

UNIVERSITE PARIS III - SORBONNE NOUVELLE

ECOLE DOCTORALE

Langage et langues : Description, théorisation, transmission

**RESUME DE
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

Nombre de pages de la thèse : 476, annexes 415

Résumé de la thèse doctorale en sciences du langage de Patrick Riba, sous la direction de M. Jean-Claude Beacco, « La spécification et la certification pour le français des niveaux C1 et C2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* »

Contexte

Cette recherche s'inscrit dans le cadre des travaux de la division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, et plus précisément de la participation au programme DNR, « description des niveaux de référence » (symposiums de Rüschtlikon, Suisse, 1991 et de Strasbourg, 2005). Elle fait suite à la publication en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, désormais le *Cadre*, un document qui connaît un succès grandissant au-delà des frontières européennes (au Mexique entre autres), et qui promeut un enseignement apprentissage des langues étrangères basé sur:

- une perspective dite actionnelle, qui conçoit l'utilisateur de la langue comme un acteur social qui interagit dans un contexte donné pour réaliser des tâches,
- une approche par compétences, qui invite à structurer le processus d'enseignement/apprentissage en termes de « être capable de » en lieu et place des descriptions traditionnelles établies en termes de contenus linguistiques,
- une description de compétence de 6 niveaux de compétence intitulés A1, A2, B1, B2, C1 et C2, établie en termes de descripteurs

Elle fait également suite aux travaux préliminaires de *Threshold Level* (Van Ek, 1975) pour la langue anglaise et de *Niveau Seuil* (Coste et al, 1976) pour la langue française – plus une trentaine de versions existant désormais-, et complète la publication des « référentiels pour le français, niveau B2 » (2004), « référentiels pour le français, niveau A1.1 », (2007), « référentiels pour le français, niveau A.1 », (2006), « référentiels pour le français, niveau A2 » (2008), et « référentiels pour le français, niveau B1 », (à paraître). Ces outils didactiques ne sont pas des programmes de classe ou d'examen (qui demanderaient une contextualisation spécifique), mais des documents de référence non prescriptifs qui visent à décrire l'ensemble des contenus que l'on peut attendre d'un locuteur étranger en français comme langue étrangère, FLE, au niveau donné.

A l'heure actuelle, les équipes germanophone, *Profile Deutsch*, (2004), espagnole, *Progamacion curricular del Instituto Cervantès*, (2009), italienne, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER, A1, A2, B1, B2*, (2010), viennent de produire une description des niveaux A1-B2, et l'équipe britannique est sur le point de produire une description complète, *English Profile*. Les équipes germanophone et hispanophone ont également présenté une série de descripteurs pour les niveaux C, mais sans description de contenus.

Sur un plan plus prospectif, les niveaux C1 et C2 du *Cadre* 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.

Problématique

L'objet de cette étude est donc de proposer, dans une perspective didactique, une spécification des contenus fonctionnels, notionnels, grammaticaux, orthographiques et interculturels qui constituent pour le français les niveaux C1 et C2 du *Cadre*. Nous avons dû écarter de cette étude, par manque de temps, la description des contenus phonétiques et phonologiques qui devront faire l'objet d'études complémentaires.

Les niveaux du *Cadre* étant inclusifs ($C2 \subseteq C1 \subseteq B2 \subseteq B1 \subseteq A2 \subseteq A1$.), cette étude s'est basée sur les spécifications existantes des niveaux B, et en particulier sur celle du niveau B2, qu'elle ne rappellera néanmoins pas. Nous avons donc décrit les contenus des niveaux C1 et C2 ne figurant pas dans le niveau B2.

Si l'on veut bien considérer comme un postulat que l'apprentissage d'une langue (étrangère et/ou maternelle) se prolonge tout au long de la vie, il peut paraître paradoxal de vouloir établir un recensement des formes attendues au niveau final C2. Sur le plan notionnel par exemple, la quantité de « mots » disponibles dans une langue est difficilement quantifiable, et comme le dit Mitterand (1992 :7) « l'inventaire de toutes les formes distinctes fonctionnant en français contemporain n'a pas encore été fait. [...], et dans sa course perpétuelle contre le lexique, le lexicographe est inévitablement perdant : il sera toujours devancé par le dernier apparu des néologismes ». Si nous établissons un continuum symbolique allant de A1 à C2, celui-ci doit donc être représenté comme une demi-droite fermée en A1 et ouverte en C2. Dans cette étude, nous avons donc également proposé une délimitation des points de césure définissant la limite entre B2 et C1, puis entre C1 et C2, sans ambition de recensement exhaustif.

Enfin, la description des contenus attendus en fin d'apprentissage peut conduire à la description d'un locuteur ou d'un apprenant idéal, qui ne serait sans doute que la résultante des représentations normatives et/ou institutionnelles de celui qui décrit. Afin de palier à ce défaut, nous avons établi préalablement :

- que l'hétérogénéité du profil de tout locuteur (ses compétences en compréhension ou en production, à l'oral ou à l'écrit) fait que l'on peut atteindre un niveau C dans une activité langagière donnée (compréhension orale par exemple) sans nécessairement l'atteindre dans une autre (par exemple la production écrite) ;
- que la référence au locuteur natif ne peut être considérée comme un objectif à atteindre, même si elle peut être opératoire dans certains cas ; d'une part, il existe plus de 180 millions de locuteurs natifs dans l'espace géographique francophone, ce qui implique de nombreuses variantes régionales ou sociales, d'autre part rien n'interdit de penser qu'un locuteur étranger puisse dépasser le niveau de langue de la plupart des locuteurs natifs (ce qui est facile à démontrer par exemple en orthographe). La notion de « locuteur natif hautement éduqué » ne sera pas davantage retenue par manque de stabilité conceptuelle.

Enfin, cette proposition de spécification doit se garder de tout caractère prescriptif, tout comme pour les niveaux précédents. Elle prend en compte la diversité des contextes d'utilisation de la langue (qu'elle précise), afin de permettre une contextualisation didactique à l'heure d'établir un programme d'enseignement, de concevoir une méthode ou un examen.

Méthodologie

Pour établir cette spécification, nous nous sommes penché sur plusieurs sources :

- les référentiels existants, en français et dans d'autres langues ;
- l'analyse de corpus de productions écrites et orales identifiées comme étant de niveau C1 ou C2 par les certificateurs européens en langue ;
- les travaux en acquisition du langage.
- L'analyse de la matière verbale (lexique, grammaire, etc.) qui n'a pas été incluse dans les référentiels antérieurs.

L'ensemble de ces données nous a permis d'établir des listes de contenus adossées aux descripteurs du *Cadre*, et dont la structure est conforme aux consignes du programme DNR, ainsi bien sûr qu'à celle des référentiels antérieurs :

- 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 : le lexique
- inventaire des caractéristiques de la matière graphique
- description par compétences culturelles
- inventaire des stratégies d'apprentissage

Structure de l'étude

Notre étude est constituée de trois parties.

PREMIÈRE PARTIE : LES ETUDES PRELIMINAIRES

- Une mise au point théorique sur la problématique de la référentialisation, et en particulier la référentialisation en langue étrangère, définit le cadre conceptuel général de l'étude.
- Une analyse des travaux des acquisitionnistes permet 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 nous permet d'identifier les points de césure qui délimitent B2≠C1≠C2≠C2+.
- La mise en place d'expérimentations (ex : compréhension de l'implicite dans des jeux de mots, maîtrise des 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, mais restera insuffisant pour déterminer le niveau C2+.

DEUXIÈME PARTIE : PROPOSITIONS DE SPECIFICATION DES NIVEAUX C DU CADRE

- Sur la base de ces travaux, nous proposons une ventilation des éléments combinatoires et figés du français les plus représentatifs des niveaux C selon la nomenclature établie dans le cadre du projet DNR.
- Nous proposons également une spécification des contenus fonctionnels, grammaticaux, morphosyntaxiques et sociolinguistiques, ainsi que des compétences stratégiques qui peuvent définir les niveaux C.
- Nous formulons des 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 formulons nos propositions.

- Ces hypothèses ont été présentées à un panel représentatif d'enseignants qui se prononceront sur leur formulation, selon la méthodologie décrite dans le Cadre (annexe B).

TROISIÈME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

La dernière partie est 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 sont référencés dans la 1^{ère} annexe, et nous proposons une référentialisation de près de 8000 locutions françaises dans l'annexe 2.

Ce que nous savons des locuteurs de niveau C

Nous disposons de peu de sources d'information relatives aux locuteurs atteignant le niveau C en FLE. La première correspond aux étudiants qui se présentent avec succès aux épreuves des certifications officielles françaises, DALF C1, DALF C2 et TCF niveau 7 et 8, mais ces informations statistiques (âge, sexe, origines linguistique et géographique, profession, etc.) sont surtout le reflet de l'attractivité de notre langue en termes migratoires (pourtour méditerranéen, Europe de l'Est) et de sa valeur sociale dans certains contextes (employabilité, mobilité – bourse, visa, etc.-).

La deuxième source correspond aux travaux des acquisitionnistes qui se sont penchés sur les niveaux avancés. Généralement comparativistes (L1/L2), les études sur l'acquisition de la grammaire permettent de lister certaines capacités propres aux niveaux avancés (Véronique et al, 2009). Nous retiendrons par exemple qu'à la différence des apprenants de français de niveaux inférieurs, les apprenants de niveau avancé ont la capacité de :

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

Sur le plan sociolinguistique, l'apprenant est capable d'user de variantes standards marquées, mais un seuil semble difficilement franchissable pour ne plus le différencier de natifs capables d'user de registres plus amples de variantes non standards (Lyster, 1994). Nous retiendrons aussi qu'aucune enquête n'a permis d'établir un âge limite avant lequel les niveaux C seraient hors de portée en compréhension/production orales, en dehors des stades normaux de développement naturel du langage (Schlyter, 1997, Gayraud et Martinie, 2004, Lenart, 2006).

Pour compléter ces données, nous nous sommes donc également penché sur ce que les didacticiens attendaient généralement à ces niveaux ; nous avons donc réalisé une étude en diachronie puis en synchronie des différentes méthodes ou exercices disponibles, ainsi que des différents examens officiels existant à ces niveaux, en français mais aussi dans d'autres langues étrangères. Il en résulte que 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 (dictée, analyse logique, vocabulaire, etc.) que sur le pays (« civilisation », littérature). Selon les pays, cette conception perdure plus ou moins et entraîne des écarts sensibles dans les contenus des examens officiels de langue.

Une analyse comparative multilingue de l'illustration par le Conseil de l'Europe des niveaux de langues en production orale nuance cependant ces écarts. Basée sur le repérage des mots clés qui ont permis d'asseoir le classement de locuteurs dans 5 langues différentes lors d'un séminaire de benchmarking réalisé au CIEP de Sèvres en 2007¹, cette analyse met en évidence les points communs entre locuteurs de niveau C :

étendue	correction	aisance	interaction	cohérence
Répertoire lexical varié, recherché et précis Nuance et précise sa pensée Expressions idiomatiques, Flexibilité pour emphatiser, différencier ou éliminer l'ambiguïté, large répertoire de formules figées (idiomatiques, proverbes, locutions, etc.)	Erreurs peu significatives : syntaxe correcte, même avec des phrases complexes, contrôle grammatical cohérent, planification,	Aucune tension Peut s'exprimer longuement, spontanément, fluidité, Spontanéité du rythme d'un registre familier, alternance de formalisme, phatiques typiques d'un natif	Pauses significatives, intonation expressive, S'adapte à l'évolution de l'interaction, langage non verbal approprié, Conduit la conversation (comme un présentateur TV), sollicite, relance, synthétise, capacité d'expansion de l'argumentation	Structure son discours sur plusieurs plans, usage approprié et fréquent de démarcatifs, expressions idiomatiques finement introduites

Enfin, il nous a semblé utile de mettre à l'épreuve de l'analyse au moins deux hypothèses personnelles :

- Il existe un écart important entre un titulaire du DALF C2 (50/100 < note > 60/100), un enseignant FLE titulaire d'un diplôme universitaire au moins équivalent à un Bac +5 en FLE, et un académicien ou spécialiste littéraire.
- L'étendue et la maîtrise lexicales, et en particulier le recours à des formes (partiellement) figées du français, constitue un indice discriminant entre ces différents locuteurs.

Pour ce faire, nous avons mesuré le taux de sophistication lexicale (densité de termes non inclus dans le référentiel B2 + densité collocationnelle) d'un corpus de 50 copies de DALF C1 et C2, et 5 corpus de spécialistes littéraires (C2+ repère). Les résultats du test sont les suivants :

¹ (Pour tous ces commentaires, source : http://www.ciep.fr/es/publi_evalcert/dvd-productions-orales-ccerl/docs).

Indice de sophistication lexicale (en%)	C1	C2	Repères C2+
Taux moyen	2,65	12,44	17,11
Valeur supérieure	5,40	5,95	23,2

Un test complémentaire adressé à 15 enseignants de niveau C2 avéré a permis de comparer avec des locuteurs natifs (test de Calaque, 2005) leur capacité à proposer des collocations en fonction d'une base donnée.

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>aventureux</p> <p>Animé</p> <p>inanimé esprit (2) *risqué âge projet</p>

Cette analyse semble indiquer que les locuteurs non francophones établissent beaucoup moins de collocations que les locuteurs francophones pour une base donnée, 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. L'analyse 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 semble confirmer l'amplitude du continuum C2, tout au moins dans le domaine précis de l'étendue et de la maîtrise lexicale.

Proposition de spécification pour le français des niveaux C1 et C2 du *Cadre*

De la description des genres discursifs au recensement des formes

Nous postulons à la suite de Bakhtine (1984 :285) que « les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue » ; il en résulte que le locuteur n'est pas défini uniquement par sa compétence plurilingue, entendue comme une capacité à communiquer langagièrement et à interagir dans au moins deux langues, mais aussi par son répertoire discursif, c'est-à-dire par la possibilité, variable selon

les locuteurs et suivant les moments de sa vie langagière, d'utiliser les genres de la communication verbale et d'en jouer en fonction des besoins.

La spécification de cet agir socio-discursif (Bronckart, 1996) passe donc en premier lieu par l'identification des genres discursifs qui peuvent caractériser les niveaux C1 et/ou C2, en fonction des contextes potentiels d'utilisation de la langue. Les genres de discours étant caractérisés par des régularités ethno-linguistiques, des manières de parler ou d'écrire appropriées et légitimes dans les communautés de communication concernées, ils sont ainsi descriptibles aussi bien en termes de contenus que de contraintes (linguistiques, sociales et culturelles). Nous ne cherchons donc pas à identifier LE locuteur de niveau C, idéalement compétent dans l'ensemble des champs potentiels d'utilisation de la langue, mais plutôt DES locuteurs de niveau C, compétents dans certains domaines et contextes. Nous rejoignons en cela la perspective adoptée par l'équipe germanophone (et ensuite par l'équipe anglophone) qui place la notion de profil de locuteur au centre de toute préoccupation de référentialisation.

La spécification que nous proposons repose sur une modélisation de la langue décrite dans le *Cadre* (:16-18), et basée sur les travaux de Bachman (1990), qui distingue :

Des compétences générales individuelles

- Savoirs
- Savoir-faire
- Savoir-apprendre
- Savoir-être

Des compétences à communiquer langagièrement

- Compétence linguistique
- Compétence sociolinguistique
- Compétence pragmatique.

Des activités langagières orales et écrites

- Réception
- Compréhension
- Interaction
- Médiation

Nous estimons nécessaire de préciser à ce stade que cette modélisation, qui fait elle-même suite aux travaux de Canale et Swain (1979), isole la compétence plurilingue et pluriculturelle que le *Cadre* décrit pourtant (129). S'inspirant des travaux de Paradis (1997), l'approche que nous prôtons implique cependant de considérer que la maîtrise de plusieurs langues ne s'organise probablement pas dans un jeu de superposition ou de juxtaposition de compétences distinctes, mais plutôt comme une compétence complexe et composite dans laquelle l'utilisateur peut puiser afin de constituer ses répertoires discursifs. Bien qu'aucune modélisation ne permette aujourd'hui de dire avec certitude s'il s'agit d'un savoir-être ou d'une compétence à communiquer langagièrement (Byram, 2003), la compétence interculturelle nous paraît cependant constituer un trait caractéristique majeur des locuteurs de niveau C, et nous en proposons donc une description spécifique.

Des genres discursifs spécifiques des niveaux C

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. 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, etc.), personnel (mariage, exil) variera.

A partir de cette brève analyse contextuelle, nous avons établi un ensemble de genres discursifs spécifiques que nous adossons aux échelles du *Cadre*, dont voici un extrait :

Comprendre en tant qu'auditeur	Discours longs, complexes et argumentatifs (discours prosélyte, politique, sermon, exposé, conférence, cours magistral, soutenance de thèse, réquisitoire, plaidoirie, déclaration).
Lire pour s'informer et discuter	Presse quotidienne, ou périodique d'information (journaux, hebdo, mensuels...) en version papier et en ligne : Titres, sous-titres, sommaires, titres intérieurs, chapeaux, manchettes, unes, intertitres, Informations internationales, nationales, régionales ou locales : politique, société, économie, arts et spectacles, sciences, sports, Cartes, légendes, croquis, données numériques et statistiques, 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, Journaux satiriques, autres presses : revues et magazines féminins ou masculins, presse pour enfants, presse pour adolescents, presse thématique : Articles spécialisés (voitures, sciences, arts, histoire, archéologie, sciences, métaphysique,...), 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, Presse scientifique spécialisée : médecine – ophtalmologie, neuro chirurgie, linguistique, élevage caprin (et autres), Dictionnaires, encyclopédies, dictionnaires de langue, Manuels, cours, monographie, Précis, vade-mecum, aide mémoire, précis, traités, Actes de symposium ou de congrès, colloque, Etudes, enquêtes, recherches, travaux, Thèses, mémoires, Essais, Quatrièmes de couverture, Morales, syllogismes, soliloques, tautologies, Mémoires, chroniques, journal, biographie, bibliographie, Journal intime.
Interaction orale 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 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, Discours prosélyte (campagne électorale, sacerdoce, militant, syndicaliste), Cours magistral, conférence, visioconférence, Exposé, Monologue théâtral, récital, Lecture suivie (en classe, sur scène), Emission radio, Message sur répondeur, Soliloque, Prière, etc.

Un locuteur de niveau C doit donc être capable de maîtriser les formes linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles attendues pour chacun des genres discursifs décrits dans leurs communautés et contextes d'usage. En tenant compte des observations antérieures, c'est sur la base des descriptions existantes de ces genres discursifs que nous allons maintenant

procéder au recensement des formes, selon la structure décrite plus haut, et en nous concentrant exclusivement sur celles qui ne figurent pas dans le référentiel B2.

De l'intention argumentative et de son institutionnalisation illocutoire : une approche descriptive des fonctions

Les genres discursifs mettent en jeu certaines fonctions stabilisées qui en constituent l'armature. Il ressort des chapitres antérieurs par exemple que l'argumentation constitue un dénominateur commun de plusieurs genres discursifs, plaidoirie, débat, etc., que l'on retrouve logiquement dans les examens officiels européens. Bien que cette fonction ne soit évidemment pas la seule à caractériser les niveaux C (nous avons également analysé d'autres fonctions illocutoires et perlocutoires, raconter, décrire, résumer, etc.), elle illustre cependant bien notre approche.

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. 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. Le *Cadre* considère que le potentiel argumentatif est acquis dès le niveau B2 en situation de monologue suivi (50):

MONOLOGUE SUIVI : argumenter (par exemple, lors d'un débat)	
C2	Pas de descripteur disponible.
C1	Pas de descripteur disponible.
B2	<ul style="list-style-type: none"> 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 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. 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, alors que le *Cadre* (:52) tend à spécifier le potentiel argumentatif des locuteurs en fonction de la seule capacité à hiérarchiser les 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 considérant, dans le cadre plus vaste d'une théorie de l'énonciation, que le sens du discours se construit autour d'un ensemble d'instructions qui permettent d'identifier l'orientation argumentative et de prédire la conclusion de l'acte.

Ces choix peuvent ainsi porter sur le recours à des axiologiques dont le trait peut se localiser au niveau du signifié (*voiture/tacot*, *baraque/sacrée baraque*), ils peuvent dépendre de l'ajout d'un support signifiant spécifique (*-ard*, *-asse*, par exemple), ou reposer sur un ensemble de topoï, de lieux communs propres à une communauté discursive (donc exclusifs) dont la

propriété essentielle est de poser un certain nombre de relations de causalité, de connecteurs ou d'éléments porteurs de la subjectivité dans le langage. Enfin, le bon argumentateur n'ignore pas que tout argument se définit toujours en fonction d'un contre-argument effectif ou virtuel ; le recours à des connecteurs peut en anticiper la valeur comme dans la réponse à la question :

- *Comment était ta soirée ? - Même Achille est venu.*

qui ouvre la voie à une interprétation polyphonique appréciative sur Achille.

Parce qu'il doit être 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, d'aider à la recherche du consensus, ou encore de faire valoir ses propres arguments, un locuteur de niveau C doit donc pouvoir :

- maîtriser la gradation des connecteurs en fonction de ses intentions argumentatives ;
- recourir aux potentialités argumentatives d'opérateurs argumentatifs tels que 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...).

Cette approche implique une vision beaucoup plus large du concept d'argumentation que celle du *Cadre*, car elle s'étend à l'acte illocutoire lui-même que nous considérons comme 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 l'institution langagière. Les travaux d'Austin (1970) et de Searle (1972) ont permis d'en établir des conditions de réussite :

- 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 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 aimable²*) ;

- 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.

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), et il nous semble utile d'inclure dans la compétence fonctionnelle décrite du locuteur de niveau C une capacité à identifier les lieux d'inscription de la subjectivité dans le langage et d'en jouer en tant que de besoin (euphémismes, changements de registres langagiers, polyphonie énonciative, etc.). Naturellement, cette compétence ne saurait être atteinte en langue étrangère sans être présente en langue maternelle, ce qui apporte un élément important à la définition du profil de ce(s) locuteur(s).

Cette conception élargie de l'argumentation, et plus largement de la compétence fonctionnelle elle-même, nous permet de structurer la recherche ultérieure des spécificités grammaticales, lexicales ou sociolinguistiques des niveaux C. Mais l'argumentation, qu'elle soit monologique (discours politique, sermon, réquisitoire, conférence, etc.) ou interactive (conversation de

comptoirs, débat, réunion, etc.) contient, au-delà des topoï déjà mentionnés, une nature culturelle spécifique. Ses modèles ne sont pas universels et nous devons compléter cette spécification en tenant compte de ses dimensions ethnoлингuistiques.

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 et 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 vers le 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. La compétence argumentative de locuteurs de niveau C peut donc être également spécifiée en termes ethnoлингuistiques : 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.

Cette analyse de la compétence pragmatique étant établie, nous pouvons sur cette base établir les contenus de la matière verbale qui en permettent la réalisation.

Notions générales et spécifiques

Le dictionnaire ou le thésaurus résolvent en partie le défi du continuum lexical d'une langue, mais ils constituent surtout des outils didactiquement utiles en compréhension et dans la maîtrise des formes. Une démarche onomasiologique qui part de catégories sémantico-référentielles permet de répertorier et classe les unités lexicales selon des catégories ou sous-catégories qui permettent d'imaginer en production de nouveaux modes de consultation congruents avec les genres et fonctions spécifiés (quantité, vitesse ou encore professions, idées ou actualité économique). C'est ce qui a été fait dans les niveaux précédents, avec toutefois une limitation de poids, les termes n'ayant pas été répertoriés dans toute leur polysémie sur plusieurs catégories.

Aux niveaux C, cette approche est peu fonctionnelle, sauf à vouloir imaginer une catégorisation sémantique de listes finies. C'est ce que nous avons souhaité proposer en spécifiant 8000 locutions selon les catégories pré-citées (annexe 2), afin de doter les enseignants d'un outil permettant de combler le déficit constaté de maîtrise des formes idiomatiques figées lors de l'analyse des corpus. Ce n'est pas possible pour les termes monomorphématiques, et nous avons proposé une spécification des éléments permettant la construction de formes composées qui peuvent constituer des indicateurs de performance propres aux niveaux C : affixes, noms composés, néologismes, siglaisons, etc.

Ainsi par exemple, le locuteur de niveau B2 n'ignore pas la construction en *-able* 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*. A la différence des niveaux antérieurs, le locuteur de niveau C perçoit la valeur connotative et peut 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), ou *-iner* en tant qu'itératif (piétiner). Il connaît les suffixes péjorant peu compatibles avec le discours scientifique, *-asse*, *-âtre*, ainsi que ceux qui construisent des termes stables, *-lithique*, *-oïde*, etc.

Nous pouvons donc en déduire une spécification provisoire, relative aux affixes, ainsi qu'un classement des formes de type :

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.

Suffixes servant à former des adjectifs péjoratifs ou familiers	exemple	Catégorisation sémantique
-asse	blondasse	6.1.4 caractéristiques physiques
-âtre	bleuâtre	6.1.4 caractéristiques physiques
-aud	noiraud	6.1.4 caractéristiques physiques
-dingue	sourdingue, lourdingue	6.1.4 caractéristiques physiques

La même démarche nous a permis de spécifier la capacité à comprendre/produire des néologismes, qu'ils soient constitués de syntagmes indépendants, *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), qu'ils soient élaborés sur la base de troncations, *prof*, *sous-off*, *bac*, *perm*, *mob*, *sensass* ou *aprèm*, ou encore de sigles, *un HLM*.

Si nous prenons l'exemple des termes étrangers, 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 ».

Sur le plan de la maîtrise lexicale, Le locuteur de niveau C1 sait éviter les lourdeurs de répétitions fastidieuses en convoquant au besoin synonymes, structures référentielles pronominales ou paraphrases (il peut ainsi utiliser *péril* pour éviter une redondance avec *danger*, ou *inattendu* pour *imprévu*). 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, et dans son domaine technique, il maîtrise les synonymies absolues de doublets issus du grec et du latin : *ictère/hépatite*, ou encore *archilèxème/hyperonyme*, ou de synonymies issues d'une évolution diachronique *migraine/céphalée*, 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*.

A la différence du locuteur B2, nous pensons que le locuteur de niveau C comprend, et en C2 produit de façon adéquate dans une communauté discursive donnée, des jeux de mots, calembours et autres jeux verbaux. Il en est de même de sa capacité à jouer de la fonction poétique de la langue, usant de métonymie, énéallages, synecdoques, et autres figures de style ; il comprend dans un bar des formules comme *le jambon beurre a renversé sa bière*, et possède probablement au niveau C2 une conscience métalinguistique qui lui permet tout au moins d'en pressentir la construction et probablement d'en produire un équivalent correct dans sa propre langue.

Sur le plan discursif, il jargonne comme ses collègues en situation de spécialité, conscient de l'effet perlocutoire incluant/excluant de ses choix, et perçoit certains changements contemporains de sens, *sureté/sécurité*, ou de variations régionales, *serpillière* ou *wassingue*, *cinse*, *loque*, *panosse*, *faubert* ou *guenille*.

Sur un plan plus grammatical, sa maîtrise du genre constitue un indicateur intéressant, comme l'ont souligné les travaux des acquisitionnistes du langage. 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 ». Notons par ailleurs que 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*, sans parler du mari de la *grenouille* qui n'est pas le *crapaud*.

Enfin, sur le plan morphosyntaxique, il maîtrise qu'on ne dit pas * *Quelle maison carrée !*, mais que *Quelle splendide maison !* est accepté, ce qui implique qu'il est capable 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. Nous en déduisons que la perception de la classifiante constitue également un bon indicateur de compétence de niveau C.

La maîtrise des formes, grammaire et orthographe

Comme nous l'avons fait pour le lexique, nous avons tenté de repérer l'ensemble des phénomènes langagiers complexes pouvant caractériser une compétence de niveau C et qui ne seraient pas présents dans le référentiel B2. Nous ne retiendrons ici que quelques exemples qui constituent la base de nos hypothèses de spécification.

Sur le plan verbal, locuteur de niveau C sait choisir entre *indicatif* et *subjonctif* en fonction de son interprétation de la subordonnée circonstancielle, *je ne crois pas qu'il viendra/vienne*, il connaît des formes archaïques, *aux Dieux ne plaise, fasse le ciel*, etc., ou assertives, *soit un triangle isocèle*, il sait substantiviser l'infinitif, *le dire du locuteur devient parole*, et en connaît le régime complexe, *il se laisse guider PAR son intuition, il se fait aimer DE tous*; il maîtrise la valeur aspectuelle du *passé composé* et saisit que le choix *passé composé/passé simple* repose sur le choix de plans d'énonciation. Il sait recourir à des décalage temporelles, telles que, *le 14 juillet 1789, les Parisiens prennent la Bastille. Ils guillotineront leur roi quelques mois plus tard*.

Le « faire ponctuationnel » (V. Dahlet, 2003 :19) au niveau C est une opération qui renvoie aussi bien aux fonctions syntaxique que sémantique, et il représente en cela un indicateur de niveau relativement observable : utilisation de la majuscule dans des formes séquentielles, portée des signes ou des démarcations en contexte dialogal, usage métonymique des guillemets, etc.

Dans l'usage des formes pronominales, il est capable de gérer des endophores, des formes de double pronominalisation ou des formes infinitives, voire des formules datives, *il me lui a fichu une de ces claques*, ou hypocoristiques, *alors, on a fait la fête ?*, et sur le plan ana/cataphorique, l'usage fait des particules de portée lui permet de différencier, *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).

Le locuteur de niveau C sait aussi recourir aux aspects phonologique, historique, étymologique, morphosyntaxique, morpho-lexicale et discriminatifs du français pour orthographier correctement les mots qu'il écrit, mais ce n'est pas nécessairement un champion

de l'orthographe (même si ces champions existent). Il peut orthographier une antonomase du nom propre, *un don juan*, mettre un pluriel ou une marque de genre aux noms composés, *des robes rouges de des robes rouge sombre, des timbres-poste, des nouveau-nés*, et il distingue *fatigant/fatiguant, convergent/convergeant*, pour ne citer que quelques exemples.

Nous déduisons de cette recherche qu'une grammaire des niveaux supérieurs est réalisable pour ne pas dire souhaitable, à condition de souligner ses apports fonctionnels et notionnels, afin de rappeler qu'une approche didactique actionnelle ne peut se contenter d'une approche descriptive.

La compétence sociolinguistique du locuteur de niveau C

Parce que nous le définissons comme un habile locuteur capable de flexibilité linguistique, soucieux d'une adéquation aux codes de la communauté sociodiscursive dans laquelle il se meut, le locuteur de niveau C possède une compétence sociolinguistique aiguë que nous avons définie en 5 niveaux :

- marqueurs des relations sociales,
- règles de politesse,
- expressions de la sagesse populaire,
- différences de registres,
- dialectes et accents.

Ainsi, par exemple, le locuteur de niveau C perçoit et joue des effets du tutoiement au sein de l'entreprise, et il adopte un langage et une gestuelle adaptés aux connaissances, croyances et valeurs qu'il attribue à ses interlocuteurs : accents, débit de la parole, intensité de la voix, longueur des phrases et des pauses, latence des réponses, gestes et mimiques faciales, posture, etc. Il repère des marquages de classe sociale, avec leur effets stigmatisants ou valorisants induits, marquage inversé du *e* muet, *les mecs eud'la rue*, présence d'un cuir, *ceux qui-zont dit ça*, ou simplification de groupes consonantiques complexes, *entre quat zieux*, et il est capable d'alternance codique en fonction de ces normes discursives (que nous décrivons aussi dans les registres soutenus). Nous émettons également l'hypothèse que cette compétence prend une place croissante dans la définition des contenus du *Cadre* à mesure que l'on avance vers les niveaux supérieurs. Cela nous semble encore plus probant dans les rapports interculturels.

La compétence interculturelle

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.

Nous considérerons que la compétence à communiquer en langue étrangère inclut donc 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 besoins.

Nous décrivons cette compétence de nature culturelle en cinq composantes :

- actionnelle, définissant un savoir-agir sociopragmatique,
- ethnolinguistique, permettant de caractériser un « vivre ensemble verbal »,
- relationnelles, définissant les attitudes et compétences verbales nécessaires à une gestion appropriée des interactions portant sur la matière culturelle et sociétale,
- interprétatives, qui concernent la manière dont les locuteurs donnent sens à des sociétés qui ne leur sont pas familières au travers de leurs représentations discursives,
- éducatives qui renvoie aux processus de jugements évaluatifs susceptibles d'activer des réactions ethnocentriques ou des processus d'acculturation.

Sur le plan théorique, il s'agit 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 ».

Considérant que « chaque être est pourvu d'une série d'identités [...] qu'il active successivement ou simultanément selon les contextes » (S. Gruzinski, 2001 :12), nous préférons donc définir le locuteur de niveau C comme un passeur culturel, capable de faire valoir, voire d'importer, la réalité construite de son expérience vécue dans la compréhension de sa culture d'origine, et de faire la même chose dans la culture cible. Dépourvue de tout angélisme, cette approche qui sépare volontairement valeurs et compétences, permet de spécifier la compétence culturelle dans les 5 dimensions citées avec des descripteurs de type :

« Est capable d'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 ».

En revanche, nous n'avons donc pas essayé de décrire les faits culturels qui pourraient représenter la (les ?) société(s) française(s). A la spécification d'un savoir socioculturel historique qui permettrait à un usager donné de comprendre par exemple la référence aux guerres mondiales que représentent nos monuments aux morts, nous préférons retenir une capacité à *savoir lire l'historicité des lieux*.

Les stratégies d'apprentissage

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.

Tout au plus pouvons-nous nous référer aux travaux effectués sur « les bons apprenants », ainsi qu'aux recherches en acquisition sur le développement cognitif des apprenants. Les « bons apprenants », ceux qui réussissent, ont fait l'objet de nombreuses recherches en occident. On sait qu'ils sont capables d'adopter une approche active face à la tâche d'apprentissage, de reconnaître que la langue cible est un instrument de communication dont le système diffère du leur, ce qui implique une certaine empathie vis-à-vis de cet objet d'étude, et qu'ils restent soucieux du bon usage qu'ils feront du code linguistique. On sait aussi qu'ils savent reproduire les attentes du système, et qu'en conséquence le bon apprenant peut n'être un locuteur efficace que dans les domaines où le système l'aura préparé.

Le locuteur de niveau C n'apprend donc pas toujours le français en milieu guidé, et trois niveaux peuvent compléter cette description. Certaines compétences semblent établies sur les plans :

- métacognitif : anticipation, planification, attention générale, attention sélective, autogestion, autorégulation, indetification de problèmes, autoévaluation,
- cognitif : répétition, utilisation de ressources, classement, prise de notes, déduction, induction, substitution, élaboration, résumé, traduction, transfert des connaissances, inférence,
- et socio-affectif : clarification, vérification, coopération, contrôle des émotions, auto renforcement.

Conclusion

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.), mais nous ne considérons pas opportun de proposer un niveau D.

3. Les niveaux C se distinguent des niveaux B par une meilleure prise de conscience des phénomènes sociolinguistiques et socioculturels.
4. 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, lexicale, etc.) ont été identifiés qui discriminent les niveaux C des niveaux antérieurs et permettent de justifier la césure entre C1, C2 et C2+.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. Il est a fortiori possible d'observer les éléments constitutifs des niveaux C et de les évaluer.
9. 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 analysent 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.
10. 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.
11. 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.

Un résumé de nos hypothèses de spécification établi sous la forme de descripteurs de compétences illustrés par des exemples extraits des corpus étudiés devrait permettre à la communauté de valider (ou non) les contenus référencés. Il a déjà été proposé à un panel d'une vingtaine d'enseignants (de l'Institut français d'Amérique latine de Mexico et du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres), qui en ont proposé certaines modifications. En voici une brève illustration:

	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 d'utiliser de façon adéquate les affixes les plus fréquents.	Est capable de comprendre le sens précis d'une large gamme de mots à partir de leurs hors de son domaine de spécialité. Est capable de les utiliser de façon adéquate.	Est capable de comprendre le sens et la valeur de la plupart des mots composés à partir de leurs affixes. Est capable de les utiliser de façon adéquate et d'en maîtriser 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.

Illustrations B2

« 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 ».

Illustration C1

« l'idéalisation de la modernité est dangereuse ». « La construction d'un riche patrimoine est **intangible** ». « une source de beauté **inépuisable** ». « Cette association démontre **satisfaitement** que cette coopération est indispensable ».

Illustration C2

« Notre **irresponsabilité** provoque une **surconsommation** **écocide** ». « La **bioclimatologie** apporte de précieuses données ».

Conclusion générale

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*, 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.

Cette compétence n'a pas été spécifiée, et aucun descripteur ne pourrait la résumer. La vision parfois angélique 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 langagièrément, 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 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.

La construction de ce référentiel monolingue ne peut donc se concevoir que dans une optique de didactique intégrée des langues, et de nouveaux outils descriptifs cette fois plurilingues devront voir le jour rapidement, faute de quoi les vieux démons ensilaires pourraient reprendre le dessus.

**Patrick Riba, UNIVERSITE PARIS III - SORBONNE NOUVELLE, ECOLE DOCTORALE Langage et langues :
Description, théorisation, transmission, 2010**