

As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

DÉSENCADRER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES? LE CAS DU FLE À LA FLUP: APORIES, OBSTACLES ET INTERROGATIONS

ABSTRACT

As a teacher responsible for the teaching of FFL at FLUP, we outline a critical review and debate concrete results of the application of the CEFRL and the *Bologna Declaration* at our university. We will try to identify the paradoxes, questions and obstacles that the teaching of foreign languages-cultures have had (and still have) to face in order to reflect on our teaching practices and the actual impact of these international directives.

Keywords : CEFRL, Bologna Declaration, FLUP, FFL, paradoxes.

RÉSUMÉ

En ma qualité d'enseignant responsable de l'enseignement du FLE à la FLUP, nous dressons un bilan critique et polémique sur les résultats concrets d'application de *CECRL* et de la *Déclaration de Bologne* dans notre université. Nous tâcherons de dégager les apories, les interrogations et les obstacles auxquels l'enseignement des langues-cultures étrangères a dû (et doit toujours) faire face pour relativiser les pratiques enseignantes ainsi que l'impact de ces directives internationales sur le terrain.

Mots-clés : CECRL, Déclaration de Bologne, FLUP, FLE, apories.

1. HISTORIQUE

L'année académique 2007/8 marque l'application de la restructuration des cursus facultaires, issue de l'adoption de la Réforme promue par la *Déclaration de Bologne* de 1999. Ce processus de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens amorcé en 1998 a fini par conduire à la création en 2010 de l'Espace Européen de l'Enseignement

Supérieur, constitué de 47 États. Cet espace, - et le système qui le sous-tend -, est censé rendre l'Europe bien plus compétitive, notamment par un nouvel échelonnement des cycles d'études, mais surtout par l'assouplissement du système de transfert de crédits, lequel assure dorénavant non plus l'*équivalence* des cours, mais plutôt l'*accréditation* de compétences et de savoirs dans une acception plus large et plus longue (tout au long de la vie).

Les différentes instances facultaires avaient été appelées à cette fin à se prononcer plus ou moins démocratiquement sur la modalité d'application de la réforme puisqu'il fallait se décider sur la durée des cycles, notamment du premier (3 ou 4 ans pour les licences), alors que les intitulés des unités de cours devaient faire l'objet d'une reformulation intégrale, ce qui ne s'est pas totalement avéré.

De ces innombrables réunions impliquant de plus en plus petits groupes de travail, voire de petits comités, il a résulté la distribution des 180 crédits qui forment les premiers cycles des trois cours de licence (ou de premier cycle) qui assurent l'enseignement-apprentissage des langues et cultures (maternelle, c'est-à-dire portugais et étrangères) à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto (FLUP), à savoir Langues, Littératures et Cultures, Langues Appliquées et Langues et Relations Internationales, tous trois soumis dernièrement (2014-2015) très positivement au crible de la Commission d'Évaluation Externe de l'agence nationale qui accrédite les cycles d'études supérieures (A3E).

2. CONTEXTE

Rappelons, par ailleurs, que ces démarches administratives sollicitées par le ministère coïncidaient avec la consolidation scientifique et didactique du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* établi par le Conseil de l'Europe en 2001, lequel entérinait la perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues et cultures étrangères au détriment des approches purement communicatives qui avaient fait leur chemin depuis les années 80.

Autrement dit, alors qu'il s'agissait d'intituler différemment les unités de cours des langues, les descripteurs actionnels du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* se sont spontanément imposés ou ont fait l'objet d'une rapide adaptation onomastique, et ce indépendamment des réquisits inhérents à sa conception. D'ailleurs, il serait vain de chercher chez les enseignants en langues et cultures maternelle ou étrangères un lecteur intégral et exhaustif dudit document, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues relevant désormais de ces textes que l'on aime citer sans l'avoir lu, voire consulté.

En effet, les charges horaires et la sous-division des intitulés des unités de cours ne reflètent qu'en partie la structure des descripteurs progressifs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Aussi, si un cours de Français A1 et A2 a été mis sur pied, un autre est dispensé qui se désigne par Français B1.1 et Français B1.2, etc. Cette distinction est censée acter les différences de préparation scolaire des candidats aux différents cycles d'études en langues (vrais ou faux débutants). Cette schizophrénie onomastique s'est emparée de tous les niveaux de langue, mais entend davantage rendre compte des anciennes nomenclatures bien rangées pré-Bologne que des descripteurs progressifs et actionnels du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

D'autant plus que le fait que la FLUP ait été accréditée comme centre de passation des examens DELF-DALF est venu complexifier la donne et mettre à nu l'ambiguïté des objectifs, des méthodes et des modalités et critères d'évaluation. En effet, dans un même établissement d'enseignement supérieur (FLUP) deux critères d'évaluation des niveaux de compétence linguistique sont commencé à se faire subtilement concurrence. En conséquence, on a bien souvent vu certains de nos étudiants reçus à des niveaux spécifiques des descripteurs actionnels du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, - toutes langues confondues -, demander leur « équivalence », voire l'obtenir durant leur cursus.

3. INTERROGATIONS

Ce fait nouveau a spontanément mis en lumière les incompatibilités, incohérences ou dysfonctionnements d'un système encore récent dans sa mise en place. De fait, de quel droit et sur quels critères accorder de tels transferts de crédits ? Si, dans l'un ou l'autre cas, l'équivalence a bel et bien été octroyée, bien vite le consensus s'est imposé au niveau des responsables scientifiques et pédagogiques de l'enseignement de toutes les langues étrangères pour ne pas céder à la tentation, dans le contexte facultaire, de la reconnaissance automatique de compétences actionnelles évaluées par les certifications spécifiques internationales mises en place par les diplomaties linguistiques respectives, dont le DELF / DALF.

Qui plus est, le fait que plusieurs enseignants de français langue étrangère aient dû, soit acquérir, soit renouveler leur certification officielle en tant qu'examinateur / correcteur des certifications DELF / DALF après l'application de la *Déclaration de Bologne* à la FLUP a représenté une occasion inattendue pour confronter les pratiques enseignantes facultaires en matière d'enseignement des langues et cultures étrangères avec les exigences du *Cadre Européen Commun*

de *Référence pour les Langues*, - bien définies et cohérentes, elles -, dans le développement de l'enseignement-apprentissage, notamment du FLE. À cet égard, Patrick Riba rappelait la spécificité du contexte de certification par rapport à d'autres contextes, notamment du fait que l'utilisateur final diffère radicalement, l'Université n'impliquant pas immédiatement un employeur ou un besoin intrinsèque de certification à finalité professionnelle (Riba et Mègre, 2015, p. 28).

4. APORIES

Ainsi, on s'aperçoit très vite que les niveaux respectifs à nomenclature similaire (FLUP et *Cadre*) font apparaître en réalité des pratiques et des réalités d'apprentissage pour le moins discordantes. Pour ce qui est des niveaux élémentaires de l'enseignement-apprentissage de la langue, les programmes approuvés et en vigueur sur le portail de la FLUP (*Sigarra*) impliquent des exigences morphosyntaxiques, phonétiques et lexicales qui ne sont pas de mise dans la logique actionnelle progressive du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Par exemple, dans la perspective du DELF, l'orthographe phonétique est amplement acceptée, les mots étant admis tels qu'ils sont entendus, sans reformulation, de sorte que, pour la compréhension orale, il est normal de ne pas considérer la morphosyntaxe. En fait, on ne sanctionne pas la compréhension orale et accepte les réponses dans la limite de la compréhension. Ces questions, et d'autres, ont été soulevées dans la foulée de la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, notamment par Christine Tagliante (2005).

Autrement dit, à un niveau plus élémentaire des principales compétences linguistiques, les critères appliqués semblent plus bienveillants dans la pratique d'enseignement-apprentissage du *Cadre* alors que les objectifs d'apprentissage des cours de langue en Faculté s'avèrent plus sourcilleux de ces composantes.

Par ailleurs, pour ce qui est des niveaux avancés de l'enseignement-apprentissage du FLE, là où les exercices de synthèse et de commentaire composé sont de rigueur, les critères d'exigence des descripteurs du *Cadre* s'avèrent plus serrés que ceux des niveaux congénères de la FLUP, raison pour laquelle l'enseignant de FLE à la FLUP s'étonnera de ce que le correcteur du DALF soit bien plus pointilleux et sévère que lui là où le profil du candidat lui semble moyen, voire refléter les compétences communicatives d'un bon étudiant facultaire.

Ces perplexités sont d'autant plus considérables que les masters (deuxième cycle) en Didactique et en Traduction de la FLUP impliquent le niveau C2 en FLE, un niveau aux descripteurs problématiques à plus d'un titre, comme

le rappelle Patrick Riba. En effet, la notion de « locuteur natif » à laquelle le *Cadre* renvoie pour ce niveau n'existe pas comme telle (Riba, 2006, p. 28), et il n'est même pas avéré que l'on ne puisse lui imaginer un niveau supérieur (*ibidem*). Et Riba de renchérir :

Un écueil à éviter consiste à imposer en C2 des compétences extralinguistiques (techniques, cognitives) qui peuvent être appréciables en soi, mais qui échappent au seul domaine de l'enseignement d'une langue-culture étrangère. Ainsi un ingénieur lira-t-il sans doute lire et comprendra-t-il dans son domaine de spécialité un ensemble de textes au lexique hautement spécialisé sans atteindre le niveau C2.

En revanche, « Monsieur C2 » est capable de gérer la diversité : il identifie avec précision les registres implicites et explicites (comme par exemple la relation de pouvoir discriminante du tutoiement dans l'entreprise, les formes relâchées qu'il distingue du registre familier ou vulgaire, les variétés régionales, les différents genres discursifs - dont il maîtrise ou presse les modes de fonctionnement -, et il a un haut degré de réflexion métalinguistique (sans pour autant maîtriser nécessairement un haut degré de métalangage) » (Riba, 2006, p. 29).

En fait, il résulte d'une analyse contrastive entre les critères d'évaluation de certains niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et l'évaluation en vigueur prévue et annoncée sur le portail de l'Université de Porto pour chacune des unités de cours de langue (FLE en l'occurrence) que la tentation s'avère forte de suivre les descripteurs et d'appliquer l'approche actionnelle prônée par les documents issus du Conseil de l'Europe. Par exemple, et pris tout à fait au hasard, le programme de Français B2.2 prévoit comme objectifs ce qui suit : « À la fin du semestre, les étudiants devront avoir atteint le niveau B2 dans la plupart des 5 compétences prévues par le CECR pour les langues ».

Mais dans les résultats d'apprentissage, il est en fait question de :

Les étudiants devront avoir développé leur autonomie et élargi leurs compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de façon à être capables de : 1. comprendre des discours argumentatifs sur des sujets qui leur sont familiers (ex.: conférences), des émissions de télévision sur l'actualité et des films en langue standard; 2. comprendre des éditoriaux sur l'actualité francophone et mondiale ainsi que des textes littéraires contemporains en prose; 3. participer activement à des conversations et défendre leurs opinions au cours de débats sur des thèmes avec lesquels ils auront eu l'occasion de se familiariser; 4. s'exprimer oralement en continu de façon claire et précise sur un éventail de sujets familiers; 5. développer leur point de vue dans un texte clair, précis, concis, bien structuré et stylistiquement adapté au destinataire (Sigarra, 2015-16).

Toutefois, les points programmatiques de l'unité de cours conviendraient parfaitement à un programme de français selon les nomenclatures pré-Bologne :

1. Bilan du premier semestre et définition des stratégies individuelles à mettre en œuvre pour combler les lacunes identifiées dans le bilan ; 2. Développement des compétences orales ; 2.1. Compréhension de conférences proposées à la FLUP ainsi que de documents sonores et audiovisuels sur l'actualité et la société française ; 2.2. Participation à des débats sur des thèmes d'actualité ou de société (jeux de rôle) ; 2.3. Exposé sur un thème abordé dans un article d'opinion ; 2.4. Amélioration de la prononciation (liaisons, nasales et autres sons difficiles, terminaisons muettes ou sonores) ; 3. Développement des compétences de compréhension et de production écrite ; 3.1. Lecture d'un roman contemporain ; 3.2. Sélection et compréhension d'articles d'opinion ; 3.3. Production de commentaires et de comptes rendus ; 3.4. Participation aux activités proposées sur la plateforme Moodle (forums, glossaire) ; 3.5. Réflexion sur l'évolution de l'apprentissage en tenant un journal sur Moodle ; 4. Développement des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques ; 4.1. Consolidation des acquis et élargissement des compétences grammaticales et textuelles : la comparaison, la modalisation, l'emploi des modes et des temps (notamment le subjonctif présent et passé, le gérondif et le participe présent), la phrase complexe, le discours rapporté, les articulateurs logiques, la cohésion et la cohérence ; 4.2. Enrichissement lexical et développement de la compétence lexicographique (glossaire) : unité lexicale simple (mot) et complexe (locutions plus ou moins figées, plus ou moins opaques, collocations, expressions de lieu et de temps, régimes des verbes, des noms et des adjectifs, ...) ; 4.3. Organisation, structure et adaptation du discours au destinataire et à la situation de communication (formes d'adresse, registres, types de texte, contraste entre l'oral et l'écrit) ; 4.4. Diversité culturelle et linguistique des pays francophones (Sigarra, 2015-16).

Il appert que ce programme ne diffère pas diamétralement de ceux qui ont prévalu en langue française *avant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et la Déclaration de Bologne* ; que la nomenclature inspirée du *Cadre* ne fait que subdiviser les niveaux des classes de français bien plus qu'elle ne pointe un niveau de compétences actionnelles intimement lié à des descripteurs ; qu'il n'est pas avéré, - sur les résultats et compétences communicatives du passé -, que les méthodes non actionnelles (ou actionnelles autrement) n'aient pas formé des milliers de parlants du Français Langue Étrangère au Portugal, dont il ne reste malheureusement que de rares représentants locuteurs, alors que les apprenants post-*Cadre* et post-*Bologne* n'ont de cette langue qu'un aperçu pragmatique dissocié de bien d'autres composantes identitaires et culturelles (langue de service vs langue de culture).

D'ailleurs, en spécialiste du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Patrick Riba n'en nuance-t-il pas, ou relativise-t-il pas le caractère indépassable et achevé ? En effet, il évoque « (...) de nombreuses autres références (...), comme par exemples les 'niveaux de compétence

linguistique canadiens ?, le ‘Cadre de référence pour les approches plurielles ? ou encore le curriculum de l’Université autonome du Mexique, qui constitueraient des fondements aussi bon que le Cadre » (Riba et Mègre, 2015, p. 29).

Ceci dit, Patrick Riba et Bruno Mègre reviennent sur les processus d’évaluation dans le contexte du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* pour, justement insister sur des critères objectifs et véritablement mesurables des compétences en considération, et pour rappeler que celles qui ne sont pas convoquées dans la démarche d’évaluation ne sont pas censées être évaluées (Riba et Mègre, 2015a, p. 11-15 ; p. 64-65) ; ce qui veut aussi dire, inversement, que certaines compétences, notamment socioculturelles, ne sont traditionnellement pas évaluées en milieu universitaire, en insistant, par ailleurs sur le fait que, - selon eux, et dans une dimension éthique de l’évaluation -, il faudrait privilégier le concept d’« équité » au détriment de celui d’« objectivité » (Riba et Mègre, 2015, p. 29).

5. CONSIDÉRATIONS PROBLÉMATISANTES

Ceci étant, il nous parvient toujours des demandes d’accréditation (maladroïtement désignées, et pour cause, par « équivalences ») d’anciens étudiants de la FLUP ayant fait leurs études dans un contexte pré-*Bologne* et pré-*Cadre*, pour lesquels la pratique de transfert de crédits acte implicitement la supériorité de la qualité d’enseignement des langues vivantes, quelles qu’elles soient *avant* Bologne puisque, d’office, les niveaux annuels antérieurs se voient reconnus comme les niveaux aux descripteurs actionnels actuels les plus avancés du *Cadre*.

En outre, la transversalité des formations et des cursus en premier cycle en langues étrangères présuppose une ouverture programmatique qui ne peut pas toucher uniquement les compétences linguistiques dans la seule approche actionnelle prônée par le *Cadre*, mais se doit de viser plus loin et à côté, notamment dans un souci culturel, voire littéraire, censé rejoindre les soucis des étudiants en Langues, Littératures et Cultures, alors que tel ne sera peut-être pas autant le cas pour ceux de Langues Appliquées ou de Langues et Relations Internationales.

Lúcia Claro dressait dans *Le Français dans le Monde* un bilan positif de l’adoption du *Cadre*, lequel « (...) a ouvert une nouvelle ère dans l’enseignement des langues vivantes en Europe, puisqu’il s’agit du premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes et non pas restreint à une langue spécifique » (Claro, 2016, p. 40), dont les avantages se réfèrent surtout à la transparence, la compréhension et à la comparabilité des dispositifs pédagogiques (Claro, 2016, p. 40). L’accent est désormais mis sur l’action et la tâche, le tout inséré dans un contexte social

; ce qui va bien au-delà d'une préparation à la communication prévisible (Claro, 2016, p. 40). Claro rappelait ce qu'elle considère un « équilibre » entre les différentes compétences mobilisées chez l'apprenant, qu'elles soient « générales » (savoir socioculturel, savoir-faire, etc.) ou strictement « communicatives » (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) (Claro, 2016, p. 41).

Mais, à cet égard, remarquons que Christian Puren plaide pour que l'on introduise dans la didactique des langues-cultures une complexité réursive et inclusive qu'il nomme « perspective co-actionnelle co-culturelle », tout en précisant que cette « didactique complexe » ne se substitue pas aux cohérences antérieures, mais s'ajoute à la panoplie des outils déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement / apprentissage des langues-cultures (Puren, 2002). Il s'agit chez Puren de mettre en évidence les limites et les contraintes notionnelles de « la perspective interculturelle » en didactique des langues-cultures, jugée « (...) à elle seule insuffisante pour assurer la formation éthique des élèves dans le cadre de leur apprentissage d'une langue-culture » (Puren, 2002).

D'autant plus que « la perspective interculturelle en didactique des langues-cultures s'est élargie ces dernières années aux questions liées aux situations de contact permanent entre cultures différentes, comme c'est le cas au sein des sociétés multiculturelles et dans les phénomènes individuels ou collectifs de métissage culturel » (*ibidem*:), impliquant désormais que l'on « (...) pass[e] en didactique de la culture d'une 'logique produit' - la seule historiquement mise en œuvre jusqu'à présent, toutes méthodologies ou approches confondues - à une 'logique processus' qui se trouve être plus conforme à une représentation moderne, c'est-à-dire dynamique, des réalités culturelles » (Puren, 2002).

Christian Puren reviendra sur cette « mutation génétique en didactique des langues-cultures » en 2014 pour prendre acte de ce qu'

(...) il s'agit désormais non plus de pays différents entre lesquels ils devront voyager, mais d'une 'Europe multilingue et multiculturelle' (CECRL, p. 6). Et c'est aussi, par voie de conséquence, un changement d' 'agir social de référence' : il s'agit de les préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles, mais à vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée (Puren, 2014, p. 29).

C'est dire combien, selon un prisme plus complexe de la didactique des langues-cultures, les couches et composantes méthodologiques antérieures ne sont pas évacuées, ou dépassés, mais assumées (interculturelle, pluriculturelle, transculturelle, métaculturelle), même s'il l'on pointe plus loin : « la formation d'acteurs sociaux » (Puren, 2014, p. 35) dans une composante co-culturelle.

Est-ce à dire que les méthodes passées, - quelque rudimentaires qu'elles fussent -, se voient subtilement couronnées aujourd'hui, même si elles n'osent dire leur nom ? Ou plutôt que le système cohérent *scientifique* (pour la structuration transférable européenne de l'enseignement supérieur) et *didactique* (pour l'établissement des descripteurs comparables de compétences actionnelles immédiates pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères) dont nous avons accouché en vue d'une plus grande souplesse et efficacité économiques ne constitue que le volet d'un projet idéologique plus vaste et imposé par la machine institutionnelle européenne ? Peut-on vraiment parler d'un « équilibre » entre les composantes des compétences mobilisées, tel que l'affirme Claro (2016, p. 41) ?

C'est ce dont doute Bruno Maurer dans un essai sans concession sur l'enseignement-apprentissage des langues et la construction européenne (2011). Pour ce chercheur, force est de reconnaître un paradoxe imprévisible il y a encore quelques années, mais qui en dit long sur certains dévoiements de l'Europe : « (...) aucun régime politique n'a sans doute affirmé avec autant de force que l'Europe l'importance du plurilinguisme de ses citoyens... d'un côté, si les programmes de l'éducation plurilingue se réalisent, jamais peut-être on n'aura si peu enseigné les langues elles-mêmes » (Maurer, 2011, p. 149). Ce sentiment diffus est fondé sur la conscience d'une mutation insidieuse, mais hautement idéologique, opérée sur les objectifs premiers du *Cadre*.

En effet, « Au milieu de la première décennie des années 2000, un changement des langues sont, à l'initiative du Conseil de l'Europe, subordonnés à des visées plus larges, celles de l'éducation plurilingue et interculturelle (...). Les langues sont instrumentalisées au profit d'un projet politique » (Maurer, 2011, p. 1). Il nous semble que quelque chose de similaire peut se déduire de l'évolution de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures maternelle et étrangères à la FLUP, soumis aux nomenclatures du *Cadre* sans vraiment pouvoir en suivre la totalité des critères, et surtout censé faire atteindre des résultats actionnels qui ne correspondent pas vraiment à sa tradition didactique et scientifique. Qui plus est, sommé d'intégrer les composantes « bolognaises » de la structuration des cours, dont le tutorat pédagogique et scientifique, que l'on n'applique pas toujours ou dont on cherche toujours bien souvent l'utilité.

6. CONCLUSION

La première exigence scientifique consiste à ne rien prendre pour acquis, et de dénoncer les dérives ou les dysfonctionnements des systèmes de savoir. Pour le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et la *Déclaration de Bologne*, il importe donc de dresser un véritable bilan

transversal et international des pratiques pour mieux s'assurer de leur bien-fondé.

Autrement dit, il s'agit de ne pas accepter de façon acritique les balises officielles émanant des instances internationales sans en saisir les assises idéologiques et surtout sans en mesurer les réelles possibilités d'application en contexte facultaire où la dimension culturelle (langue de culture) prime encore souvent, - et pour cause -, sur la dimension communicative (langue de service). Telle est notre tâche dans le seul but de promouvoir un solide enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères chez nous.

Références bibliographiques :

Claro, L. (2016). Les langues parlent d'une même voix : l'apport du CECR. *Le Français dans le Monde*, 404, mars-avril, 40-41.

Conseil de L'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris, France : Didier.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, France : éditions des Archives Contemporaines.

Puren, Ch. (2002). L'interculturel [blogue de Ch. Puren]. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/>

Puren, Ch. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio*, 7, 21-38.

Riba, P. (2006). Le portrait robot de Monsieur C2. *Le Français dans le Monde*, 344, 28-29.

Riba, P. et Mègre, B. (2015). Convertir l'évaluation en processus de dialogue. *Le Français dans le Monde*, 400, 28-29.

Riba, P. et Mègre, B. (2015a). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris, France : Hachette FLE.

Sigarra (2015-16). Portail de la Faculté des Lettres de l'Université de Porto. Repéré à <http://www.letras.up.pt>

Tagliante, Ch. (2015). *L'évaluation et le Cadre Européen*. Paris, France : CLE International.