qui va avec ».

3. De la littérature et des niveaux C

Nous avons eu l'occasion de souligner qu'une certaine tradition didactique lie l'étude de la littérature aux niveaux avancés, comme l'illustre certaines pratiques évaluatives et certificatives. Il peut effectivement sembler logique d'attendre que l'utilisateur de la langue ait atteint un niveau de compréhension écrite lui permettant d'aborder des textes longs (romans, nouvelles) ou réputés difficiles (articles spécialisés, poésie...) pour aborder une étude descriptive des genres littéraires. On peut aussi s'étonner de ne pas voir apparaître plus souvent les références littéraires dans les niveaux inférieurs, comme si celle-ci ne s'adressait qu'à un public d'initiés. Là n'est pas notre propos.

La spécification des savoirs savants d'ordre historique ou encyclopédique constituant ce qu'il est convenu d'appeler une culture littéraire ne relève pas directement de notre recherche en ce qu'elle correspond davantage à l'élaboration de référentiels de compétences professionnelles pour futurs professeurs de langue, critiques littéraires ou traducteurs, voire écrivains

professionnels. Il en serait de même de tout traité de linguistique ou d'histoire de la didactique des langues.

Au-delà de l'étude des grands débats intellectuels qui ont animé une époque donnée et qui peuvent expliquer en partie la genèse de tel ou tel texte, nous pouvons considérer que l'analyse des grands principes stylistiques à travers les âges peut renforcer la prise de conscience des phénomènes langagiers qui caractérisent une communauté discursive donnée, tout comme des éléments biographiques pourront permettre au locuteur apprenant de percevoir et de comprendre les choix narratifs de tel ou tel auteur. Parce que la littérature traverse les âges, elle représente un vecteur unique de réflexion sur les idées et sur la forme par lesquelles elles se sont matérialisées à une époque donnée. A la suite de J. P. Bronkard (1996 :109), nous considérerons que « c'est dans le cadre des évaluations socio-langagières de l'activité que sont délimitées des actions et des textes imputables à des humains singuliers. C'est ensuite par l'appropriation et l'intériorisation des propriétés socio-sémiotiques de ces évaluations que se construisent des agents ou personnes susceptible de se représenter les contextes d'action et d'agir. La pensée consciente émerge ainsi comme un produit de l'action et du langage, et elle reste longtemps déterminée par la seule logique actionnelle et discursive (...) ».

Le repérage de ces formes présente donc un véritable intérêt pour des locuteurs de niveau C capables d'enrichir leurs répertoires discursifs en compréhension tout d'abord, en production ensuite.

Mais le fait littéraire ne s'arrête pas à une compétence analytique. Il peut être aussi objet de plaisir, de recherche ou de détente. Là où l'école n'a parfois imposé qu'un savoir froid et ennuyeux, la classe de langue peut ouvrir de nouveaux espaces sans lesquels, il faut bien le reconnaître, mais uniquement à cause des notions évoquées plus haut, un locuteur donné n'atteindra jamais véritablement un niveau C, ni à l'oral ni à l'écrit. Ecrire à la manière de, réécrire de mémoire un texte de, traduire, comparer la traduction par rapport au texte original, écouter ou faire enregistrer un texte lu, découvrir la diversité de la littérature francophone, analyser les rapports d'une œuvre avec son adaptation cinématographique ou théâtrale, écouter (et/ou produire) la mise en chanson de textes, promouvoir la rencontre (fictive ou non, épistolaire, sur blog ou en présentiel) avec des auteurs, ouvrir une page d'actualité littéraire et faire lire des types et genres de textes variés ne sont que quelques pistes parmi tant d'autres qui ouvriront les portes à diverses littératures.

La culture littéraire n'est pas constitutive des niveaux C. Elle contribue cependant fortement à l'émergence de compétences complexes chez les apprenants et représente un outil difficilement contournable pour qui veut élargir son répertoire langagier.

4. L'étendue lexicale

Les différents tests que nous avons proposés concernant l'étendue lexicale ont mis en évidence l'écart qui peut subsister entre des locuteurs non francophones de niveaux avancés et supérieurs et les productions de locuteurs, natifs ou non (Semprun et autres écrivains étrangers) qui ont fait du français leur langue de publication et/ou de recherche : faible recours aux collocations, densité et sophistication lexicales, etc.

Nous en déduisons que la distinction du sens des mots ne suffit pas et qu'il faut se consacrer également aux échos implicites que le mot éveille dans la communauté linguistique, en particulier au niveau des syntagmes préconstruits qui ne sauraient être envisagés uniquement dans la différence lexicale/grammaire pourtant retenue par le *Cadre*. Lorsqu'une jeune locutrice française intervenant dans un programme de *TV Reality*, dit *je suis têtue comme une moule*, (*Le Nouvel Observateur*, n°2344, p. 42), on peut considérer tout aussi bien qu'elle commet une erreur paronymique ou qu'elle ignore la construction exacte de la locution *têtu comme une mule*. Dans l'analyse des corpus de niveau C, nous avons constaté que les candidats n'ont presque jamais recours à ce genre de formulation, contrairement aux auteurs des textes référence. Nous avons également remarqué que les collocations qu'ils peuvent proposer pour des termes donnés restent assez peu développées au regard de celles de locuteurs natifs. Les épreuves du DALF C1 proposent bien une partie consacrée à l'explication de formes locutionnelles, mais de façon relativement artificielle, et l'absence de textes didactiques de référence à ces niveaux risque de renforcer cette lacune. Cela constitue une piste majeure de développement d'un apprentissage guidé au niveau C. Elle passera non seulement par des exercices de compréhension, mais aussi, une fois de plus, par la mise en place d'exercices de production basés sur des genres discursifs prolixes dans l'usage de locutions figées, et ne devra pas commencer à ces niveaux. L'interaction orale pour obtenir des biens et des services permet de travailler le registre des commerçants de rue, friands utilisateurs d'expressions figées. Cette étude peut s'initier sans doute dès le niveau B1, et se poursuivre tout au long de l'apprentissage pour aboutir à la compréhension d'humoristes de cabaret, à l'analyse de certains discours politiques ou des parlers de certaines banlieues (au cinéma par exemple).

5. L'évaluation au niveau C2

Nous avons pu mesurer combien l'écart semblait important entre le seuil de césure que sanctionnent les examens du TCF et du DALF C2, et le potentiel décrit dans cette recherche qui pourrait définir les niveaux C et en particulier C2 et C2+. L'analyse des examens officiels existants en Europe nous a permis de relever les typologies les plus utilisées:

- questionnaires à choix multiples, QCM, et/ou à réponses courtes
- questionnaires à réponses longues
- mises en situation et jeux de rôles
- appariements
- dictée
- dissertation et essai
- exercices croisés
- entretien avec le jury,
- exposé
- compte rendu, synthèse ou résumé
- explication de termes, expressions ou textes
- réponse à une lettre, production d'un article, d'un éditorial, etc.
- commentaire d'une œuvre (art, ciné, littérature...)
- exercices structuraux
- ...

Cette gamme d'activités reflète assez mal la diversité des genres discursifs que nous avons spécifiés au chapitre relatif à la spécification par activité langagière (3.1.4), et elle n'inclut pas non plus des exercices véritablement focalisés sur la maîtrise des scripts à l'oral. Il est certain que les certificateurs sont soumis à un certain nombre de limitations théoriques, techniques et administratives qui les obligent à privilégier des supports garantissant une meilleure fiabilité et une validité de construct simple à établir. Cela peut justifier dans un cas le recours à des QCM et dans l'autre le renoncement à des simulations qui croiseraient plusieurs activités langagières, à cause des problèmes de mesure que pose une approche multidimensionnelle⁴⁸ en évaluation. D'un autre côté, une telle approche compromet le fondement actionnel des

⁴⁸ Dans ce type d'épreuves se pose en effet la question des traits latents observables et des confusions que cela peut entraîner chez l'évaluateur (Riba, 2009)

tâches proposées (en termes d'authenticité situationnelle mais aussi, et surtout, au regard des compétences fonctionnelles qu'elles sont sensées inférer), ce qui peut avoir des effets induits sur les pratiques de classe souvent trop orientées à la préparation d'un examen. Enfin, l'approche par niveau homogène, qui propose une moyenne des résultats obtenus par un candidat donné dans une activité langagière donnée, avec ceux obtenus dans une autre compétence, ne favorise pas la diversification curriculaire que le *Cadre* appelle de ses vœux. Cela limite grandement la validité et la congruence des résultats.

Dans un contexte d'évaluation sommative, il nous semble utile d'envisager d'autres approches, sans doute plus complexes à mettre en place à grande échelle, mais qui présentent l'avantage de répondre en grande partie aux limitations que nous venons de formuler. Il serait ainsi intéressant de tester la formule retenue par le ministère français de l'Education nationale dans le *diplôme de compétences en langue*, D.C.L. Cette certification, disponible en anglais, espagnol, italien *et* allemand, et prochainement en FLE, valide jusqu'au niveau B2 les compétences en langue des enseignants français du premier degré qui souhaitent assurer les cours de langue étrangère à l'école primaire. Cet examen se base sur la scénarisation actionnelle d'une tâche complexe proposée à plusieurs candidats qui doivent l'accomplir en coopération à visée fonctionnelle. Bien qu'assez long et sans doute un peu lourd à mettre en place, le D.C.L. a l'avantage de solliciter le candidat dans différentes activités langagières et permet d'en établir un profil différencié. Il permet d'inférer la compétence pragmatique des candidats en interaction, non seulement au titre de la négociation qu'implique la réalisation de la tâche, mais aussi au titre des scripts qu'implique toute simulation. L.Y. Bachman (1990 : 303-359) débat largement sur les avantages et limites de cette approche de la vie réelle, RLA⁴⁹ dans son acronyme en anglais, qui dépend en grande partie du contexte et de la qualité du dispositif d'examen (place et rôle des examinateurs, leur formation, etc.). Il en déduit que l'approche de la vie réelle, RLA, a prouvé être un moyen utile pour concevoir des tests⁵⁰.

Le recours au traitement automatique du langage, T.A.L., dont nous avons déjà évoqué les apports à propos des locutions figées ou des collocations, peut ouvrir certaines perspectives en termes d'auto évaluation et d'apprentissage en autonomie, décrites par D. Luzzati et P. Teutsch, (1997) dans leur description du projet MARPLE, un logiciel itératif interactif permettant à la fois l'analyse d'erreurs et celle de réponses.

⁴⁹ Real Life Approach

⁵⁰ "The RLA has proven to be a useful means for guiding practical test development" (Bachman, 1990:330)

Une autre approche relève de la pédagogie dite du projet. L'évaluation d'une tâche complexe, généralement étalée dans le temps et relevant d'un travail de groupe sur plusieurs dimensions devient l'aboutissement logique d'un ensemble d'activités qui auront mobilisé les apprenants en vue de la réalisation d'un projet concret (publication dans une revue étrangère, documentaire audiovisuel, création d'une revue en ligne, etc.). Dans tous les cas, nous estimons nécessaire que les évaluations proposées permettent d'inférer le niveau de compétence des apprenants dans un cadre qui tienne compte de leur capacité à gérer en contexte les phénomènes discursifs explicites ou implicites que nous venons de spécifier, ce qui n'exclut ni les épreuves classiques sur la maîtrise des formes ou la connaissance de savoirs savants, mais implique la mise en place d'épreuves complémentaires.

Enfin aux niveaux C, il paraît difficile d'ignorer la langue de communication à usage professionnel, et il nous semble souhaitable d'envisager une exploration des ressources interlinguistiques des locuteurs (mobilisation de compétences interprétatives, identification de ressources d'intercompréhension de langues voisines, alternance des langues, etc.). Ce dernier domaine reste encore largement inexploré, malgré quelques pistes encore embryonnaires (cf. P. Chardenet, 2003).

CONCLUSION GENERALE. LE LOCUTEUR DE NIVEAU C, OU LA TRANSFORMATION EN LANGUES, UNE CONCLUSION PROSPECTIVE

P. Dahlet (2008, in P. Martinez, D. Moore, V. Spaeth : 85) dit à propos de la notion de parlant natif « qu'elle apparaît saturée de stéréotypes hérités de l'illuminisme et du rationalisme, en asseyant sur le dogme de la langue à part de toutes les autres, le mythe d'une monade parlante pure, incorruptible, authentique et stable ». Sans doute cet essai de spécification des niveaux C du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui construit un référent linguistique et didactique monolingue en français, n'échappe-t-il pas complètement à la vaine recherche de conjuration de la sanction divine babélique.

Pourtant, le locuteur de niveau C, plus que tout autre, a vécu au cours de son apprentissage de la langue française une transformation qui ne s'accorde plus avec l'orientation monovalente et fonctionnelle des approches conventionnelles. Il a rompu la relation ombilicale qui le liait aux confortables certitudes de sa langue maternelle, et qui le nourrissaient d'une seule valeur dans le meilleur des mondes, et il a su construire une vision plurielle, instable mais toujours en mouvement des instances parlantes qui l'entourent. A l'instar de J. Kristeva (2000) et de P. Dahlet (op cit.), nous pensons qu'il a renoncé à la prétention de contrôler toute la réalité de son être, et par la même toute réalité humaine dans son ensemble.

Cette compétence n'a pas été spécifiée, et aucun descripteur ne pourrait la résumer. La vision parfois angéliste et idéaliste que nous nous faisons souvent du plurilinguisme, facteur de paix et de développement, marque la force de notre projet didactique. Elle ne doit cependant pas nous faire oublier qu'elle n'est pas le fruit d'un processus équilibré où connaissances et compétences se construiraient en parallèle en langue étrangère et en langue maternelle. Un projet didactique visant à la maîtrise de tous les contenus spécifiés dans cette recherche renforcerait l'image abusive de l'existence d'un être plurilingue idéal et heureux, effaçant le processus pour ne voir que le résultat.

Comme nous avons défendu la thèse que la majorité des locuteurs pouvaient n'atteindre que partiellement les niveaux spécifiés dans l'une ou l'autre des activités langagières décrites, ou sur l'une ou l'autre des compétences à communiquer langagièrement, nous défendons aussi, en matière de conclusion prospective et provisoire, l'idée que ce locuteur ne peut être imaginé comme un être transfrontalier voyageant au dessus des barrières linguistiques et mentales du commun des mortels. Parce que les frontières peuvent aussi être une invitation au voyage, la

CONCLUSION GENERALE

vraie compétence acquise du locuteur de niveau C devrait être la possibilité de comprendre l'autre sans se diluer en lui. Cette « transformation en langues » (P. Dahlet, 2009) marque le sens profond de cette recherche. Nous émettons le vœu qu'elle présidera à l'utilisation des référentiels pour les langues aux niveaux C, aussi bien dans la salle de classe que pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives à venir. La construction de ce référentiel monolingue ne peut donc se concevoir que dans une optique de didactique intégrée des langues, et de nouveaux outils plurilingues devront voir le jour rapidement, faute de quoi les vieux démons ensilaires pourraient reprendre le dessus.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1999), *L'Education interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris
- ADAM, J.M., (1990), *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège
- ADAM, J.M., (1999), *Linguistique textuelle*, Armand Colin, Paris
- ADAM, J.M., (2008), *Les textes : types et prototypes*, Armand Colin, 2^{ème} éd, Paris
- ALDERSON, J.C., NORTH, B., (1991), *Language testing in the 1990s, Modern English Publications/British Council*, Macmillan, London
- ALDERSON, J.C., (2000), *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge
- ALDERSON, J.C., (2005), *Diagnosing Foreign Language Proficiency*, Continuum Ed, NewYork
- ALDERSON, J.C., CLAPHAM, C., WALL, D., (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, Cambridge
- ANIVAN, S. (ed.), (1991), *Current developments in language testing*, Regional Language Centre, Singapore
- ANIS, J., (1988), *L'écriture. Théories et descriptions*, [Chiss, J.L., Puech, J., collab], De Boeck Université, Prisme, Bruxelles
- ANSCOMBRE, J.C., DUCROT, O., (1983), *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, Bruxelles
- ARISTOTE, (335 av J.C.), *Topiques*, éd FR 1965, Vrin, Paris
- ARRIVE, M., BLANCHE-BENVENISTE, C., CHEVALIER, J.C., PEYTARD, J., (1964), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Larousse, Paris
- ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M., (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris
- AUGER, J., ROSE, Y., (1997), *Explorations du lexique*, CIRAL, Québec, pp 15-27
- AUSTIN, J.L., (1970), *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris
- BACHMAN, L.F., (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford
- BACHMAN, L.F., SAVIGNON, S.J., (1986), *The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview*, in *Modern Language Journal*, 70/4, p 380-90.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACCINO, T., (2006), *Métonymies versus métaphores*, in TIJUS, C., *Métaphores et analogies*, Hermès, Paris, pp. 183-206
- BAKHTINE, M., (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris
- BARTHES, R., (1964), *Le degré zéro de l'écriture, éléments de Sémiologie*, Le Seuil, Paris
- BARTHES, R., (1978), *Leçon*, Le Seuil, Paris
- BARTNING, I., (1999), *Stratégies d'acquisition dans l'emploi du genre et de l'accord adjectival en français parlé*, in BORILLO, A., PLENAT, M., (1999), *l'Emprise du sens, structures linguistiques et interprétations*, Rodopi, Paris
- BARTNING, I., (2000), *Gender Agreement in L2 French : Pre-advanced vs. Advanced Learners*, in : *Studia Linguistica*, 54, 2, pp. 225-237, in PRODEAU, M., CARLO, C.,(2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- BARTNING, I., KIRCHMEYER, N., (2003), *Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français l2*, in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n°19, Disponible sur : <http://aile.revues.org/document1112.html>. [En ligne 8 juin 2005], *les énoncés complexes et leur développement dans l'acquisition des langues*,
- BARTNING, I., SCHLYTER, S., (2004), *Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2*, in *French Language Studies*, 14, p. 281-299.
- BARTNING, I., (2009), *The Advanced Learner Variety: 10 Years Later*, in LABEAU, E., MYLES, F., (2009), *The Advanced Learner Variety, the case of French*, Peter Lang, Berne
- BEACCO, J.C., (1992^a), *Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières*, in *Ethnolinguistique de l'écrit*, Langages n°105, p 8 - 27
- BEACCO, J.C., (1992^b), *L'explication d'orientation encyclopédique : remarques sur un régime discursif*, *Carnets du Cediscor* n°1, p 33 -54
- BEACCO, J.C., (2004), *Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif*, *Langages* n°154, p 109-119
- BEACCO, J.C., (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Paris
- BEACCO, J.C., (2009), *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- BEACCO, J.C., PETIT, G., (2004), *Lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs*, in BEACCO, J.C., (dir), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages* n°154, pp 87 -100

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R. (2004), *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Didier, Paris
- BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R., (2004²), *Niveau B2 pour le français, un référentiel, textes et références*, Didier, Paris
- BEACCO, J.C., PORQUIER, R., (2007), *Niveau A1 pour le français, un référentiel*, Didier, Paris
- BEACCO, J.C., LEPAGE, S., PORQUIER, R., RIBA, P., (2008), *Niveau A2 pour le français, un référentiel*, Didier, Paris
- BEHRENS, M., (2006), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*, Projet Harnos, IRDP, Neuchâtel
- BÉNAT-TACHOT, L., GRUZINSKI S., (2001), *Passeurs culturels. Mécanismes de métissage*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris
- BENAZZO, S., (2008), *Marqueurs de focus, structure informationnelle et lectes d'apprenants adultes d'une L2*, Congrès Mondial de Linguistique Française, CNRS, FR 2393, Institut de Linguistique Française, Paris
- BENAZZO, S., DIMROTH, C., PERDUE, C., WATOREK, M., (2004), *Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère*, in *Langages* n°155, pp 76-105
- BENVENISTE, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale 1*, Gallimard, Paris
- BENVENISTE, E., (1974), *Problèmes de linguistique générale 2*, Gallimard, Paris
- BIRDSONG, D., (1992), *Ultimate Attainment in Second Language Acquisition*, *Language* n°68, pp 706-755
- BLASQUEZ, A., (1999), *Le Bel exil*, Grasset, Paris
- BLONDEL E., CICUREL F., (1996), (dir.), *La construction interactive des discours de la classe, Les Carnets du CEDISCOR 4*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris
- BOGAARDS, P., (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Langues et apprentissage des langues, Hatier/Didier, Paris
- BORG, S., (2001), *La notion de progression*, Didier, Paris
- BORILLO, A., PLENAT, M., (1999), *l'Emprise du sens, structures linguistiques et interprétations*, Rodopi, Paris
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., (1964), *Les héritiers*, Edition de Minuit, Paris
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., (1970), *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRINDLEY, G., (1991), *Defining language ability: the criteria for criteria*, in ANIVAN, S. (ed.), (1991), *Current developments in language testing*, Regional Language Centre, Singapore
- BRONCKART, J.P., (1996), *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris
- BROTH, M., FORSGREN, M., NOREN, C., SULLET-NYLANDER, F., *Le français parlé des médias, Acta Universitatis Stockholmiensis*, Stockholm
- BRUHN DE GARAVITO, J., WHITE, L., (2002), "The acquisition of Spanish DPs: the status of grammatical features.", in PÉREZ-LEROUX, A.T., M. LICERAS, J., *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection*, Dordrecht: Kluwer, pp. 151-176
- BYRAM, M., (2003), *La compétence interculturelle*, Ed du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- CABRÉ, M. T., (1998), *La terminologie. Théorie, méthode et applications*, Traduit du catalan et adapté par M. C. CORMIER et J. HUMBLEY, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa
- CALAQUE, E., (2006), *Collocations et image de l'organisation lexicale*, www.eduFLE.net [disponible en juin 2008]
- CANALE, M., SWAIN, M., (1979), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics*, Vol. I, n°1.
- CARLO, C., PRODEAU, M., (2000), *Le genre et le nombre en français L2, traitement dans différentes tâches verbales*, présentation au 3ème colloque international de la COFDELA, Avignon, Octobre 2000, in PRODEAU, M., CARLO, C.,(2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY, (1986), *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century, The report of the Task Force on Teaching as a Profession*, New-York
- CARROLL, S., (1989), *Second Language Acquisition and the Computational paradigm*, in *Language Learning*, 39, pp. 535-594, in PRODEAU, M., CARLO, C.,(2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- CARROLL, B.J. WEST, R., (1989), *English-speaking union framework. Performance scales for English language examinations* Longman, Londres

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CARROLL, S., (1999), Input and SLA : *Adult's Sensitivity to Different Sorts of Cues to French Gender*, in : *Language learning*, n°49, 1, pp. 37-92, in PRODEAU, M., CARLO, C., (2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- CASTELLOTTI, V., PY, B., *La notion de compétence en langue*, ENS éd, Lyon,
- CATACH, N., (1978), *L'orthographe, Que sais-je?* n° 685 ; Presses universitaires de France, Paris
- CATACH, N., (1980), *La ponctuation, Langue française* n°45, Larousse, Paris
- CATACH, N., (1986), *L'Orthographe française : traité théorique et pratique*, Fernand Nathan, Paris
- CATACH, N., (1989), *Accent plat*, in *Les Délires de l'orthographe*, Plon, Paris
- CATACH, N., DUPRIEZ, D., LEGRIS, M., (1980), *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Fernand Nathan, Paris
- CERQUIGLINI, B., (1984), *Le style indirect libre et la modernité*, *Langages* n°73, Paris, pp 7-17
- CHAMOISEAU, P., (1997), *L'esclave vieil homme et le molosse*, Gallimard, Paris
- CHARAUDEAU, P., (2000), *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours* » in COLLES, L. (éd), (2000), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, de Boeck-Duculot, Bruxelles
- CHARDENET, P., (2003), *De quelques conditions au développement de la notion d'intercompréhension*, www.dialintercom.eu/Abstracts/Painel8/37.doc, (disponible en mars 2010)
- CHAUVET, A., NORMAND, I., ERLICH, S., (2007), *Référentiel de programmes pour l'Alliance française, élaboré à partir du Cadre européen commun, A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Clé International, Paris
- CHINI, M., (1995), *Un aspect du syntagme en italien L2*, in : *AILE*, 5, pp. 115-142.
- CHOLLET, I., ROBERT, J.M., (2007), *Précis « les expressions idiomatiques »*, Clé international, Paris
- CHOMSKY, N., (1965/1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Le Seuil, Paris
- Centre international d'études pédagogiques, CIEP, (2005), *kit de formation des correcteurs et examinateurs du DELF et du DALF*, CIEP éd, Sèvres
- CICUREL, F., (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, CLE International, Paris

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CICUREL, F., (2000), *Dispositifs textuels et persuasion clandestine, Etudes de linguistique appliquée* n° 119, Paris
- CICUREL, F., (2005), *Les interactions en classe, Le français dans le monde, Recherches et applications* n°39, Paris
- CLARK, J.L., (1985), *Curriculum renewal in second language learning: an overview*, in *Canadian Modern Language Review*, 42/2, p 342-360.
- COLLES, L. (éd), (2000), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant*, de Boeck-Duculot, Bruxelles
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2003), *Manuel pour relier les examens au CECR européen*, Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Ed du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2003), version préliminaire du supplément de référence au *Manuel relier les examens au CECR européen*, Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Ed du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2005), *Guide de réalisation des descriptions des niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*, Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Ed du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- COOK, V., (1992), *Evidence for multicompetence*. In *Language Learning*, n° 42, pp 557-591
- CORBIN, D., (1987), *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, Niemeyer, Tübingen
- COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Hatier/Didier, Strasbourg
- COSTE, D., (1984), (coord.), *Interaction et enseignement /apprentissage des langues étrangères, Études de linguistique appliquée*, n° 55, Paris
- CUELLAR, M.d.C. (dir), (1997), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, Guada éd, Valencia
- CULIOLI, A., (1979), *Valeurs modales et opérations énonciatives*, in *Modèles linguistiques* 1-2, Paris, pp 39-59
- CUQ, J.P., dir, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CUQ, J.P., GRUCA, I., (2009), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble
- CURIEN, P., (2007), *De nouveaux passeurs identitaires ? Le cas des étudiants "vivant l'étranger"*, *Recherches sociographiques*, vol. 48, n° 2, Montréal, pp 73-89.
- CYR, P., (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Clé international, Paris
- DAHLET, P., (2008), *Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers*, in MARTINEZ, P., MOORE, D., SPAETH, V., (à paraître), *Transmission / appropriation des langues et construction des identités plurilingues*, Paris
- DAHLET, P., (2009), *Se transformer en langues, discours, subjectivité, plurilinguismes*, Habilitation à diriger des recherches, Université des Antilles et de la Guyane, Fort-de-France
- DAHLET, V., (2003), *Ponctuation et énonciation*, Ibis Rouge Editions, Presses universitaires Créoles, GEREC, Guyane
- DANDONOLI, P, HENNING, G., (1990), *An investigation of the construct validity of the ACTFL proficiency guidelines and oral interview procedure*, in *Foreign Language Annals*, 23/1, 11-22.
- DESMEUZES, J., THIMONNIER, J., (1979), *Les 30 problèmes de l'orthographe, méthode Thimonnier, cours complet*, Hachette, Paris
- DETRIE, C., (2008), *Textualisation et (re)conditionnement énonciatif*, in DURAND J., HABERT B., LAKS B., (éd.), (2008), *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Institut de Linguistique Française, Paris, pp 1331-1344
- DEVITT, S., (1993), *French. Its acquisition as a Second Language*. Authentik Language Learning Ressources Ltd., Dublin in VERONIQUE, D. et al., (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier, Paris
- DEVITT, S., (2004), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et les recherches sur l'acquisition des langues L1+n*, in BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R., *Niveau B2 pour le français, un référentiel, textes et références*, Didier, Paris
- DEWAELE, J-M., VERONIQUE, D., (2001), *Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage : a cross-sectional study*, in : *Bilingualism : language and cognition*, 4, 3, pp. 275-297, cité par PRODEAU, M., CARLO, C., (2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- DEWAELE, J.M., WOURW, N., (2002), *L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère*, n° 72 2002/2, Paris, pp 139-153
- DIDEROT, D., (1796), *Jacques le fataliste*, éd 1989, Poche, Paris

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DONZELOT, J., (2005), *Michel Foucault et l'intelligence du libéralisme*, in *Esprit*, novembre 2005, Paris
- DRILLON, J., (1991), *Traité de la ponctuation française*, Gallimard, Paris
- DUBOIS, J., DUBOIS-CHARLIER, F., (2004), *Les locutions en français*, chez les auteurs, Aix en Provence
- DUCROT, O., (1973), *Les échelles argumentatives*, Ed de Minuit, Paris
- DUCROT, O., (1977), *Illocutoire et performatif*, *Linguistique et sémiologie* n°4, Lyon, pp 17-54
- DUCROT, O., (1984), *Le dire et le dit*, Ed de Minuit, Paris
- DUCROT, O., (1990), *Polifonía y argumentación*, Universidad del Valle, Cali
- DUCROT, O., (2003), *Dire et ne pas dire*, Hermann éd, Paris, 1^{ère} éd 1991
- DURAND J., HABERT B., LAKS B., (éd.), (2008), *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Institut de Linguistique Française, Paris
- ELY, C.M., (1989), *Tolerance of ambiguity and use of second language learning strategies*, *Foreign Language Annals*, n°22
- FAYOL, M., PACTON, S., PERRUCHET, P., (1999), *L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités*, *Langue française* n°124, pp 23-39
- FIGARI, G., (1994), *Évaluer, quel référentiel ?* coll. pédagogie en développement, méthodologie de la recherche, De Boeck université, Bruxelles
- FILLMORE, C., (1976), *The need for a frame semantics in linguistics*, in *Statistical Methods in Linguistics*, Skriptor, Stockholm
- FINKIELKRAUT, A., (1979), *ralentir : mots-valises !*, Seuil, Paris
- FLAUBERT, G., (1866), *Lettre à Georges Sand du 15 décembre*, in *Correspondances*, Conard éd, 2001, Rouen
- FLAUBERT, G., (1869), *L'éducation sentimentale*, éd Poche, 1992, Paris
- GADET, F., (1992), *Le français populaire*, Que sais-je, Presse universitaire de France, Paris
- GALISSON, R., (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé international
- GAREY, H.B., (1957), *Verbal aspects in French*, *Language* n°33: 91–110
- GARRIC, N., LEGLISE, I., (2007), *Aspects syntaxiques et discursifs d'un français parlé des médias : le discours d'information télévisé* », Université de Tours et CNRS Pars, In BROTH, M., FORSGREN, M., NOREN, C., SULLET-NYLANDER, F., *Le français parlé des médias*, pp 243-258, Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm
- GAUTHIER, R-F., (2006), *Ce que savent les élèves*, in *Revue internationale de Sèvres*, n°43, CIEP, pp 67-76

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- GAYRAUD, F., MARTINIE, B., (2004), *Complexité syntaxique et difficulté de traitement : l'exemple des relatives*. In RABATEL, A., *Interactions orales en contexte didactique*, Presses universitaires de Lyon, pp 265-286
- GENETTE, G., (1968), *Palimpsestes – la littérature au second degré*, Le Seuil, Paris
- GENETTE, G., (1972), *Figures III*, Le Seuil, Paris
- GENETTE, G., (1983), *Nouveaux discours du récit*, Le Seuil, Paris
- GILES, H., COUPLAND, N., COUPLAND, J., (1991), *Contexts of accommodation: development in applied sociolinguistics*, Maison des sciences de l'homme, Paris
- GOFFMAN, E., (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, t1 et t2, éditions de Minuit, Paris
- GOFFMAN, E., (1974), *Les rites d'interaction*, éditions de Minuit, Paris
- GONZALEZ RODRIGUEZ, A., (2005), *Le dictionnaire des collocations en ligne*, www.tonitraduction.net
- GOUGENHEIM, G., RIVENC, P., MICHEA, R., SAUVAGEOT, A., (1967), *l'élaboration du français fondamental (1^{er} degré)*, Didier, Paris
- GOULDEN, R., NATION, P., READ, J., (1990), *How large can a receptive vocabulary be?*, *Applied Linguistics* n°11, pp 341-363
- GRACQ, J., (1938), *Le château d'Argol*, José Corti éd, Paris
- GRACQ, J., (1958), *Un balcon en forêt*, José Corti éd, Paris
- GRECO BOLLI, G., PARIZZI, G., SPINELLI, F., (à paraître), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER, A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Rome
- GREEN, A., (2008), *English Profile: functional progression in materials for ELT*, in *Cambridge ESOL : Research Notes*, n°33, Cambridge, pp 19-25
- GREIMAS, A.J., (1966), *Sémantique structurale*, Larousse, Paris
- GREVISSE, M., (1975), *Le bon usage*, Xème éd, Duculot, Paris
- GRIFFIN, P.E., (1989), *Monitoring proficiency development in language*. Annual Congress of the Modern Language Teachers Association of Victoria, Monash University
- GRICE, H.P., (1982), *De la logique à l'argumentation*, Droz, Genève
- GRUZINSKI, S., (2001), *Un honnête homme, c'est un homme mêlé, Mélanges et métissages*, in BÉNAT-TACHOT, L., GRUZINSKI S., *Passeurs culturels. Mécanismes de métissage*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, pp 1-22.
- GUELLA, H., DEPREZ, V., REBOUL, A., (2008), *L'acquisition des traits de genre en français L2 Le rôle du transfert de la L1-L2 : une étude sur le genre en arabe et français*, in

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association for French Language Studies, Cahiers 14.1, pp 25-44, Cambridge University Press, Cambridge
- GUILBERT, L., (1973), *Théories du néologisme*, in : *Cahiers de l'A.I.E.F.*, Association internationale des Études françaises, n°25, Paris
- GUILLELMON, D., GROSJEAN, F., (2001), *The gender marking effect in spoken word recognition: The case of bilinguals*, in *Memory & Cognition*, 29 (3), Neuchâtel, pp 503-511
- GUIRAUD, P., (1954), *Les caractères statistiques du vocabulaire*, Presses universitaires de France, Paris
- GUIRAUD, P., (1955), *La sémantique*, Presses universitaires de France, Paris
- GUIRAUD, P., (1962), *les locutions françaises*, Presses universitaires de France, Paris
- GUIRAUD, P., (1976), *Les jeux de mots*, Presses universitaires de France, Paris
- GUMPERZ, J., (1989), *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, éd de Minuit, Paris
- HALL, E.T., (1971), *La dimension cachée*, Le Seuil, Paris
- HAMEL, M.J., MILIĆEVIĆ, J., (2007), *Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS: démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage*, in *The Canadian journal of applied linguistics*, 2007, vol. 10, n°1, Ottawa, pp. 25-45
- HANCOCK, V., (1997), *Parce que : un connecteur macro-syntaxique. L'emploi de parce que chez des apprenants de français langue étrangère et des locuteurs natifs. Acquisition et Interaction en langue étrangère* n°9, pp 117-145
- HARRIS, Z.S., (1971), *Structures mathématiques du langage*, Dunod, Paris
- HASSELGREEN, A., BLOMQUIST, P., ERICHSEN, M., GRAHN-SAARINEN, A.M., HOLM-LARSEN, S., KALEDAITE, V., THORLACIUS, H., (2003), *Bergen "Can-Do Project"*, Centre européen des langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- HAWKINS, R., (1998), *Explaining the difficulty of gender attrition for speakers of English*, présentation au colloque Eurosla 8, Paris, Septembre 1998, cité par PRODEAU, M., CARLO, C.,(2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- HAWKINS, R., FRANCESCHINA, F. (2004), *Explaining the acquisition and non-acquisition of determiner-noun gender concord in French and Spanish*, in PREVOT, P., PARADIS, J., (éd.) *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*, John Benjamins, Amsterdam, pp 175–206.
- HAWKINS, R., CHAN, C., (1997), *The partial availability of UG in SLA: the failed functional features hypothesis*, *Second Language Research*, n°13, pp 187-226

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- HENDRIKS, H., (2008), *Presenting the English Profile Programme: in search of criterial features*, in *Cambridge ESOL : Research Notes*, n°33, Cambridge, pp 7-10
- HENRY, J., (2002), *Une école de traduction : les jeux de mots*, in *Le français dans le monde*, n° spécial « humour et enseignement des langues, Clé international, Paris
- HENRY, J., (2003), *la traduction des jeux de mots*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris
- HERSLUND, M., éd., (2003), *Aspects linguistiques de la traduction*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux
- HIGGS, T.C. (ed.), (1984), *Teaching for proficiency, the organizing principle*, National Textbook Company, Lincolnwood
- HILTON, H., (2002), *La compétence lexicale en production orale*, Laboratoire LLS, université de Haute Savoie
- HJELMSLEV, L. (1966), *Prolégomènes à une théorie du langage*, éd de Minuit, Paris
- HOBÆK HAFF, M., (2005), *La construction clivée en c'est ... qui/que, étude contrastive français-norvégien*, *Sprikreports* n°35, novembre 2005, Oslo
- HOUSEN A., KEMPS N., PIERRARD M., (2006), *Le développement de la morphologie verbale chez des apprenants avancés de FLE : apports et limites du contexte instructionnel*, Vrije Universiteit, Bruxelles, [Colloque international, Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes, DILTEC, Paris III](#)
- HUOT, H., (2001), *Morphologie: forme et sens des mots du français*, Armand Colin, Paris
- ISABELLI, K., (2002), *Multicompetence and its Role in Second Language Acquisition Research*, University of Nevada, Reno
- JESPERSEN, J., REICHLER-BEGUELIN, M.J., (1997), *Argumentation et discours rapporté : présentation d'une séquence didactique*, in *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, n° 96, CRESSEF, La Rioja, pp 101-124
- JUILLARD, C., (1990), *L'expansion du wolof à Ziguinchor. Les interactions à caractère commercial*, *Plurilinguïsmes* n°2, pp 103-154
- KAFTANDJIEVA, F., (2003), *Standard Setting*, in CONSEIL DE L'EUROPE, version préliminaire du supplément de référence au *Manuel reliair les examens au Cadre européen*, Division des langues vivantes du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- KHALLAF'ABD AL-WAHHÂB, (1942), *Les fondements du droit musulman*, Al Qualam, Paris in PLANTIN, C., (2005), *L'argumentation*, Presses universitaires de France, Paris
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1980), *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1986), *L'implicite*, Armand Colin, Paris
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., (2009), *L'Enonciation*, Armand Colin, Paris, 1^{ère} éd 1999
- KELEMEN, E., (1996), *Le procédé de siglaison dans le français contemporain*, in *Revue d'Etudes françaises* n°1, Strasbourg
- KIHLSTEDT, M., (2002), *L'emploi de l'imparfait en français par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs*, *Revue française de linguistique appliquée*, n°72, pp 7-23
- KILBORNE, B., LANGNESS, L., *Culture et nature humaine. Essais théoriques de Melford E. Spiro*, Presses Universitaires de France, Paris, pp 213-240
- KINTSCH, W., (1988), *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model*, *Psychological Review* n° 95, 163-182.
- KLEIN, J.R., LABELLE, J., LECLERE, C., *et al*, (2009), *Les expressions verbales figées de la francophonie, Belgique, France, Québec et Suisse*, Ophrys, Paris
- KOEHN, C., MULLER, N., (1994), *The acquisition of gender and number morphology within NP*, in MEISEL, J.-M., (éd). *Bilingual first language acquisition : French and German grammatical development* pp. 29-52., cité par PRODEAU, M., CARLO, C.,(2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- KOCHMAN, T., (1975), *Rappin' and Stylin' Out : communication in Urban Black America*, Urbana-Champaign:University of Illinois Press, Illinois
- KRISTEVA, J., (1998), *France, ma souffrance*, Parallax n°3, vol 4, Taylor & Francis Inc éd, Londres
- KUHN, T., S., (1972), *La Structure des Révolutions Scientifiques*, trad. Française, Flammarion, Paris
- KUKENHEIM, L., (1962), *Esquisse historique de la linguistique française*, Universitaire Pers Leiden, Leiden
- KRUGLANSKI, A.W., TORY-HUGGINS, E., (2000), *Motivational science: social and personality perspectives*, Sheridan books-Braun-Brumfield, Washington
- LA FONTAINE, J., (1668), *Fables*, éd 1982, Folio Classique, Paris
- LABEAU, E., MYLES, F., (2009), *The Advanced Learner Variety, the case of French*, Peter Lang, Berne
- LABOV, W., (1972), *Language in the inner city*, University of Philadelphia Press, Philadelphie

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- LAKOFF, G., TURNER, M. (1989), *More than cool reasons: a field guide to poetic metaphor*, University of Chicago Press, Chicago, in BACCINO, T., (2006), *Métonymies versus métaphores*, in TIJUS, C., *Métaphores et analogies*, Hermès, Paris, pp 183-206
- LAUFER, B., NATION, P., (1994), *Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production*, Victoria University of Wellington, in *Applied Linguistics*, n°, pp 255-271
- LAZARD, G., (1994), *L'actance*, Linguistique nouvelle, Presses universitaires de France, Paris
- LAZARD, G., (2001), *Etudes de linguistique générale, typologie grammaticale*, Peeters éd, Louvain-Paris
- LEBLANC, R., (2002), *Standards Linguistiques Canadiens 2002*, Citoyenneté et immigration Canada, Ottawa
- LECOINTE, M., (1997), *Les enjeux de l'évaluation*, L'Harmattan, Paris, Montréal
- LE GUERN, M., (1973), *Sémantique de la métaphore et de la métonymie*, Larousse, Paris
- LEHNEN, K. DAUSENDSCHÖN-GAY, U., KRAFFT, U., (2000), *Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité?*, in *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°12
- LENART, E., (2006), *Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et en français L2. Étude comparative de deux types d'apprenant : enfant et adulte*, Thèse de Doctorat, Paris VIII, UMR 7023, CNRS
- LENZ, P., SCHNEIDER, G., (2002), *Developing the Swiss Version of the European Language Portfolio*. In: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Case studies* (Ed.: Ch. Alderson), Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp 68-86
- LENZ, P., SCHNEIDER, G., (2003), *Establishing a bank of descriptors for self-assessment for use in the European Language Portfolio. Relating descriptors from ELPs to the Common European Framework*, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- LE SCANFF, Y., (2008), *Victor Hugo, le drame de la parole, Hernani, Ruy Blas*, CNED-Presses universitaires de France, Paris
- LEWIS, M., (1993), *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*, Language Teaching Publications, Hove
- LISKIN-GASPARRO, J.E., (1984), *The ACTFL proficiency guidelines: a historical perspective*, In HIGGS, T.C. (ed.), *Teaching for proficiency, the organizing principle*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company, p 11-42.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- LOCKE, J; (1690), *Essai philosophique concernant l'entendement humain*, éd FR. 1989, Ed Vrin, Paris
- LOWE, P., (1983), *The IRL oral interview: origins, applications, pitfalls and implications*, *Unterrichtspraxis*, n° 16/2, pp 230-244.
- LUZZATI, D., (2004), *Matière graphique du niveau B2 pour le français*, in BEACCO, J.C, BOUQUET, S, PORQUIER, R. (2004), *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier, pp 289-326
- LUZZATI, D., TEUTSCH, P., (1997), *Didacticiels de langue et traitement automatique du langage*, in CUELLAR, M.d.C. (dir), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, Guada éd, Valencia, pp 295-356
- LYSTER, R., (1994), *The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence*, *Applied Linguistics*, n°15, Oxford, pp 263-287
- LYSTER, R., REBUFFOT, J., (2002), *Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif*, *Acquisition et interaction en Langue étrangère*, n°17, pp 51-72
- MAINGUENEAU, D., (1998), *Analyser les textes de communication*, Dunod, Paris
- MAINGUENEAU, D., (2004), *Précis de grammaire pour les concours*, Armand Colin, Paris
- MAINGUENEAU, D., (2005), *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin, Paris
- MANESSE D., COGIS, D., (2007), *L'orthographe, grande cause nationale ?*, ESF, Paris
- MARIVAUX (1724), *Le spectateur français*, éd Mille et une nuit, 2001, Paris
- MARIVAUX, (1730), *Les jeux de l'amour et du hasard*, GF Flammarion, Paris
- MARTEL, G., (2005), *Les présentateurs de nouvelles télévisées. Aspects prosodiques et stylistiques*, Université Laval, non publié (http://www.com.ulaval.ca/chaires_groupes/lab-o/projets.php)
- MARQUILLÓ LARRUY, M., (2000), *Métaphores et représentations du cerveau plurilingue: conceptions naïves ou construction du savoir? Exemples dans le contexte d'enseignement andorran*, *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (Tranel), n°32, Neuchâtel, pp 115-146
- MARQUILLÓ LARRUY, M., (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Clé international, Paris
- MARTINET, A., (1962), *éléments de linguistique générale*, A. Colin, Paris
- MARTINEZ, P., MOORE, D., SPAETH, V., (à paraître), *Transmission / appropriation des langues et construction des identités plurilingues*, chez un éditeur parisien, Paris
- MARTINOT, C., (1994), *Actes du Colloque International sur l'Acquisition de la Syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Etrangère*, Presses Universitaires de Franche Comté, Besançon

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- MAURIAC, F., (1927), *Thérèse Desqueyroux*, éd 1978, Poche, Paris
- MAYAR, S., (2007), *La maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol*, mémoire de maîtrise, Université du Québec, Montréal
- MAYER, M., (1969), *Frog, Where are you?*, Littercritter, New York
- MEJRI, S., (2001), *Le figement lexical, nouvelles tendances*, in Cahiers de lexicologie n°80, pp. 213-225
- MELKA TEICHROEW, F., (1989), *Les notions de réception et de production dans le domaine lexical et sémantique, étude exploratoire*, Peter Lang, Berne
- MICHEA, R., (1964), *Basic vocabularies*, in *New Research and techniques for the benefit of modern language teaching*, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg
- MEILLET, A., (1905), *Comment les mots changent de sens*, in *l'Année sociologique* n°9, pp 1-38
- MILANOVIC, M., (2002), *Language Examining and Test Development*, Ed du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- MILNER, J.C., (1978), *De la syntaxe à l'interprétation*, Le Seuil, Paris
- MITTERAND, H., (1963), *Les mots français*, Presses universitaires de France, Paris
- MITTERAND, H., (1985), « *Le paragraphe est-il une unité linguistique ?* », in *La notion de paragraphe*, Paris, C.N.R.S.
- MOESCHLER, J., (1985), *Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier/Didier, LAL, Paris
- MOIRAND, S., (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris
- MOLINA ROMERO, M.d.C., (2003), *Identité et altérité dans la langue de l'autre*, in Thélème, *Revista Complutense de Estudios Franceses* n°18, Grenade, pp 69-79
- MOREAU, M.L., (1997), *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Sprimont
- MORENO ESPINOSA, S., (2005), *Can P_Lex Accurately Measure Lexical Richness in the Written Production of Young Learners of English for Foreign Learners*, *Porta Linguarum* n°4, Université de Grenade, pp 7-21
- MOUGEON, R., NADASDI, T., REHNER, K., (2002), *État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE*, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 17
- MULLER, C., (1967), *Étude de statistique lexicale. Le vocabulaire du théâtre de Pierre Corneille*, Paris, Larousse
- MULLER, C., (1969), *La statistique lexicale*, in *Langue française*, vol 2, Paris, pp 30-43
- MULLER, C., (1977), *Principes et méthodes de statistique lexicale*, Larousse

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- MULLER, C., (2003), *Traduire les clivées du français en allemand*, in HERSLUND, M., éd., *Aspects linguistiques de la traduction*, Presses Universitaires de Bordeaux, pp.149-167
- MULLER, N., (1994), *Developing two gender assignment systems simultaneously*, in MEISEL, J.-M., (éd). *Bilingual first language acquisition : French and German grammatical development*. pp. 53-88, cité par PRODEAU, M., CARLO, C.,(2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- MÖHRING, A., (2005), *Esrt-und Zweitspracherverb im Vergleich (Französisch/Deutsch):Der Erwerb der Wortstellung bei bilingualen Kindern und erwachsenen Lernen*. Thèse de doctorat, Université de Hambourg, in VERONIQUE, D. et al., (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier, Paris, pp 258
- MULLER, K., SILVER, R., (2006), *Standards in Education, Review of US Literature*, in BEHRENS, M., (2006), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*, Projet Harnos, Neuchâtel, IRDP
- MUSSET (de), A., (1854), *Gamiani, deux nuits d'excès*, Mercure de France, éd 2000, Paris
- NADEAU, M., FISHER, C., (2006), *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin éd, Montréal
- NAGY, W.E., ANDERSON, R.C., (1984), *How many words are there in Printed School English ?*, *Reading Research Quartely* n°19, London, pp 303-330
- NAIMAN, N., FRÔHLICH, J., STERN, H.H., (1978), *The Good Language Learner*, *Research Series in Education*, n°7, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto
- NEUNER, G., (2003), *Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, in BYRAM, M., (2003), *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp 15-66
- NEUNER, G., PARMENTER, L., STARKEY, H., ZARATE, G., (2003), *La compétence interculturelle*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- NIKLAS-SALMINEN, A, (1997), *La lexicologie*, Armand Colin, Paris
- NØLKE, H., (2001), *Le regard du locuteur II*, Kimé, Paris
- NORTH, B., (1997), *The development of a common framework scale of descriptors of language proficiency based on a theory of measurement*, in HUHTA, A., KOHONEN, V., KURKI-SUONIO, L. AND LUOMA, S. *Current Developments and Alternatives in Language Assessment*, University of Jyvs skyl, Jyvs skyl, pp 423-449
- NORTH, B., (2002), *Developing Descriptor Scales of Language Proficiency for the CEF Common Reference Levels In: Common European Framework of Reference for Languages:*

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Learning, teaching, assessment. Case Studies* (Ed.: Ch. Alderson). Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp 87-105
- NORTH, B., LEPAGE, S., (2005), *Séminaire pour le calibrage des productions orales par rapport aux échelles du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- NORTH, B., (2007), *Descriptors for C2, C1 (and B2+)*, ALTE-Conseil de l'Europe, Sèvres
- OGDEN, C.K., (1968), *Basic English: International second language*, New York
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge
- OSCARSON, M., (1978), *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Strasbourg, Council of Europe 1978; Oxford, in North 1997
- OSCARSON, M., (1984), *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- OVTCHAROV, V., COBB, T., HALTER, R., (2006), *La richesse lexicale des productions orales : mesure fiable du niveau de compétence langagière*, in *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, pp 107–125
- PALMBERG, R., (1989), *What makes a word English?*, AILA review 6, pp 47-55
- PAPAFRAGOU, A., (1996), *On Metonymy*. *Lingua*, 99, in BACCINO, T., (2006), *Métonymies versus métaphores*, in Tijus, C., *Métaphores et analogies*, Hermès, Paris, pp 169-195
- PARADIS, M., (1997), *Représentation lexicale et conceptuelle chez les bilingues : deux langues trois systèmes*, in AUGER, J., ROSE, Y., (éd.), *Explorations du lexique*, Québec, CIRAL, pp 15-27.
- PAVLENKO, A., (1999), *New approaches to concepts in bilingual memory*. In *Bilingualism: Language and Cognition*, n°2, pp 209-230
- PENDANX, M., (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris
- PENSO-LATOUCHE, A., (1999), *Savoir-être : compétence ou illusion ?*, Centre national des arts et métiers, Ed Liaisons, Paris
- PEREC, G., (1975), *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*, in *Le pourrissement des sociétés*, 10/18, Paris
- PÉREZ-LEROUX, A.T., M. LICERAS, J., *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection*, Kluwer éd, Doradrecht
- PETIOT, G., (2004), *Une proposition d'analyse des discours écrits*, in BEACCO, J.C., et al, *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Didier, Paris

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- PEYTARD, J., MOIRAND, S., (1992), *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Hachette, Paris
- PHAL, A., (1968), *Le français, langue des sciences et des techniques, Le français dans le monde* n°61, Paris
- PIESTRUP, A.M., (1973), *Black Dialect Interference and Accommodation of Reading Instruction in First Grade*, in *Language Behavior Research Laboratory*, University of California, Berkeley
- PLANTIN, C., (2005), *L'argumentation, Que sais-je ?*, Presses universitaires de France, Paris
- POLLOCK, J.Y., (1989), *Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP*. in *Linguistic Inquiry* n°20, pp 365-424
- POGNER, K.-H., (1999), *Textproduktion in Diskursgemeinschaften*, in LEHNEN, K., DAUSENDSCHON-GAY, U., KRAFFT, U., (2000), *Comment concevoir l'acquisition d'une compétence rédactionnelle pour des textes de spécialité?*, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n°12
- POLGUERE, A., (2000), « *Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique* », *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL)*, n° 21, Ellug, Grenoble, pp. 75-97
- PORCHER, L., (1981), *L'éducation des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*, éd du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- POTHIER, B., (2004), *Echelle d'acquisition en orthographe lexicale*, Retz, Paris
- PREVOT, P., PARADIS, J., (éd.) *The Acquisition of French in Different Contexts: Focus on Functional Categories*, John Benjamins, Amsterdam, pp 175–206
- PRODEAU, M., (1998), *La syntaxe dans le discours instructionnel en L.E.*, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°11, pp 95-146
- PRODEAU, M., (2002), *Gender and Number two different diacritic features, two different ways to process them in French L2*, Présentation au séminaire BAAL/CUP Linguistic Development of French, Southampton, in PRODEAU, M., CARLO, C.,(2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- PRODEAU, M., CARLO, C.,(2002), *Le genre et le nombre dans des tâches verbales complexes en français L2 : grammaire et discours*, in *Marges linguistiques* n°4, pp 165-174
- PUREN, C., (2006), *Le Cadre européen commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactique des Langues-Cultures : un chantier à reprendre*, Association des professeurs de langues vivantes

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- PUREN, C., (2007), *Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence*, Association des professeurs de langues vivantes, Nancy
- QUEMADA, B., (1993), *Mots nouveaux contemporains 1, matériaux pour l'histoire du vocabulaire français*, Klincksieck, Paris
- QUINTILIEN, (éd FR, 1989), *Rhétorique à Herennius*, Les Belles lettres, Paris
- RABATEL, A., (2004), *Interactions orales en contexte didactique*, Presses universitaires de Lyon, Lyon
- RANNEY, S., (1992), *Learning a new script: An explanation of sociolinguistic competence*, in *Applied Linguistics*, n°13, pp 25-50
- REGGIANI, C., (2002), *la référenciation anaphorique*, in GARAGNON, A.M., *Montaigne, Bossuet, Lesage, Baudelaire, Giraudoux*, Presses Paris Sorbonne, Paris, pp 160-195
- REICHLING, A., (1962), *Verzamelde studies over hedendaagse problemen der taalwetenschap*, Tjeenk Wilink, Zwolle
- REVILLE, P., (2006), *Les standards de formation, le cas des Etats-Unis*, in « que savent les élèves ? », *revue internationale de Sèvres*, n°43, CIEP, Sèvres
- REY-DEBOVE, J., (1997), *Le métalangage*, Le Robert, Paris
- RIBA, P., (2009), *Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle*, in *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp 124-132
- RICHTERICH, R., SCHNEIDER, G., (1992), *Transparency and coherence: why and for whom?*, Ed du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- ROBERT, J.P., ROSEN, E., (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Ophrys, Paris
- ROSEN, E., (2004), *Du niveau A1 au niveau C2. Etude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques*, in Beacco et al, *Textes et références, niveau B2 pour le français*, Didier, Paris
- ROSEN, E., REINHART, C., (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Clé international, Paris
- ROSIER, L., (2008), *Le discours rapporté en français*, Ophrys, Paris
- ROULET, E., (1999), *La description de l'organisation du discours*, LAL, Didier, Paris
- RUBIN, J., (1975), *What the good language learner can teach us ?*, TESOL Quarterly, n°9
- SABOURIN, L., HAVERKORT, M., (2003) *Neural substrates of representation and processing of a second language*, in: VAN HOUT, R., AAFKE, H., FOLKERT, K., TOWELL, R.J., (éd.), *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp 175–195

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- SALAMOURA, A., (2008), *Aligning English Profile research data to the CEFR*, in *Cambridge ESOL : Research Notes*, n°33, Cambridge, pp 5-7
- SARAMAGO, J., (1997), *Todos os nomes*, Companhia das Letras, Sao Paolo
- SAVARD, J.G., RICHARDS J., (1970), *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*, Québec, presses de l'Université de Laval, Laval
- SAVILLE, N., KURTES, S., (2008), *The English Profile Programme – an overview*, in *Cambridge ESOL : Research Notes*, n°33, Cambridge, pp 2-5
- SCALLON, G., (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles
- SCHLYTER, S., (1997), *Formes verbales et pronoms objets chez des apprenants adultes de français en milieu naturel*, in MARTINOT, C., *Actes du Colloque International sur l'Acquisition de la Syntaxe en Langue Maternelle et en Langue Etrangère*, Presses Universitaires de Franche Comté, Besançon, pp 273-293
- SCHNEIDER, G., LENZ, P., (2001), *European Language Portfolio, Guide for Developers*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/portfolio
- SCHNEIDER, G., NORTH, B., (2000), *Dans d'autres langues je suis capable de ... " Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation*, Programme national de recherche 33, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Berne / Aarau
- SEARLE, J., (1972), *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*, Hermann, Paris
- SEARLE, J., (1979), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge
- SEMPRUN, J., (1981), *L'Algarabie*, Fayard, Paris.
- SEMPRUN, J., (1998), *Adieu, vive clarté...*, Gallimard, Paris
- SINCLAIR J. MC. H., COULTHARD R.M., (1975), *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, Oxford
- SLOBIN, D., (1991), *Learning to think for speaking: native language, cognition and rhetorical style*. *Pragmatics* n°1, pp 7-26
- SPIRO, M., (1987), « *Représentations collectives et représentations mentales dans les systèmes symboliques religieux* », in KILBORNE, B., LANGNESS, L., *Culture et nature humaine. Essais théoriques de Melford E. Spiro*, Presses Universitaires de France, Paris, pp 213-240.
- SPRINGER, C., (2002), *Recherches sur l'évaluation en L2 de quelques avatars de la notion de compétence*, in CASTELLOTTI, V., PY, B., *La notion de compétence en langue*, ENS éd, Lyon, p 65

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- STALLARD, D., (1993), *Two kinds of metonymy*. In *Proceedings of the 31st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, Ohio State University, Columbus, in BACCINO, T., (2006), *Métonymies versus métaphores*, in Tijus, C., *Métaphores et analogies*, Hermès, Paris, pp 87-94
- STELA VALENTE, R., (2002), *La “ lexicologie explicative et combinatoire ” dans le traitement des unités lexicales spécialisées*, thèse de doctorat en linguistique, option traduction, Université de Montréal, Montréal
- STENGERS, I., (1987), *D'une science à l'autre (des concepts nomades)*, Le Seuil, Paris
- STERN, H.H., (1975), *What can we learn from the good language learner ?*, revue canadienne des langues vivantes n°31
- SUHAMY, H., (1981), *Les figures de style*, Que sais-je, Presses universitaires de France, Paris
- TAGLIANTE, C., (2000), *Portfolio européen des langues*, Collège, Didier, Paris
- TAGLIANTE, C., (2005), *L'évaluation et le Cadre européen*, Clé international, Paris
- TARDIF, J., (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Les éditions logiques, Montréal
- THIBAUT, P., (1997), *Changement linguistique*, in MOREAU, M.L., (1997), *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, Sprimont, pp 65-71
- THIMONNIER, R., (1967), *Le système graphique du français*, Plon, Paris
- TIJUS, C., (2006), *Métaphores et analogies*, Hermès, Paris
- TODOROV, T., (1970), *Synecdoques*, *Communications*, n° 16, Paris
- TOURATIER, C., (2003), *L'organisation informative de la phrase*, cours de Master 2, université ouverte des humanités, <http://sites.univ-provence.fr/wclaix/touratier/SCL911-2003.pdf>
- TREVILLE, M-C., (2000), *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*, Les Éditions Logiques, Montréal
- TRIM, J.L.M., (1978), *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit/credit scheme for foreign language learning by adults*. Conseil de l'Europe, Strasbourg
- TRIM, J.L.M., (2007), *Development of the influential Threshold series and how English Profile takes this work to the next stage*, English Profile Seminar, Cambridge
- TRIM, J.L.M., et al, *Guide pour les utilisateurs du Cadre européen commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Strasbourg

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- TSIMPLI, I.M., (2004), *Interprétabilité des traits et acquisition des langues maternelle et seconde : clitiques et déterminants en grec*, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°20, Paris
- TOULMIN, S.E., (1958), *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge
- TOURNIER, C., (1980), *Histoire des idées sur la ponctuation*, in CATACH, N., *La ponctuation*, *Langue française* n°45, Larousse, Paris
- TUTIN, A., (2005), *Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ?*, *revue française de linguistique appliquée*, volume 10, pp 31-48
- VALERY, P., (1922), *Charmes*, Poche, éd 1970, Paris
- VAN EK, J.A., (1977), *The Threshold Level for modern language learning in schools*, Longman, Londres
- VAN EK, J.A., (1986), *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*, vol 1 : contenu et portée, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- VAN EK, J.A., TRIM, J.L.M., (1991), *Threshold Level 1990*, CUP, Cambridge
- VAN EK, J.A., TRIM, J.L.M., (1997), *Vantage Level*, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- VAN HOUT, R., AAFKE, H., FOLKERT, K., TOWELL, R.J., (éd.), *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam
- VELOSO, I., (2004), *Ortotipografía comparada, francés-español*, Madrid, in *Thélème. Revista Complutense de Estudios*, n° 19, pp 183-194
- VERLAINE, P., (1902), *Effet de nuit, œuvres complètes*, tome 1, Poche, éd 1978, Paris
- VERNE, J., (1892), *Le château des Carpathes*, Poche, 1989, Paris
- VERONIQUE, D., (dir), CARLO, C., GRANGET, C., JIN-OK, K., PRODEAU, M., (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier, Paris
- VERONIS, J., (1988), *From sound to spelling : a Study of first-grade children*, Oxford University Press, Oxford
- VIAN, B., (1947), *L'écume des jours*, Poche, Paris
- VILLON, F., (1957), *Œuvres*, Garnier, Paris
- VIVES, R., (1985), *Lexique-grammaire et didactique du français langue étrangère*, in *Langue française* n°68, pp 48-65
- VIVES, R., (2004), *Les verbes de parole*, in BEACCO, J.C., BOUQUET, S., PORQUIER, R., (2004²), *Niveau B2 pour le français, un référentiel, textes et références*, Didier, Paris, pp 203-250

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- VOLLMER, H., THURMANN, E., ARNOLD, C., HAMMANN, M., OHM, U., (2008), *Elements of a Framework for Describing the Language of Schooling in Subject-Specific Contexts : A German Perspective*
- WAGNER, R.L., PINCHON, J., (1962), *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette Université, Paris
- WALTER, H., (1994), *L'aventure des langues en Occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*, Laffont, Paris
- WALTER, H., (1997), *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Laffont, Paris
- WALTER, H., (1998), *Le français d'ici, de là, de là-bas*, Lattès, Paris
- WALTER, H., WALTER, G., (1991), *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*, Peeter, Louvains-Paris
- WHITE, L., VALENZUALA, E., KOZLOWSKA-MACGREGOR, M., LEUNG, Y. I. (2004), *Gender and Number agreement in non-native Spanish*, in *Applied Psycholinguistics*, n°25, pp 105-133
- WILKINS, D., (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford
- WITKINS, H.A., OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP, S.A., (1976), *A Manual for the Embedded Figures Test*, California Consulting Psychology Press, Palo Alto
- ZARATE, G., (2003), *Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*, in BYRAM, M., (2003), *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp 89-123
- ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D., PENZ, H., (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Centre européen pour les langues vivantes, Ed du Conseil de l'Europe, Graz-Strasbourg
- ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., (2004), *la reconnaissance des compétences interculturelles, de la grille à la carte*, *Les cahiers du CIEP*, Didier, Paris
- ZECHMEISTER, E.B. et al, (1993), *Metacognitive and other knowledge about the mental lexicon : Do we know how many words we know ?*, in *Applied Linguistics* n°14, pp 188-206
- ZIEKY, M.J., (2001), *So Much Has Changed : How the Setting of Cutscores Has evolved Since 1980*. in Cizek, G.J., *Standard-Setting: concepts, Methods, and Perspectives*. Hillsdale NJ, Erlbaum, pp 19-52

Dictionnaires

- BEAUCHESNE, J. (2001). *Dictionnaire des cooccurrences*. Montréal, Guérin.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- GROBELAK, L. (1990). *Dictionnaire collocationnel du français général*. Varsovie, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- LAROUSSE, (1978), *Le Petit Larousse*, Paris
- LAROUSSE, (1981), *Le Grand Larousse encyclopédique*, Paris
- LAROUSSE, (1992), *Grand Larousse de la langue Française*, Larousse, Paris
- LAROUSSE, (2009), *Le Petit Larousse*, Paris
- MEL'CUK. I. *et al.* (1984, 1988, 1992, 2000), *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Recherches lexico-sémantiques 1,II, III, IV. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- MEL'CUK. I., POLGUERE A., (2007), *Lexique Actif du Français*, de Boeck Université, TLF : Trésor de la langue Française. Dictionnaire de la langue du XIXe et XXe siècle (1789-1960), 16 vol., Paris, Editions du CNRS (t. 1-10)/ Gallimard (t.10-16), 1971-1994.
- ROBERT, (1986), *Le Petit Robert*, Paris
- ZINGLE, H., BROBECK-ZINGLE , M.L., (2003). *Dictionnaire combinatoire du français. Expression, locutions et constructions*. Paris, La maison du dictionnaire.

Dictionnaires en ligne

Petit Robert Electronique (PRE), version 2.1, CD-ROM, Paris, Dictionnaires Le Robert / VUEF, 2001.

Développement : Bureau van Dijk, Bruxelles.

Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi), Paris, CNRS éditions. Programme réalisé par Jacques Dendien, ATIF (Nancy). Version internet : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> et CR-ROM.

Dictionnaire d'Apprentissage du Français Langue Etrangère ou Seconde (DAFLES) :

www.kuleuven.ac.be/dafles

Dicouèbe, la version Internet du *Dico* : <http://www.olst.umontreal.ca/dicouebe>

Dictionnaire des collocations de A. Gonzalez Rodriguez, L'ATELIER, www.tonitraduction.net

DVD

Conseil de l'Europe, 2005, exemplification des niveaux du Cadre européen en français, production orale. Réalisation Lepage & North. CIEP

Dictionnaire du français du Canada, <http://www.dicocf.ca>

GRAMMAIRES (en dehors de celles qui sont citées supra)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GROSS, M., (1968), *Grammaire transformationnelle du français, syntaxe du verbe*, Paris, Larousse

GUIRAUD, P., (1970), *La grammaire*, Paris, PUF

MARTINET, A., (1979), *Grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Didier

Table des illustrations

Illustration 1 Facsimilé de l'introduction de Threshold Level, 1975.....	29
Illustration 2 in « À propos de Profile Deutsch », 2006, http://v1.osd.at/downloads/profile/General_Information_Profile_deutsch.pdf	34
Illustration 3 Exemple de tableaux pour consultations Profile Deutsch (:30) 35	
Illustration 4 Projet CLC. Taux d'absence des déterminants en anglais pour des locuteurs de langues 1	39
Illustration 5 Projet CLC. 1.2.2.b – Fréquence relative moyenne de choix lexicaux erronés par rapport aux niveaux du <i>Cadre</i> (Average Relative Frequency of Lexical Choice Error rates accros Levels for Each Language).....	40
Illustration 6 descripteurs généraux de performance des Standards linguistiques canadiens, 2000:193...43	
Illustration 7 échelle de description de production orale générale du Cadre, niveaux C1 et C2, 2001 :49	44
Illustration 8 Répartition des taux de réussite aux examens de Cambridge ESOL 2005	53
Illustration 9 Nombre d'heures d'enseignement pour la maîtrise du Passé composé et de l'imparfait. D. Véronique <i>et al</i> , 2008:167	68
Illustration 10 caractéristiques acquisitionnelles de la morphologie verbale aux niveaux avancés bas, moyen et supérieur. I. Bartning et S. Schlyter, 2004.....	69
Illustration 11 Rareté ou absence des variantes non standard marquées chez des apprenants canadiens de niveau avancé en FLE/FLS	74
Illustration 12 Emploi des variantes non standard courantes chez des apprenants canadiens de niveau avancé en FLE/FLS (moins fréquent qu'en FL1), Source : Mougeon, Nadasdu, Rehner (2002)	75
Illustration 13 Suremploi de variantes standard marquées chez des apprenants canadiens de niveau avancé en FLE/FLS, Source : Mougeon, Nadasdu, Rehner (2002) 75	
Illustration 14 contraintes linguistiques maîtrisées, Source : Mougeon, Nadasdu, Rehner (2002)	76
Illustration 15 indice comparé de sophistication lexicale C1-C2+	87
Illustration 16 densité lexicale comparée DALF C1 / DALF C2	87
Illustration 177 Densité lexicale de corpus repères de niveau C2+ (liste en annexe).....	87
Illustration 188 densité collocationnelle comparée DALF C1 / DALF C2	88
Illustration 19 densité collocationnelle corpus C2+	88
Illustration 20 Tableau comparatif des résultats obtenus dans la gestion de collocations entre des locuteurs francophones et non francophones de niveau C2. N°1 : collocations autour du terme « baveux ».....	93
Illustration 21 Tableau comparatif des résultats obtenus dans la gestion de collocations entre des locuteurs francophones et non francophones de niveau C2. N°1 : collocations autour du terme « poussiéreux ».	94
Illustration 22 Tableau comparatif des résultats obtenus dans la gestion de collocations entre des locuteurs francophones et non francophones de niveau C2. N°1 : collocations autour du terme « respiration ».	94
Illustration 23 Tableau comparatif des résultats obtenus dans la gestion de collocations entre des locuteurs francophones et non francophones de niveau C2. N°1 : collocations autour du terme « aventureux ».....	95

- Illustration 24 informations statistiques sur le profil des candidats au DALF C2 de part le monde. Source "bilan du DELF et du DALF 2008", CIEP99
- Illustration 25 statistiques de réussite au TCF, en 2007. Source : bilan des sessions 2007 du TCF, CIEP 100
- Illustration 26 Tableau synoptique des certifications européennes, ALTE. 106
- Illustration 27 Table de remise des résultats du test anglais Proficiency 107
- Illustration 28 Spécifications générales du test anglais Proficiency..... 107
- Illustration 29 Spécifications générales du diplôme de español lengua extranjera, Espagne, Université de Salamanca 109
- Illustration 30 Spécifications générales du Certificati di lingua italiana (Italie, Université de Perugia) 110
- Illustration 31 spécifications générales du Kleines Deutsches Sprachdiplom (Allemagne, Goethe Institut)..... 111
- Illustration 32 Spécifications générales du DALF C2 112
- Illustration 33 table synoptique des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée relevés lors du séminaire de calibrage du niveau C1 en 5 langues (CIEP, juin 2008) 116
- Illustration 34 table synoptique des aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée relevés lors du séminaire de calibrage du niveau C2 en 5 langues (CIEP, juin 2008) 117
- Illustration 35 modes de requêtes pour la consultation de la spécification des niveaux C1 et C2 120
- Illustration 36 Niveaux communs de compétences - Grille pour l'auto évaluation Cadre : 27 124
- Illustration 37 Composantes de la compétence de langage, Bachman 1990:87 125
- Illustration 38 Définition des compétences de l'apprenant utilisateur de niveau C1 ou C2 dans son propre contexte 146
- Illustration 39 Définition des compétences de l'apprenant utilisateur de niveau C1 ou C2 dans un contexte touristique 147
- Illustration 40 Définition des compétences de l'apprenant utilisateur de niveau C1 ou C2 dans des contextes d'expatriation provisoire de nature professionnelle 147
- Illustration 41 Définition des compétences de l'apprenant utilisateur de niveau C1 ou C2 dans des contextes d'expatriation de longue durée 147
- Illustration 42 Indications concernant les genres discursifs dans le Cadre pour les niveaux C1 et C2 157
- Illustration 43 programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique – français. Journal officiel du 30/6/2001 n°MENE 0101227a 162
- Illustration 44 Green, 2008: Proportion of function words in Wilkins' (1976) categories found 167
- Illustration 45 Green, 2008: Contexts for argument and its derivatives at B2 and C levels 168
- Illustration 46 descripteurs de compétence B. North en étendue et maîtrise lexicale C1 et C2 206
- Illustration 47 Spécification des suffixes en français retenus pour les niveaux C1 et C2 218
- Illustration 48 Spécification des préfixes en français retenus pour les niveaux C1 et C2 227
- Illustration 49 Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (Cadre:89) 249
- Illustration 50 Canard enchaîné Titre du 7 mai 2008 262
- Illustration 51 Exemples de manifestations de variations lexicales régionales . 281
- Illustration 52 noms sur lesquels s'observent des hésitations de genre Arrivé *et al.* 1986:295 286
- Illustration 53 distinctions adjectivales Maingueneau (2007 : 154) 286
- Illustration 54 La compétence lexicale en production orale, Hilton 2002 289

Illustration 55 Descripteurs de césure fonctions conversation et pratique ludique de la langue.....	388	Illustration 58 Descripteurs de césure notions générales et spécifiques / maîtrise lexicale 2	390
Illustration 56 Descripteurs de césure notions générales et spécifiques / étendue lexicale	388	Illustration 59 descripteurs de césure Grammaire et matière graphique 1	391
Illustration 57 descripteurs de césure notions générales et spécifiques / maîtrise lexicale 1.....	389	Illustration 60 descripteurs de césure Grammaire et matière graphique 2	391

Index thématique

Cet index alphabétique concerne l'ensemble des chapitres de cette étude et a pour but de faciliter la consultation croisée des notions évoquées.

A

abréviations, 239
 accommodation
 objective/subjective, 360
accompli, 71
 Acronyme, 239
 acrostiche, 256
 acte commissif, 171
 acte déclaratif, 171
 acte directif, 171
 acte expressif, 171
 acte représentatif, 171
 actes illocutoires, 171
 activité langagière, 12
 addition, 72
 affixation, 207
 aiguilleurs référentiels, 351
 aisance, 11
 alinéa, 305
 allitération, 191
 ALTE, 46, 48, 405
 alternance codique, 360
 anagramme, 256
analyse théorique de réponse aux items, 49
 anaphore associative, 316
 anaphore fidèle, 164
 anaphore infidèle, 164, 316
 anaphore onomastique, 317
 anaphore résomptive, 306, 316
 anaphores, 312
 anaphores adverbiales, 313
 anecdote, 191
 antéposition, 286
 antériorité, 320
 Anonymat, 340
 apostrophes, 182
 apposition, 307, 310
 apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue, 148
 approche fonctionnaliste, 78
 approche variationniste, 415
 approximation, 325
arrière plan, 71
 association par contiguïté, 253
 assonance, 191
 attitudes psycho-sociologiques, 377
 attraction paronymique, 252
 attribut, 310
 authenticité, 416
 authenticité interactionnelle, 416
 authenticité situationnelle, 148, 416

axiologique, 133
 axiologiques, 175
 Axiologisation, 226

B

Base, 347
Basic English, 36, 200
 berceuses, 191
 bienveillance, 377
 bons apprenants, 365
bootstrapping, 77
but, 325

C

Cadre européen commun de référence pour les langues, 9
 cadres de référence, 11
 calcul interprétatif, 172
 calembour, 256
 Canadian Language Benchmarks-Working Document, 42
 Canard enchaîné, 260
 capitale, 305
 caractéristiques de la matière graphique, 10
 caractéristiques de la matière phonique, 10
 caractéristiques diacritiques, 281
 catachrèse, 266
 cataphores, 312
 catégorisation, 368
 cause, 72, 323
Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica, 109
 CERCLES, 405
Certificate of Proficiency in English, 106
Certificati di lingua italiana, 109

Ch

Chambre de commerce et d'Industrie de Paris, 113
 champ proxémique, 370
 charade, 256

C

classifiante, 285
 clivage, 72
 cohérence, 132, 307

cohérence configurationnelle, 164
 cohérence textuelle, 312
 cohésion, 132, 307
 collocations, 237
 combinatoire des signes de ponctuation, 306
 communauté discursive, 267
 commutation de code, 359
 comparer, 322
 compétence, 61, 378
 compétence interlinguistique, 369
 compétence paratextuelle, 304
 compétence sémantique, 11
 compétences culturelles, 10
 compétences discursives, 77
 compétences spécifiques, 12
 comportement
 divergent/convergent, 360
 comptines, 191
concept clé de la formulation, 49
concept-clé de la performance, 49
concession, 324
condition, 325
 conditionnel, 292
 connecteur, 175
connecteurs, 318
 connecteurs argumentatifs, 322
 connecteurs de reformulation, 322
 connecteurs énumératifs, 321
 connecteurs temporels, 320
connexité, 319
 conscience interculturelle, 378
 Conseil supérieur de l'audiovisuel, 244
 conséquence, 324
 content standards, 22
 contexte, 289
 continuité, 72
 contrat de sérieux, 288
 contrepèterie, 256
 conventions de contextualisation, 358
 cotexte, 289
 cuir, 361
 culture générale, 380
 curricula cachés, 25

D

D.C.I., 421
 DALF, 102
 datif d'intérêt, 309
 datif éthique, 309
 datifs éthiques, 182

décentration, 377
 décodage, 160
 définir, 274
 degré de force, 173
 déictiques spatiaux, 164
 démarcation des paragraphes, 307
 démarcation en contexte dialogal, 307
 démonstratif, 312
 dénommer, 274
dérivation impropre, 343
 dérivations, 191
 Désinences, 349
 deux-points, 305
DIALANG, 46, 405
 dialecte, 359
 didascalie, 164
 diglossie, 361
 Dimension actionnelle, 372
 Dimension éducative, 372
 Dimension ethnolinguistique, 372
 Dimension interprétative, 372
 Dimension relationnelle, 372
Diploma de Español Lengua extranjera, 108
 Diplôme approfondi de langue française, 112
 discours apologétique, 158
 Discours cité, 306
 discours de vulgarisation, 159
 discours humoristiques, 158
 discours indirect libre, 185
 discours indirects, 183
 discours informatif, 159
 discours ironiques, 158
 discours journalistique, 159
 discours lexicographique, 159
 discours médical, 158
 discours péjoratifs, 158
 discours polémiques, 158
 discours procédural, 159
 Discours rapporté, 183
 discours scientifique, 158
 discours universitaire, 158
 disfluence, 288
 dislocation, 72
 disponibilité, 199
 durée, 320
 dynamique textuelle, 132, 164

E

effet rhétorique, 286
 ellipse, 73
 embrayeur, 312
 emprunt, 270
 énallage, 133, 158
 énallage temporelles, 300
 enchaînement, 132
 enchâssement, 72, 164
 enchâssements énonciatifs, 183
 encodage, 160
 endophore, 312

English Profile, 35, 167
 énoncé bi-propositionnel, 73
 épiciens, 282
 étendue du texte, 83
 étendue du vocabulaire, 84
 étendue lexicale, 11
 étendue linguistique, 11
 euphémisme, 165, 263

F

Failed Functional Feature Hypothesis, 65
 familiarité, 264
 fiabilité, 48
 figures de style, 180
first Certificate of English, 107
 flexibilité communicative, 189
 focalisation, 129
 Focalisation, 164
 focalisation intonative, 129
 fonction aléthique, 178
 fonction autonymique, 351
 fonction dialectale, 179
 fonction épistémique, 179
 fonction explicative, 179
 fonction rhétorique-psychologique, 179
 fonction sociale, 179
 fonctions, 10
 fonctions discursives, 167
 force abductive, 176
Foreign Service Institut, 46
forme passive, 317
 formes d'adresse, 359
Français fondamental, 36
 français populaire, 361
 fréquence, 200
 futur, 299
 futur antérieur, 295
 futur périphrastique, 299
 futur simple, 299

G

genre discursif, 8
 genres discursifs, 10
glissements glottiques, 262
Goethe-Zertifikat C1, 111
 grammaire, 10
 grammaire universelle, 60
 Grammaire Universelle, 72
 granularité, 82
 graphèmes plérémiqes, 303
 grappes lexicales, 11
Große Deutsche Sprachdiplom, 110
 guillemets, 306, 351

H

hiérarchiseurs discursifs, 305
 homéotéleutes, 191
 humour, 165
 hypercorrection, 361
 hyperonyme, 158, 317
 hyperrhèmes, 164
 hypertexte, 256
 hyperthèmes, 164
 hyponymes, 126
hypothèse, 325

I

illocution, 168
 illustrer, 321, 322
 immédiateté, 320
 imparfait, 297
 imparfait du subjonctif, 299
 imparfait hypocoristique, 298
 impératif, 294
 implicite, 172
 implicite discursif, 172
 incise, 286
 index de mots, 84
 indicatif, 293
inférence, 319
 infinitives, 73
 insécurité linguistique, 361
 instructions officielles, 161
 interjections, 165
 interlangue, 367
 intonation, 326
 introduire une référence, 321
 introduire une relation spatiale, 321
 ironie, 165, 172
 italique, 305, 306

J

Jacques le Fataliste, 182
 jeux de mots, 258
 Juillard, 360

K

Kleines Deutsches Sprachdiplom, 110

L

laconisme, 269
 langage scientifique, 179
 Lexical Approach, 238
 Lexical Density, 84
 Lexical Sophistication, 84
 litote, 165, 285
 littérature, 417

locuteur, 165
locutions, 198, 227

M

maîtrise lexicale, 11, 245
majuscule, 304
Manuel pour mettre en relation
 les examens de langue avec le
 Cadre européen commun de
 référence pour les langues, 82
marqueurs d'intégration linéaire,
 164
marqueurs expressifs, 351
Marqueurs expressifs, 305
Marqueurs interactifs, 305
maximes conversationnelles, 172
médiation, 383
médiation culturelle, 417
métalangage, 273
métalepse, 266
métaphore, 165
métaphores, 264
métataxe, 259
méthode intuitive de l'expert, 49
métonymie, 340
métonymies, 126
Métonymies, 264
mise en abyme, 165
mise en contraste, 312
mise en relief, 129
modalisateur, 133
modalisation, 165, 226
modalité, 168
modèle de Rasch, 49
Modèle de situation, 265
monologue argumentatif, 319
morphologie lexicale, 11
mots étrangers, 242
mouvements discursifs, 189
multi-compétence, 61

N

narrateur, 165
niveau de langue, 26
Niveau Seuil, 9, 19, 28, 29, 30, 31,
 120, 121, 201, 247
noms composés, 227
non-classifiante, 285
norme linguistique, 169
notions générales, 10
notions spécifiques, 10
Null Subject Parameter, 60

O

objectivité, 159
onomatopées, 334
ONU, 144
opérateurs argumentatifs, 175

opposition, 324
organisation des phrases, 132
organisation thématique, 132
orientation argumentative, 322
orthotypographie, 302
ouverture, 321, 377
oxymores, 263
oxymorons, 191

P

palindrome, 256
palindromes, 263
paraphraser, 274
parenthèses, 305
paronomases, 191
particule de portée, 72
particules de portée, 312
passé aoriste, 297
passé composé, 295
passé composé,, 297
passé défini, 297
passé simple, 297
passeur culturel, 381
passif, 317
passif pronominal, 310
performance standards, 22
perlocution, 168
personnalité interculturelle, 371,
 381
phrases clivées, 129, 326
plaisanterie, 191
plan du texte, 132
plausibilité, 265
pléonasmes, 191
plurilinguisme, 19
plus-que-parfait du subjonctif, 299
PNUD, 144
point, 305
point d'interrogation, 305
point de vue, 164
points de suspension, 305
point-virgule, 305
politesse, 187
polyphonie, 165
ponctuation, 302
portée des signes, 306
Portfolio électronique, 406
postériorité, 320
Pour résumer, 321
précision, 11
prédictibilité, 265
Préfixes, 219
premier plan, 71
présupposition, 129
prise en charge énonciative, 415
Profile Deutsch, 33, 413
profils de compétence, 27
programme d'enseignement, 22
Programmes officiels, 24
programmes scolaires, 22
progression à thème constant, 164
progression dérivée, 164

progression pédagogique, 53
progression thématique, 307
projet EMILE, 417
pronominalisation, 164
pronoms clitiques, 308
prosodie, 359
proxémie, 382

Q

quasi homonymie, 90

R

radical, 347
Real-Life Performance, 112
Recommandation, 28
référenciation, 316
référencialisation, 3, 25
référentiels, 9
référentiels de formation, 22
reformulation, 159
règles constitutives, 169
rétération, 72
Relations anaphoriques, 312
relativisation, 377
reprise, 181, 322
reprise immédiate, 312
restriction, 324
Résumer, 192
réversion, 191
rhèmes, 164
rime, 191
rôles actanciels, 177

S

savoir, 378
savoir-apprendre, 378
savoir-être, 378
savoir-faire, 378
savoirs socioculturels, 380
scripts argumentatifs, 178
sens grammatical, 336
sigles, 239
simultanéité, 320
sociolinguistique, 188
soulignement, 305
souplesse, 11
sous-entendu, 165
sous-entendus, 172
standard setting, 103
standardised type/token ratio, 84
standards éducatifs, 22
stratégies d'apprentissage, 10,
 365
structure quantitative, 84
subjonctif, 293
substantifs comptables, 286
substantifs non-comptables, 286
succession, 320

suffixation, 11
 Suffixation, 207
 suffixes, 217
 sujet parlant, 165
 surlignement en gras, 305
 syllogisme, 166, 173, 319
 synecdoque, 265
 synecdoques, 264
 synonymes, 126, 250, 395
 synthétiser, 192

T

tabou, 251
 tautologies, 191
 temporalité narrative, 164
 test d'inséparabilité, 230
 test de commutation, 230
texte argumentatif, 319
texte descriptif, 318
 thème / rhème, 306
 thème et rhème, 361
 thème/rhème, 132
 thèmes, 164
 théorie de la processabilité, 61

thétique, 317
 Threshold Level, 9, 28, 157
 tiret, 305
 tiret de dialogue, 306
 tiret double, 305
 tolérance, 377
 tolérance à l'ambiguïté, 368
 topique, 72
 topoi, 173, 322
 traitement automatique du langage, 421
 tutoiement, 359
 typologie de Stallard, 265

U

UNESCO, 144

V

valence, 203
 validité de construct, 102, 420
variation sociolinguistique libre,
 73

verbes de copule, 71
 verbes de parole, 233
verbes modaux, 71
verbes téléiques, 71
 virgule, 305
 vocable, 83
 vouvoiement, 359
 vulgarité, 363

W

Waystage, 32

X

xénisme, 242

Z

Zentrale Oberstufenprüfung, 110
 zeugmas, 191
 zeugmes, 259

Index des noms propres

Adam	157, 163, 290, 308, 320
Albert Camus	298
Alderson	47, 103
Allan Poe	258
ALTE	41, 46, 82, 102, 114
American Association of Teachers of French	381
Anis	304
Anscombe	168
Aristarque de Samotrace	303
Aristophane de Byzance	303
Aristote	179
Arrivé	283, 285, 295, 298, 303
Austin	168
Baccino	265, 266
Bachman	112, 125, 422
Bakhtine	157, 181, 292, 297
Barthes	158, 274
Bartning	53, 61, 64, 67, 72
Beacco	3, 9, 25, 120, 157, 160, 167, 177, 241, 247, 264, 285, 302, 319, 344, 373
Behrens	22
Bénat-Tachot	383
Benazzo	72, 314
Benveniste	297
Birdsong	66
Blanche-Benveniste,	303
Blasquez	263
Bogaards	203, 246
Bossuet	311
Bouquet	3, 9, 241, 247, 264
Bourdieu et Passeron	26
Brindley	47
British Council	35
Bronkart	419
Bruhn de Garavito	64
Byram	380, 418
Cabré	268
Calaque	92
Cambridge ESOL	36, 53
Cambridge University	106
Canale	125
Carnegie Forum	21
Catach	304, 340, 341
Centre international d'études pédagogiques	111
Cerquiglini	185
Chamoiseau	329, 336
Chamot	367
Chan	65
Chardenet	423
Chareaudeau	27
Chevalier & Peytard	303
Chini	64
Chiro	356
	458

INDEX

Chollet	233
Chomsky	27, 60
Churchill	63
Cicurel	189, 275, 353, 384
CIEP	46, 82
Clark	48
Clément Marot	303
Cobb	85, 290
Cogis	339
Commission européenne	148
Conseil de l'Europe	27, 49, 114
Cooks	61
Corbin	211
Coste	28, 143
Coupland	361
Courtillon	31
Culioli	181, 287
Cuq	26
Curien	382
Cyr	366, 369
Dahlet	304, 358, 424
Dali	260
Dandonoli	47
Dassault	262
de Gaulle	275
De Musset	336
de Sévigné	328
Déprez	65
Détrie	182, 336
Devitt	67, 412
Devos	261
Dewaele	56, 284, 360, 416
DIALANG	102
Dickens	108
Diderot	182
Dimroth	72
Dolet	303
Donzelot	21
Drillon	303
Dubois	198
Dubois-Charlier	198
Ducrot	169, 181, 188, 320
EALTA	81
échelle d'acquisition en orthographe lexicale	342
Ely369	
EMILE	148
Fayol	342
Figari	24, 25
Fillmore	360
Finkelkraut	257
Fisher	340
Flaubert	185
Foucault	20
Gadet	295, 362
Galisson	11
Galmiche	295
Garey	71

INDEX

Garric	289
Gauthier	24
Gayraud	77
Genette	259, 266
Giles	361
Goethe Institut	110
Goffman	188
Gohard-Radenkovic	386, 418
Gonzalez Rodriguez	239
Gougenheim	200, 203
Goulden	199
Gracq	83, 86
Greco Bolli	9
Green	167
Greimas	274
Grevisse	303, 340
Grice	168, 172
Griffin	47
Grosjean	66
Gruzinski	382
Guella	65
Guilbert	254
Guillelmon	66
Guillelmon & Grosjean	63
Guiraud	254, 264
Gumperz	190, 359
Gutenberg	303
Hall	371
Halter	85, 290
Hamel	90
Hancock	72
Harmos	22
Harris	274
Hasselgreen	45
Hawkins	36, 64, 65, 284
Hawkins & Franceschina	64
Hendriks	40
Henning	47
Henry	259
Heynlin	303
Hilton	288, 289
Hjelmslev	274
Hobæk Haff	327
Houles	3
Housen	68
Huot	207, 211
Instituto Cervantès	108
Isabelli	60, 61
Jespersen	184
Jorge Semprun	12
Julien Gracq	317
Kaftandjjeva	103
Kelemen	241, 242
Kemp	68
Kerbrat-Orecchioni	133, 158, 255, 286
Kerbrat-Orechioni	352
Khallaâf	179

INDEX

Kihlstedt	70, 299
Kintsch	266
Kirchmeyer	72
Klein	281
Kochman	189
Koehn	63
Kristeva	382, 424
Kruglanski	369
Kuhn	19
Kukenheim	246
l'Académie française	245
l'Université de Cambridge	35
La Fontaine	182, 296
la Sorbonne	303
Labeau	53, 55, 79
Labelle	281
Labov	13
Lakoff & Turner	267
Laufer	84, 85
Lauret	344
Lazard	327
Le Guern	255
Le Scanff	83
LeBlanc	42
Léglise	289
Lenart	78
Lenz	45
Lenz et Schneider	49
Lepage	3, 89, 289
Leroux	108
Lewis	239
Liskin-Gasparro	47, 48
Locke	179
Lowe	47, 48
Lussier	385, 418
Luzzati	343, 344, 422
Lyster	77, 360, 416
Maingueneau	157, 185, 286, 291, 317, 319, 337
Malherbe	296
Manesse	339
Marivaux	181, 185
Martel	290
Martinez	424
Martinie	77
Martins-Baltar	31
Mauriac	185
Mayer	68
Meillet	272
Mel'čuk	239
Melka Teichroew	202
Michéa	203
Milanovic	417
Milićević	90
Milner	286
Mitterand	11, 199, 205, 207, 229, 240, 308
Moeschler	169, 186, 323
Möhring	72

INDEX

Moirand	157, 158, 416
Molière	294, 336
Molina Romero	264
Moore	424
Moreau	362
Moreno Espinosa	198
Morin	382
Mougeon	73, 315, 317
Müller	63
Muller	22, 82, 83, 327
Myles	53, 55
Nadasdi	73, 315, 317
Nadeau	340
Nagy & Anderson	199
Naiman	366
Nation	84, 85
Neuner	380, 381
Niklas-Salminen	271
niveau-Seuil	143
North	12, 45, 46, 52, 89, 197, 205, 206, 289, 406
O'Malley	367
Office québécois de la langue française,	245
Ogden	200
Oscarson	47
Ovtcharov	85, 290
Pacton	342
Palmberg	202
Papafragou	267
Paradis	56
Parizzi	9
Parmenter	380
Pavlenko	56
Pendanx	368
Penso-Latouche	385
Perdue	72
Pérec	159
Perm	418
Perruchet	342
Petiot	157, 160
Petit	157
Peytard	157, 158, 416
Phal	158
Pienemann	61
Piestrup	189
Pirerrard	68
Plantin	175, 177
Pogner	268
Poisson	84
Polguère	239
Pollock	71
Porcher	371
Porquier	3, 9, 241, 247, 264, 292
Pothier	342
Prodeau	63, 64, 72, 283
Puren	48
Quemada	272
Quintilien	177

INDEX

Ranney	56
Reboul	65
Rebuffot	360
Reggiani	316
Rehner	73, 315, 317
Reichler-Beguelin	184
Reville	21
Rey-Debove	251, 274
Riba	3, 148, 421
Richterich and Schneider	47
Robert	233
Ronsard	260
Rosen	27, 291, 292
Rosier	184
Roulet	157, 169, 186
Rubin	366
Sabourin & Haverkort	66
Sacha Guitry	258
Salamoura	41
Saramago	306
Savard, Richards	204
Saville	41
Scallon	103
Schlyter	67, 77
Schneider	45, 46
Searle	168
Semprun	263
Silver	22
Slobin	300
Spaeth	424
Spinelli	9
Spiro	383
Springer	120
Stallard	266
Starkey	380
Stela Valente	268
Stengers	159
Stern	366
Suhamy	180
Swain	125
Tagliante	25
Tardif	368
Teutsch	422
Thibault	362
Thimonnier	338
Thurstone	103
Todorov	267, 382
Toulmin	320
Touraine	382
Touratier	129
Tournier	304
Tréville	90, 207
Trim	27, 28, 47, 290
Tsimpli	67
TV5	13
Université de Perugia	109
université de Salamanque	108

INDEX

université Ludwig Maximilian	110
University of Bedfordshire	36
Valéry	317
Van Ek	28, 248, 379
<i>Vantage</i>	32
Veloso	304
Verlaine	208, 336
Verne	182
Véronique	67, 71, 284, 343
<i>Véronique et al,</i>	291
Véronis	342
Vian	261
Victor Hugo	266
Villon	260
Vivès	233, 247
<i>Vollmer</i>	46
Wagner et Pinchon	293, 296
Walter	243
Watorek	72
Wegener	63
West	47, 48
White	64, 65
Wilkins	167
Witkins	369
Wourm	56
Zarate	379, 380, 386, 418
Zénodote d'Ephèse	303
Zieky	103
Zola	320

