

**Association des directeurs de Centres universitaires d'études françaises pour  
étrangers**

**Université de Pau et des Pays de l'Adour  
1<sup>er</sup> Colloque international, 20-21 juin 2003**

**Le joker d'une nouvelle donne dans les Centres  
universitaires d'études françaises pour étrangers :**  
*le Cadre européen commun de référence pour les langues*

Évelyne Rosen

Maître de Conférences

Responsable pédagogique du Département des Étudiants Étrangers

Université Charles-de-Gaulle, Lille 3

B.P. 149

F 59 653 Villeneuve d'Ascq Cedex

Courriel : [evelynerosen@minitel.net](mailto:evelynerosen@minitel.net)

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECRL) constitue-t-il une panacée pour gérer la nouvelle donne<sup>1</sup> à laquelle sont confrontés les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers ?

Avant de se prononcer sur la question, l'on peut d'emblée souligner le fait qu'il s'agit d'un outil dense : ce n'est pas seulement un instrument de certification proposant des descripteurs permettant aux différents acteurs de se situer, c'est en effet également un état des lieux sur les questions d'enseignement/apprentissage et sur différentes notions clés en didactique. On peut de plus souligner qu'il s'agit d'un document composite (car écrit à plusieurs mains), proposant parfois des formulations de descripteurs « au caractère flou » (Courtillon, 2003, p. 78) et ne prenant pas nécessairement en compte les avancées théoriques dans le domaine de l'acquisition.

Dans cet article, différentes possibilités d'adaptation de cet outil à la réalité des Centres universitaires d'études françaises pour étrangers seront examinées. L'hypothèse de départ est que le CECRL peut être utile, sur le terrain didactique, si, et seulement si, l'on tient compte des outils développés depuis (travaux sur l'évaluation et élaboration de référentiels) et que l'on en fait une synthèse selon un objectif pédagogique.

J'en détaillerai le contenu dans la première partie de mon article consacrée à un état des lieux, à une recension des outils à la disposition des Centres universitaires d'études françaises pour étrangers. J'évoquerai ensuite ce qui peut être fait pour repenser l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation dans les Centres, à partir de ces outils. J'illustrerai ces propositions d'exemples de projets en cours au Département des Étudiants Étrangers de l'Université Lille 3.

---

<sup>1</sup> Cette "nouvelle donne" – *i.e.* ce changement net des visées de l'enseignement/apprentissages des langues – est liée à la mondialisation des échanges académiques et à l'internationalisation croissante des cursus. Certaines caractéristiques de ces visées plus spécifiques ont été pointées dans l'appel à communication du Colloque de l'ADCUEFE (Gautherot & Rosen): 1) « les apprenants cherchent d'abord à s'approprier la langue à des fins de communication sociale et culturelle tout à la fois intégratives et fonctionnelles » ; 2) ils sont « demandeurs d'une langue d'étude et de compétences discursives liées aux pratiques académiques (enseignement et recherche) en usage dans les disciplines » ; 3) il devient de fait nécessaire de « réaménager et harmoniser les dispositifs traditionnels de certification en usage dans les Centres (D.U. d'Études françaises) ».

## **1. État des lieux : les outils à la disposition des Centres universitaires d'études françaises pour étrangers**

J'effectuerai tout d'abord un rapide état des lieux en commençant par détailler la structure du CECRL.

### **1.1. Le CECRL : structures et principes fondateurs**

Trois grandes parties peuvent être repérées, traitant

- 1) d'un modèle actionnel de la communication et de l'apprentissage,
- 2) de l'évaluation et des niveaux de compétence,
- 3) du curriculum et du plurilinguisme.

#### **1.1.1. Présentation d'un modèle de la communication et de l'apprentissage en termes d'action**

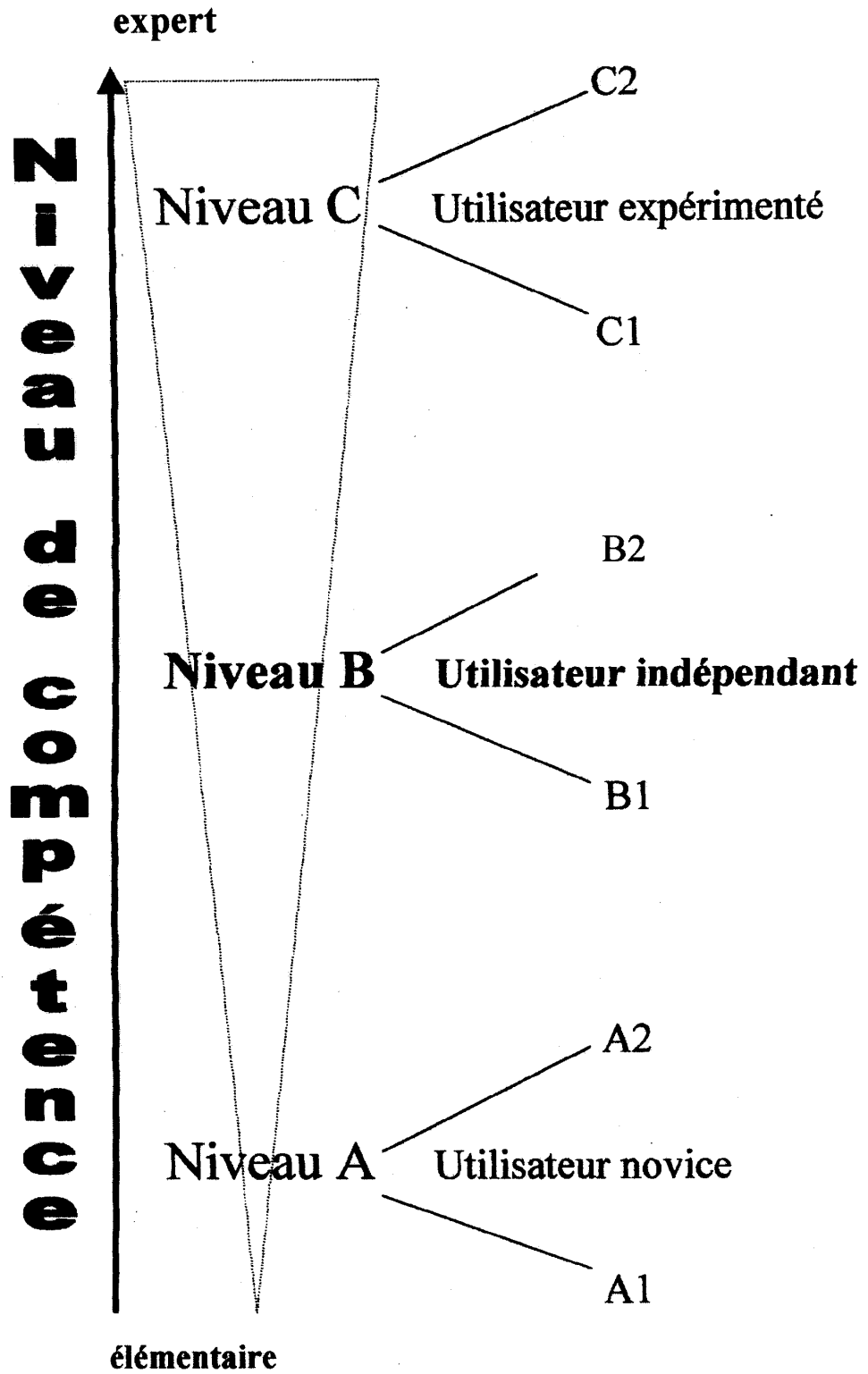
Certains éléments nouveaux par rapport au contexte d'élaboration de *Un niveau-seuil* (Coste *et al.*, 1976) peuvent être soulignés :

- a) la prise en compte des savoirs antérieurs du sujet (savoir, savoir-faire et savoir être) qui façonnent son savoir apprendre, sa capacité à traiter du nouveau (CECRL, p. 16-17, p. 82-86) ;
- b) le choix d'accorder la primauté à la compétence sociolinguistique qui informe les compétences linguistique et pragmatique du sujet (CECRL, p. 17-18, p. 86-101 ; Springer, 2002) ;
- c) la défense d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (CECRL, p.105-106 ; Coste, Moore & Zarate, 1998 ; Coste, 2002).

#### **1.1.2. Propositions pour l'évaluation**

Sont faites ensuite des propositions concrètes en matière d'évaluation, qui permettent de déterminer des niveaux de compétences sous forme d'échelle (CECRL, p. 23-38 ; figure 1 selon Rosen, 2003) :

Figure 1 : Répartition en niveau de compétence



1. Le niveau A est celui de l'utilisateur/apprenant novice (niveau élémentaire). Ce niveau se subdivise en niveau A1 (introductif ou découverte) et A2 (intermédiaire ou de survie) ;
2. Le niveau B est celui de l'utilisateur/apprenant indépendant (niveau intermédiaire à avancé). On distingue les niveaux B1 (niveau seuil) et B2 (niveau avancé, celui de l'utilisateur/apprenant indépendant) ;
3. Le niveau C est celui de l'utilisateur/apprenant expérimenté et comprend les niveaux C1 (celui de l'utilisateur/apprenant autonome) et C2 (niveau auquel l'on considère que l'utilisateur/apprenant "maîtrise" la langue-culture).

Sur le schéma proposé (figure 1), il est nécessaire de relativiser la dimension linéaire de la progression et l'équidistance apparente entre les niveaux : d'une part, les compétences vont s'élargissant d'un niveau à l'autre, de manière exponentielle, et d'autre part, l'investissement en temps va croissant.

### **1.1.3. Réflexion autour du curriculum et du plurilinguisme**

Dans (et par) la réflexion menée sur le curriculum et le plurilinguisme<sup>2</sup> (CECRL, p. 9-13, p. 129-134), il y a affirmation d'un certain nombre de principes concernant la responsabilité des systèmes éducatifs tout au long de la vie, notamment la responsabilité de l'école en matière de création de contacts extra-scolaires. L'école devrait assurer, dans cette perspective, la médiation, l'interface et exposer les apprenants à différentes manières d'apprendre (nous y reviendrons ultérieurement, *cf.* 2.4.).

C'est à partir de ces caractérisations et de ces principes que plusieurs travaux ont été entrepris, permettant d'effectuer un lien entre cet outil, somme toute assez théorique, et les pratiques d'enseignement/apprentissage. J'évoquerai ici ce qui a été fait en matière d'évaluation et de référentiels, dans le but de dresser un état des lieux et des outils pouvant être utiles dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers.

---

<sup>2</sup> Ces réflexions dépassent notre propos actuel mais pourront être intégrées dans une étude à venir, concernant notamment les constructions curriculaires envisageables dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers, en relation au CECRL.

## 1.2. CECRL et évaluation : l'exemple du CLES

En matière d'évaluation, l'on peut mentionner la mise en place du CLES (le Certificat Supérieur de Compétence en Langues dans l'Enseignement Supérieur), officiellement créé par l'Arrêté publié dans le B.O. (n° 25) du 22/05/2000.

Le CLES certifie un niveau de compétence fonctionnelle : l'étudiant doit être en mesure de communiquer dans des situations générales, mais aussi dans celles qui relèvent de son domaine d'étude. Dans un premier temps, trois langues sont concernées (l'allemand, l'anglais et l'espagnol) et trois niveaux ont été déterminés, que les étudiants peuvent valider en passant, pour chaque niveau, des épreuves de compréhension et d'expression orales et écrites. Voici une brève présentation de ces trois niveaux :

- 1) le CLES de niveau 1 (correspondant au niveau B1 du CECRL) est généraliste ;
- 2) le CLES de niveau 2 (correspondant au niveau B2 du CECRL) couvre 4 branches de spécialisation (sciences humaines, sciences exactes, vie et santé, droit-gestion) ;
- 3) le CLES de niveau 3 (correspondant au niveau C1 du CECRL) concerne 6 domaines : maths-informatique, physique et sciences de l'ingénieur, sciences de la terre, biologie, médecine, sciences de l'homme, sciences de la société (économie, droit, gestion).

L'on verra, dans la deuxième partie de l'article (*cf.* 2.3.), comment ces propositions peuvent nous faire réfléchir sur la manière dont les D.U. des Centres sont calés sur le CECRL.

En parallèle de ces travaux sur l'évaluation, des projets de référentiels sont en cours.

## 1.3. CECRL et élaboration de référentiels

Dans la continuité de *Un niveau-seuil*, les référentiels actuellement en cours d'élaboration au sein de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe sont des projets qui ont comme caractéristique majeure de réaliser des inventaires de signes linguistiques destinés à décrire des contenus d'enseignement établis explicitement.

On peut mentionner deux projets de référentiels en cours.

Un projet, déjà très abouti, a été réalisé pour l'allemand : le *Profile Deutsch* (Giaboniat *et al.*, 2002) qui a fait l'objet d'une publication pour les niveaux A1 à B2 (les niveaux C1 et C2 sont actuellement en construction). Il présente l'avantage incontestable d'être réalisé sur cédérom, ce qui permet la mise en place de renvois internes nécessaires à une telle

entreprise (un faisceau d'interrelations est ainsi tissé entre grammaire traditionnelle et grammaire fonctionnelle, entre fonctions et dimension culturelle, entre notions générales et notions spécifiques, etc.). L'autre intérêt majeur de cet outil est de distinguer, pour chacune de ces composantes, ce qu'un apprenant est censé maîtriser en réception et en production à un niveau donné.

Pour le français, est en cours la réalisation d'un projet baptisé « Niveaux de référence pour les langues nationales et régionales », censé couvrir à terme l'ensemble des niveaux A1 à C2. Le premier volume est à paraître à la fin de l'année et concerne le niveau B2 (Beacco, Bouquet & Porquier, 2003). Une des particularités de ce document est d'accorder une place explicite aux dimensions ethnolinguistiques de la communication et aux compétences culturelles – ce qui vient combler un manque dans les supports existants (voir Lepez, ici même).

Des études complémentaires ont, de surcroît, été réalisées en amont de ce projet, dont une qui semble intéressante pour les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers. Il y est en effet question d'une synthèse relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques – du niveau A1 au niveau C2 (Rosen, 2003). Dans un premier temps, on part des descripteurs du CECRL pour proposer un regroupement **par niveau** des compétences et des activités ; dans un deuxième temps, on précise les supports que l'on peut utiliser (type de documents écrits et oraux) à chaque niveau ; on amorce enfin un travail de recension des exposants linguistiques pour chaque niveau (et pour les niveaux intermédiaires à l'intérieur de ces niveaux).

L'on obtient ainsi, dans la continuité du CECRL, un document de référence que l'on peut consulter, indépendamment pour chaque niveau de compétence, et qui peut servir de base de réflexion à un Centre souhaitant caler ses niveaux sur ceux définis dans le CECRL.

À partir de cet état de la question, la manière de repenser apprentissage, enseignement et évaluation dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers peut maintenant être envisagée.

## **2. Propositions pour repenser apprentissage, enseignement et évaluation dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers**

Je prendrai, dans ce qui va suivre, l'exemple des propositions et projets développés actuellement au Département des Étudiants Étrangers (désormais DEE) de l'Université Lille 3, pour repenser :

- la définition des niveaux des Centres ;
- l'utilisation des méthodes ;
- l'évaluation et les certifications ;
- la mission et le positionnement des Centres.

### **2.1. Repenser la définition des niveaux des Centres**

Ce qui semble le plus évident, le plus immédiat, mais aussi le plus urgent, est de caler les niveaux des Centres sur les six niveaux définis par le CECRL. C'est ce qui va être fait dès la rentrée, au DEE, à Lille 3, ce qui ne pose pas de problèmes majeurs pour un découpage de niveaux assez traditionnel. Ce qui sera plus intéressant à mettre ensuite en place, c'est de développer le processus d'arborescence évoqué dans le CECRL et de spécifier plus finement chaque niveau en 2, 3, voire 4 niveaux distincts. Cela permettrait ainsi une prise en compte accrue des caractéristiques des nouveaux publics accueillis, en grande partie asiatiques. Entre autres avantages, ce dispositif d'arborescence permettrait :

- 1) à un étudiant redoublant, par exemple, le niveau A1 de ne pas recommencer l'ensemble du programme mais de se voir proposer au contraire des contenus ajustés à son niveau et à ses besoins ;
- 2) une plus grande mobilité de ces étudiants d'un Centre à l'autre et une continuité dans l'enseignement/apprentissage (en particulier aux niveaux élémentaires).

Cette harmonisation des niveaux et des progressions au sein de chaque niveau constituerait peut-être l'un des premiers pas à effectuer de conserve pour que les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers reformulent et repositionnent leur offre, à l'heure de l'eupéanisation – voire de l'internationalisation – croissante des cursus.

Une deuxième piste à exploiter consiste à repenser l'enseignement quand on utilise une méthode (calée d'ailleurs elle-même ou non sur le CECRL).



## **2.2. Repenser l'utilisation des méthodes**

C'est le cas au DEE, pour le moment, où une équipe d'enseignants (entre 2 et 3 par groupes d'apprenants) se partage les 15 heures d'enseignement hebdomadaire et où la méthode constitue le dénominateur commun, voire le fil conducteur. Caler les niveaux des Centres sur ceux du CECRL, c'est se donner la possibilité d'évoluer dans un premier temps vers une structure du type : 12 heures de méthode + 3 heures de perfectionnement d'une activité (de production, de réception, d'interaction ou de médiation ; CECRL, p. 48-73), réinvestissant autrement les contenus de langue-culture abordés dans la méthode, tout en disposant de descripteurs d'activités appropriés.

C'est aussi l'occasion de développer, durant ces trois heures, des projets expérimentaux tels que la réalisation de planches de BD (de la conception du scénario à la réalisation sur ordinateur), d'un site WEB par les étudiants ou bien encore d'un parrainage électronique (voir les propositions de Ashbourne, ici même).

Des deux points précédents, l'on peut passer à la question de l'évaluation et des certifications.

## **2.3. Repenser évaluation et certifications**

Caler les niveaux des Centres sur le CECRL, c'est la possibilité de construire des évaluations fines et précises des savoir-faire (Veltcheff & Hilton, 2003). À un autre niveau de réflexion, caler les D.U. des Centres sur le CECRL, c'est favoriser la mobilité des étudiants au plan national et international – grâce à l'harmonisation dont il a été question précédemment (*cf.* 2.1.). C'est sans doute dans cette perspective que la Commission pédagogique de l'ADCUEFE tente « d'établir un positionnement référentiel des D.U. par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues » (Bourdin, Fiévet & Gautherot, 2002, p. 15).

Une question qui se pose néanmoins, lorsqu'on examine les propositions effectuées, est l'adéquation des prérequis à la réalité de tous les Centres, en particulier pour le Diplôme Supérieur d'Études Françaises (DSEF) où le prérequis est le niveau C2. Très peu d'étudiants atteignent un tel niveau d'expertise, hormis les spécialistes de traduction et d'interprétation. Si l'on consulte les descripteurs du CLES (voir 1.2.), l'on constate d'ailleurs que le niveau C2 n'est pas envisagé. Aussi les équivalences suivantes semblent-elles davantage appropriées (tableau 1) – dans ce tableau figurent également, à titre indicatif, les équivalences pour le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) et le DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française).

Tableau 1 : Propositions pour caler le niveau des D.U. des Centres sur le CECRL

<i>Degrés</i>	<i>Diplômes</i>	<i>Niveau correspondant dans le CECRL</i>	<i>DELFL / DALFL</i>
1 <sup>er</sup> degré	CPLF (Certificat Pratique de Langue Française)	B1	DELFL 1 <sup>er</sup> degré
2 <sup>e</sup> degré	DEF (Diplôme d'Études Françaises)	B2	DELFL 2 <sup>e</sup> degré
3 <sup>e</sup> degré	DAEF <sup>3</sup> (Diplôme Avancé d'Études Françaises)	C1	DALFL (Unités B1 et B2)
	DSEF (Diplôme Supérieur d'Études Françaises)	C1+ à C2	DALFL complet
<b>Dispense des tests linguistiques pour entrer à l'université et/ou accès à la deuxième année de DEUG<sup>4</sup></b>			

Cette proposition a été établie par synthèse des études réalisées par Veltcheff & Hilton (2003, p. 45) et Cuq & Gruca (2002, p. 231) et correspond au mieux au niveau actuel<sup>5</sup> des apprenants du DEE.

Une autre piste à explorer concerne la mission et le positionnement des Centres au sein de l'Université.

<sup>3</sup> La création du Diplôme Avancé d'Études Françaises est la plus récente dans ce dispositif de D.U. et vise à « semestrialiser le 3<sup>e</sup> degré en créant un diplôme intermédiaire entre le DEF et le DSEF, les contenus devant permettre une pré-spécialisation » (Bourdin, Fiévet & Gautherot, 2002, p. 15).

<sup>4</sup> Selon les conventions administratives entre Centres et UFR.

<sup>5</sup> Il serait sans doute intéressant d'effectuer une étude sur la baisse généralisée du niveau des étudiants dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers au cours des cinq dernières années, du fait de l'arrivée

## **2.4. Repenser la mission et le positionnement des Centres**

Développer les compétences sociolinguistiques et pragmatiques (en particulier des apprenants asiatiques) passe par le développement de contacts extra-scolaires que les Centres ont aussi pour mission de faciliter (voir 1.1.3.). C'est dans cette perspective que le DEE de Lille 3 a décidé de réserver quelques journées, en début de semestre, à des activités "culturelles et interculturelles" (découverte de la région lilloise, soirée plat international, etc.) ouvertes à des étudiants d'autres UFR afin de faciliter les échanges (entre par exemple apprenants chinois du DEE et apprenants français de chinois, sans oublier l'implication des futurs formateurs en FLE de la Licence et de la Maîtrise).

De telles activités présentent un double avantage pour les apprenants – et pour le Centre :

- 1) favoriser les contacts extra-scolaires des étudiants et leur permettre de développer leurs compétences sociolinguistiques – autrement dit les inciter à gérer leur répertoire plurilingue et pluriculturel ;
- 2) inscrire le Centre dans un maillage de relations institutionnelles.

Proposer de telles activités culturelles et interculturelles revient à mettre en évidence la fonction d'accompagnement et d'animation des Centres. Ouvrir de surcroît ces activités culturelles à d'autres UFR permet en retour d'asseoir l'ancrage universitaire du Centre, en développant « les liens et les partenariats "inter-composantes" » (voir Gautherot, ici même).

## Conclusion

En conclusion, en partant du CECRL et des outils qui ont été développés sur cette base, plusieurs objectifs peuvent être fixés aux Centres universitaires d'études françaises pour étrangers :

- 1) caler les niveaux des Centres sur les six niveaux définis par le CECRL ce qui permettrait *in fine* une harmonisation et une plus grande visibilité de l'action des Centres universitaires ;
- 2) repenser l'enseignement quand on utilise une méthode pour permettre un parcours plus individualisé de chaque apprenant ;
- 3) repenser et harmoniser évaluation et certifications en fonction des apports du CECRL pour favoriser la mobilité des étudiants au plan national et international ;
- 4) repenser la mission et le positionnement des Centres dans l'Université en mettant en évidence, à côté de la fonction enseignante, une fonction d'accompagnement et d'animation qui passe aussi par la création de liens interculturels avec les étudiants d'autres UFR.

Ainsi, dans la nouvelle donne à laquelle sont confrontés les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* apparaît-il bel et bien comme un joker, mais un joker à jouer à bon escient...

## Bibliographie

- Beacco J.-C., Bouquet S. & Porquier R. (dir.) (à paraître), *Un référentiel pour le français. Le niveau B2*, Paris, Didier.
- Bourdin D., Fiévet M. & Gautherot J.-M. (2002), *Livre blanc*, Enquête réalisée par l'ADCUEFE.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste D. (2002), «Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions*, n° 6, p. 115-123.
- Coste D. *et al.* (1976), *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier.
- Coste D., Moore D. & Zarate G. (1998), «Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le français dans le monde*, n° spécial *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, p. 08-69.
- Courtillon J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Giaboniat M. *et al.* (2002), *Profile deutsch*, Berlin, Langenscheidt.
- Rosen E. (2003) « Du niveau A1 au niveau C2 – étude de synthèse relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques », *in Un référentiel pour le français. Le niveau B2 (Études de référence)*, Beacco J.-C., Bouquet S. & Porquier R. (dir.), Paris, Didier (à paraître).
- Springer C. (2002), Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de "compétence" », *Notions en questions*, n° 6, p. 61-73.
- Veltcheff C. & Hilton S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette.