

## **Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères: analyse critique du *Cadre européen commun de référence pour les langues***

Parmi les sujets qui alimentent débats et controverses, en ce moment, il en est un qui soulève nombre de questions et fournit matière à de nombreuses publications: la mondialisation. L'accent est systématiquement mis sur la dimension économique et financière de ce phénomène, sur l'uniformisation technique et l'immédiateté des communications instantanées. Partisans et détracteurs soulignent les avantages et les inconvénients de ce processus multiforme: certains y voient la chance d'un monde nouveau, d'autres le risque d'une oppression sans précédent. Ce qu'on oublie souvent de dire, en revanche, c'est que la mondialisation concerne également au premier chef les rapports entre les cultures et influe sur la manière dont chacune d'elles envisage sa relation avec les autres au travers des individus qui les représentent et les font vivre. On dénonce, à juste titre, le risque d'uniformisation qui menace la création, mais il convient, par contre, de souligner que la mondialisation permet le déploiement inédit d'imaginaires auparavant isolés et stimule l'émergence d'identités dites "métissées" particulièrement originales. C'est que la mondialisation est circulation des êtres et des informations, déplacements de touristes et d'émigrés, échanges et découvertes interculturels plus ou moins pacifiques, plus ou moins conscients, plus ou moins organisés.

Des institutions telles que le Conseil de l'Europe et plus récemment encore, l'Union Européenne, tentent de jouer un rôle de régulateurs de ces flux culturels, de les accompagner, voire de les favoriser au travers d'initiatives telles que l'Année européenne des langues. Mais c'est à un projet du Conseil de l'Europe que je m'intéresse ici: à savoir le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ce document propose d'abord une description détaillée de ce qu'est l'enseignement/apprentissage des langues dans l'état actuel des recherches, il constitue aussi un instrument destiné à faciliter la mobilité personnelle et professionnelle des citoyens européens (notamment à travers la mise en place de curricula linguistiques étalonnés sur un cadre de référence unique pour toutes les langues), il se veut, enfin, un cadre référentiel destiné à orienter les politiques en matières d'apprentissage des langues dans les dif-

férents états membres. On devine l'importance d'un tel ouvrage pour la communauté des didacticiens, des linguistes et des professeurs de langue puisque 47 pays (les 43 membres ainsi que les 4 pays associés ou invités) ont décidé de se doter d'un outil de référence commun investi d'un rôle fédérateur considérable.

Je m'attacherai d'abord à présenter succinctement cet ouvrage de référence, son projet didactique et les souhaits de ses auteurs. Je me pencherai ensuite sur la conception singulière que ces derniers ont des «compétences communicatives" et des "savoirs culturels". J'aurai ainsi l'occasion de montrer que le *Cadre* présente un inventaire très détaillé des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être culturels indispensables à la communication, mais peine, en revanche, à donner une image cohérente de la notion de compétence culturelle pourtant consacrée par la littérature spécialisée. Je m'attarderai enfin sur le concept même de compétence que le *Cadre européen commun de référence*<sup>1</sup> définit en ignorant l'apport essentiel des sciences cognitives de ces vingt dernières années.

### 1. Le Cadre européen commun de référence: un outil figé ou ouvert?

Quelles que soient l'utilité de ce projet européen et la qualité des équipes internationales attelées depuis de longues années à sa mise au point, cet ouvrage n'en présente pas moins un certain nombre d'inconvénients. L'un d'entre eux est inhérent à toute entreprise de formalisation et de mise en commun, à toute tentative de mise au point d'une norme surtout quand elle se veut internationale. Le *Cadre* peut être considéré comme un travail de fixation, d'immobilisation de la connaissance scientifique en matière d'enseignement/apprentissage des langues vivantes: on décide, un moment donné, d'adopter telle ou telle position en matière de méthodologie, de pédagogie, d'établissement des curricula et des contenus; on prend le parti de figer l'état des connaissances dans ces disciplines et de convenir de normes, de standards qu'on entend recommander sinon imposer à tous les acteurs de l'enseignement des langues: didacticiens, formateurs de formateurs, pro-

---

<sup>1</sup> Par commodité, étant donné que ce document a fait l'objet d'une double publication (en ligne et chez Hatier), mes appels de note ne renverront pas aux n.° de page, mais bien à la structure du document, commune aux deux versions. Par exemple, *Cadre*, ch. 4, 4.7." se lira ainsi: *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, chapitre 4, point 4.7.

fesseurs de langue, concepteurs de manuels et de tests, responsables d'écoles et des programmes d'échange, mais aussi employeurs, élus, parents et apprenants eux-mêmes. On devine que cette nécessité de figer, de normer, entre en totale contradiction avec la nécessité d'alimenter la réflexion en matière d'enseignement/apprentissage des langues auprès des recherches les plus récentes. Les représentants des états nationaux réunis en Suisse en 1991 qui ont pris l'initiative de mettre sur les rails le groupe d'experts chargés d'élaborer le *Cadre commun européen de référence*, ont bien émis le souhait que «le cadre soit:

- *souple* (on pourra l'adapter à des conditions différentes),
- *ouvert* (il pourra être étendu et affiné),
- *dynamique* (il sera en constante évolution en fonction des feed back apportés par son utilisation [...])." (*Cadre*, ch. 1, 4).

L'intention pour louable qu'elle paraisse, semble peu réaliste: ces trois souhaits pourraient bien demeurer des vœux pieux si on ne s'attachait précisément à analyser les prises de positions des auteurs du *Cadre européen*. C'est donc sur l'invitation même des responsables politiques à l'origine de cet ouvrage que je prends le parti d'analyser la part que ce dernier réserve à l'apprentissage culturel, à ce que la littérature didactique a appris à nommer la "compétence culturelle".

## 2. Analyse et critique des compétences et savoirs culturels définis dans le *Cadre*

Les auteurs du *Cadre* considèrent qu'afin de communiquer efficacement dans toutes les situations communicatives qu'ils rencontrent, les locuteurs doivent d'abord utiliser "un certain nombre de compétences acquises au cours de leur expérience antérieure" qu'ils appellent les "compétences générales individuelles" (*Cadre*, ch.4, 4.7.), ainsi que des compétences communicatives. Ils croient utile d'isoler les unes des autres au prétexte que les premières seraient acquises lors d'expériences précédant l'apprentissage de la langue étrangère<sup>2</sup>. Mais l'argument n'est guère recevable sachant d'abord combien il est délicat d'imaginer

---

<sup>2</sup> On remarquera, au passage, que cette séparation ne permet pas d'envisager les connaissances et les compétences de communication préalables à l'apprentissage d'une langue étrangère. Le schéma proposé par le *Cadre* ne prévoit aucune place pour une compétence communicative permettant des transferts d'une langue à l'autre...

des savoirs indépendants de toute activité langagière<sup>3</sup>; constatant, ensuite, l'incohérence des relations que les auteurs du *Cadre*, eux-mêmes, établissent entre les compétences générales et les compétences communicatives. Ils considèrent en effet parfois ces dernières comme relevant des premières:

l'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement [...] ( *Cadre*, ch. 3, 3.1.).

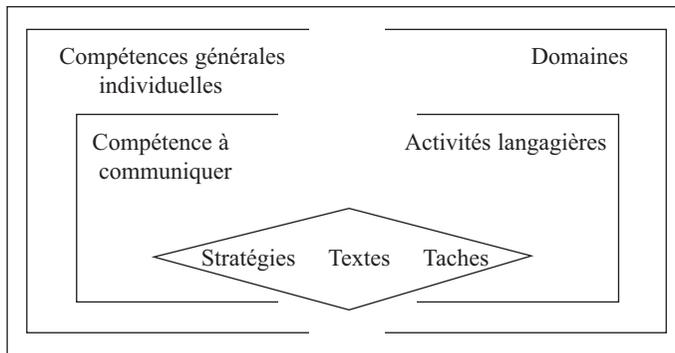
A l'inverse, ils considèrent parfois que ce sont les compétences communicatives qui englobent les compétences générales:

toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer ( *Cadre*, ch.4, 4.7.).

Le *Cadre* présente donc séparément et minutieusement les différentes compétences générales puis les compétences communicatives, mais

<sup>3</sup> Les auteurs précisent d'ailleurs, eux-mêmes, que la participation à des événements de communication (y compris, bien sûr, ceux qui visent l'apprentissage de la langue) a pour conséquence l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et long terme" ( *Cadre*, ch. 4, 4.7.).

<sup>4</sup> Le schéma ci-dessous indique que les compétences communicatives sont inféodées aux compétences générales individuelles:



( *Cadre*, ch. 3, fig. 1)

semble ignorer la compétence culturelle pourtant consacrée par la littérature scientifique (Abdallah-Preteuille, 1996, Boyer, 1995, Blondel, 1998, Byram, 1998, Neuner, 1998, etc.). À y regarder de plus près, cependant, on s'aperçoit que, loin d'être négligé, l'apprentissage culturel tient une place importante dans les préoccupations des auteurs du *Cadre* tout en se trouvant complètement disjoint entre les compétences générales (dont relèvent les différents types de savoirs, savoir-faire et savoir-être de nature culturelle<sup>5</sup>) et les compétences communicatives. Celles-ci incluent une composante sociolinguistique non moins culturelle, elle aussi:

[...] la composante sociolinguistique, renvoyant aux *conditions socioculturelles* de l'usage linguistique, est présentée [...] comme articulante en quelque sorte la compétence à communiquer aux autres compétences individuelles. Choix par lequel on voudrait insister sur l'*importance des dimensions culturelles* dans la constitution de la compétence à communiquer. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre *représentants de cultures différentes*, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes<sup>6</sup> (*Cadre*, ch. 3, 3.2.2.).

---

<sup>5</sup> L'inventaire des savoirs identifiés aux compétences générales s'efforce d'être complet et mérite, en cela, de retenir toute notre attention. Nombre d'entre eux sont de nature culturelle. Les auteurs du *Cadre* distinguent:

- les savoirs, c'est-à-dire la culture générale (ou connaissance du monde), le savoir socio-culturel qui concerne la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, croyances et comportements, le langage du corps, les conventions et comportements rituels et la prise de conscience interculturelle;
- les savoir-faire, à savoir les aptitudes pratiques (aptitudes sociales, aptitudes de la vie quotidienne, aptitudes techniques et professionnelles, etc.), les aptitudes et les savoir-faire interculturels (la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, la sensibilisation à la notion de culture, la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel, etc.);
- les savoir-être, c'est-à-dire les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les traits de la personnalité;
- les savoir-apprendre (*Cadre*, ch. 4, 4.7.1.).

<sup>6</sup> Outre la composante sociolinguistique, les compétences communicatives comprennent également les composantes linguistiques et pragmatiques (*Cadre*, ch. 4, 4.7.2.).

Il est frappant de retrouver ici certains des savoirs à caractère culturel déjà invoqués plus haut dans les compétences générales: normes sociales, règles d'adresse et de politesse, rituels de société, aspect interculturel, etc. Les auteurs du *Cadre* en font d'ailleurs l'aveu: "le langage étant un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté ailleurs pourrait être pris en considération ici [...]" (*Cadre*, ch. 4, 4.7.2.2.). À cet égard, il est frappant de constater à quel point les auteurs du *Cadre* se sentent mal à l'aise devant leur choix d'éclater la compétence culturelle entre les compétences générales et les compétences communicatives: ils n'ont en effet de cesse, par la suite, de les rapprocher, d'établir des passerelles entre les unes et les autres.

### 3. La notion de compétence dans le Cadre: une approche floue et peu convaincante

On ne voit pas très bien pourquoi l'ensemble des savoirs relevant des compétences générales est mis à l'écart de la compétence communicative donnant ainsi le sentiment qu'il constitue une sorte de réserve de connaissances à la disposition du locuteur, réserve dans laquelle celui-ci puiserait en fonction de ses besoins, mais selon un processus qui demeure obscure. À l'évidence, les auteurs du *Cadre* confondent compétences et connaissances, considérant celles-ci comme des bases de données attendant d'être questionnées... Ils inventorient ainsi des savoirs (notamment culturels) sans expliquer comment ils interviennent dans l'acte communicatif: les savoirs ont dès lors l'air de constituer un ensemble inerte ou qui paraît tel en l'absence d'une conception dynamique de la mobilisation des savoirs par les compétences. Leur conception d'une compétence semble ancienne, antérieure, en tout cas, aux derniers développements de la recherche en sciences cognitives. Ceux-ci nous ont appris ce qu'est une compétence et de quelle manière elle mobilise des savoirs pour résoudre des problèmes communicatifs.

Certes, une compétence réunit avant tout obligatoirement un ensemble de savoirs tels que ceux relevés par Jacques Tardif:

- des connaissances déclaratives (celles qui correspondent à la question "quoi"),
- des connaissances conditionnelles (celles qui correspondent à la question "quand" et, à un plus haut niveau d'expertise cognitive, celles qui correspondent au "pourquoi"),

- et des connaissances procédurales (celles qui correspondent à la question "comment") (Tardif, 1993, 84).

Mais une compétence ne peut se réduire à un ensemble de connaissances: toute nomenclature telle que celle proposée dans le document européen s'expose à laisser dans l'ombre la manière dont les savoirs fonctionnent de façon intégrée dans le système que constitue toute compétence. Le modèle "cumulatif" est précisément celui, élaboré par les behavioristes, contre lequel les cognitivistes se sont inscrits en faux depuis quelques années déjà. S'il n'y a pas addition de savoirs, ce qui permettrait de faire l'économie de ce qui se passe dans la tête de l'individu, il faut alors nécessairement qu'il y ait construction, coordination et puis mobilisation de ces savoirs. Cette idée est justement prise en charge par différents auteurs dans leur définition de la compétence. Nous ne retiendrons ici que celle qui circule le plus souvent parmi les didacticiens des langues, celle énoncée par Jacques Tardif:

la compétence serait [...] un système de connaissances, déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace (Tardif, 1993, 84).

Il semble, en fait, que la clé de l'acquisition de compétences et partant, de tout apprentissage, réside moins dans les structures de savoirs souvent proposés dans les programmes traditionnels que dans la nécessité de soumettre l'apprenant à d'authentiques situations d'apprentissage ayant un caractère problématique (dite aussi "situations-problèmes") qui lui permettent, à la fois, d'intégrer ses connaissances et de les activer. En effet, dit Tardif, "les apprentissages effectués dans un tel cadre augmentent les probabilités de transfert de ce qui est appris et ils assurent que l'élève ait développé la coordination nécessaire des connaissances pour parvenir à un certain niveau de maîtrise, à un certain niveau de compétence" (Tardif, 1993, 84-85).

Les notions de problème et particulièrement de résolution de problème sont étroitement associées par les derniers développements de la psychologie cognitive à celle de compétence (Fabre, 1998, 158 et Poirier-Proulx, 1999, 25-109). Une compétence est cette habilité qui permet à l'individu de résoudre un problème dans une situation précise. Il paraît dès lors pertinent de fonder l'apprentissage d'une langue étrangère sur un dispositif centré sur ce que les pédagogues appellent des

«situations-problèmes". Chaque démarche de résolution permet à l'individu d'accroître sa base de savoirs, de les approfondir et d'établir entre eux des connexions. On comprend mieux dès lors pourquoi il me semble artificiel et maladroit d'isoler un grand nombre de savoirs des compétences communicatives desquelles ils devraient naturellement relever. En organisant le document référentiel autour d'une distinction entre compétences langagières et les différents types de savoirs disciplinaires, les auteurs du Cadre ignorent ainsi la définition cognitiviste de la compétence. Celle-ci suppose une parfaite intégration des connaissances dans les compétences: l'individu communique en langue étrangère en mobilisant ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être en vue de résoudre un problème lié à une situation de communication (Dumortier, 2000, 9-10).

Il convient, en outre, de dénoncer le fait que les experts chargés de l'élaboration du *Cadre de référence* ont utilisé des termes et un système de classement des notions employées qui sont parfaitement hétérogènes. Ils confondent volontiers compétences, connaissances et aptitudes ce qui ne contribue évidemment pas à clarifier leur conception des unes et des autres...<sup>7</sup>

#### 4. Conclusions

On a vu que les experts européens adoptent cette attitude finalement contradictoire d'ignorer la notion même de compétence culturelle tout en ne cessant de souligner l'importance du culturel dans l'apprentissage des langues étrangères, élément culturel dont ils prennent, par ailleurs, la peine de dresser un inventaire très détaillé. J'ai également montré combien leur conception de la compétence semblait archaïque et négligeait les apports essentiels des recherches en sciences cognitives. Ma critique de leur approche hétéroclite des notions de compétence communicative et de savoirs culturels apportés par le *Cadre* peut également se lire comme un plaidoyer en faveur d'une approche psycho-pédagogique et cognitiviste de l'apprentissage des langues étrangères.

Le lecteur aura compris qu'il n'était nullement question ici de briser la dynamique créée par l'initiative du Conseil de l'Europe. Il ne s'agit pas de condamner le travail qui a été mené depuis de longues

---

<sup>7</sup> On a vu qu'ils assimilent les compétences à des sommes de connaissances, mais ils emploient aussi le terme "aptitudes" pour parler des compétences (*Cadre*, ch. 4, 4.7.2.).

années et qui mérite sans doute plus d'un compliment. L'analyse critique que je me suis efforcé de développer visait plus simplement à participer, même modestement, à la réflexion qu'un tel ouvrage doit et désire même susciter. Il faut en effet se rappeler ici que c'est le *Cadre* lui-même qui se conçoit comme un outil de référence non dogmatique, ouvert à l'analyse et suscitant les feed back. La réflexion développée ci-dessus doit dès lors être considérée comme une invitation à exercer l'un des devoirs qui incombe à chaque didacticien, quel que soit le niveau d'enseignement auquel il se consacre: celui d'exercer sa vigilance, sa sagacité et son esprit critique à l'égard de tout document fut-il même européen et conçu par les plus éminents experts. C'est ainsi et ainsi seulement qu'un document tel que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pourra jouer le rôle que les hommes politiques et les experts scientifiques qui en sont les auteurs lui assignent: en se soumettant à l'analyse et à la réflexion de chacun de ses utilisateurs.

Vincent Louis (Université de Liège)

## Bibliographie

- Abdallah-Pretchille, M. (1996), "Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication", in: Porcher, L. (éd.), *Cultures, culture...*, n.° spécial du *Français dans le monde*, janvier, 28-38.
- Blondel, A., Briet, G., Colles, L. et alii (1998), *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégie didactique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Boyer, H. (1995), "La compétence ethnosocioculturelle", *Le français dans le monde*, 272, avril, 41-44.
- Byram, M. et Zarate, G. (1998), "Définitions, objectifs et évaluation de la compétence culturelle", *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, n.° spécial du *Français dans le monde*, juillet, 70-96.
- Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération Culturelle (2000), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, et en ligne (consulté le 15/03/02): [http://www.coe.int/T/F/Coopération\\_culturelle/education/Langues/Politiques\\_linguistiques/](http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/).
- Dumortier, J.-L. (2000), "Évaluation des compétences et pédagogie par tâches. Le cas du cours de français langue première", *Bulletin du CIFEN*, 8, juin, 5-15.

- Fabre, M. (1999), *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Neuner G. (1998), "Le rôle de la compétence culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes", *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, n.° spécial du *Français dans le monde*, juillet, 97-154.
- Poirier-Proulx, L. (1999), *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tardif, J. (1994) "L'évaluation du savoir-lire: une question de compétence plutôt que de performance", in: Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (éd.), *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions logiques, 73-83.