



COUNCIL
OF EUROPE

CONSEIL
DE L'EUROPE

EDUCATION & CULTURE

Un niveau-seuil

Présentation et guide d'emploi

Strasbourg 1977

La description d'un niveau-seuil de compétence de communication en français s'inscrit dans le projet, développé par le Conseil de l'Europe dès 1971, d'élaborer des systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes selon le principe des unités capitalisables. Un niveau-seuil fait suite à deux publications majeures dans le cadre de ce projet, Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (1973), qui présente les grandes lignes de l'entreprise et esquisse différentes méthodes pour déterminer un niveau minimal de compétence de communication en langue seconde, et The Threshold Level (1975), qui développe ces suggestions et en constitue la première application à une langue particulière, l'anglais. L'équipe du CREDIF chargée de l'élaboration du niveau-seuil français s'est inspirée largement du travail déjà bien connu de J. van Ek pour l'anglais, mais elle s'en est écartée sur plusieurs points : prise en compte d'un public plus diversifié, priorité accordée aux actes de parole, développement d'une grammaire notionnelle. Compte tenu de ces orientations nouvelles, compte tenu aussi de l'ampleur et de la richesse du niveau-seuil français, qui pourraient décourager de nombreux intéressés, il a paru nécessaire de rédiger, à l'intention des utilisateurs potentiels, autorités politiques, responsables de programmes de langues, auteurs de cours et enseignants, ce livret d'accompagnement, qui constitue tout à la fois une présentation et un guide d'emploi de Un niveau-seuil. Ce livret ne peut donner néanmoins qu'un aperçu du contenu et des possibilités d'emploi du niveau-seuil français et devrait constituer une introduction à la lecture de celui-ci.

Présentation de "Un niveau-seuil"

L'approche du groupe d'experts, présidé par le professeur Trim, chargé par le Conseil de l'Europe de la mise en oeuvre de systèmes d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues secondes se caractérise essentiellement par la prise en considération de la diversité des besoins de communication des adultes. Suivant le modèle proposé par Richterich (1973), on peut déterminer les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions : par exemple, demander une information à un employé au guichet de la gare sur l'heure de départ d'un train ou adresser une requête à un subordonné dans une usine concernant la fabrication d'une pièce métallique. Dans cette perspective, et à la différence des pratiques en cours dans la pédagogie des langues, le choix du vocabulaire et des structures grammaticales est subordonné à l'acte et aux différents paramètres (statuts social et affectif des interlocuteurs, canal (téléphone, face à face), support (écrit ou oral), situation plus ou moins formelle, etc.) qui en commandent la réalisation. Mais il importe ici, pour éviter les simplifications abusives de cours récents orientés vers l'enseignement

de la compétence de communication, de bien saisir la complexité des rapports liant la forme d'un énoncé et la valeur de l'acte de parole qu'il réalise. "Est-ce que vous avez une pièce de quatre sous ?" peut être interprété, selon la situation, comme une demande d'information ou une requête ; inversement, cette requête pourrait prendre d'autres formes syntaxiques : "Il me faudrait une pièce de quatre sous", "Donnez-moi une pièce de quatre sous", etc. On prendra garde aussi de ne pas réduire l'éventail des actes de parole à ceux qui sont marqués par une structure syntaxique particulière : déclaration, ordre, interrogation et exclamation ; l'offre ou la promesse, s'ils ont échappé de tous temps au grammairien du fait de leur travestissement interrogatif et déclaratif ("Vous prenez un whisky ?", "Je te rendrai cet argent lundi au plus tard"), constituent des actes de parole aussi importants pour la vie sociale que la demande d'information ou l'ordre. On prendra garde enfin de ne pas réduire ces deux derniers actes à leur forme canonique, phrases interrogative et impérative ; dans la communication quotidienne, les locuteurs français utilisent le plus souvent d'autres formes, moins directes mais plus propres à marquer leurs intentions et les rapports sociaux ou affectifs qui les lient à leur interlocuteur. Cette expression, cette présence du sujet dans le discours est souvent beaucoup plus importante pour la communication que les objets dont il parle. C'est pourquoi la capacité de choisir, dans l'éventail des réalisations linguistiques, la forme la mieux adaptée à l'intention du sujet parlant et à la situation constitue une prérogative essentielle, dont on ne saurait priver l'adulte en langue seconde, sous prétexte de lui simplifier l'apprentissage, sans courir le risque de le décourager de communiquer. Il importe, dit Martins-Baltar, auteur de l'inventaire des actes de parole et de leurs réalisations dans Un niveau-seuil, "de donner à l'apprenant les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère" (p. 88). Or, ces moyens sont inexistant dans la plupart des cours de langues comme d'ailleurs dans les descriptions du français contemporain. On ne s'étonnera pas, dès lors, que le chapitre Actes de parole, qui dresse un inventaire des actes jugés indispensables à un premier niveau de compétence de communication et de leurs réalisations les plus courantes en français, occupe une place centrale dans Un niveau-seuil ; c'est assurément la partie la plus originale et la plus riche de la description proposée, par rapport aux niveaux-seuils anglais, allemand et espagnol ou à d'autres définitions d'objectifs de programmes de français.

A dresser ainsi l'inventaire des actes de parole et de leurs réalisations les plus courantes en français, on courtait le risque d'aboutir à une atomisation préjudiciable de l'instrument de communication. La construction des énoncés qui réalisent les actes de parole est commandée par des principes qui constituent traditionnellement le domaine de la grammaire. Mais plutôt que de reprendre dans

Un niveau-seuil des listes de règles ou de structures grammaticales disponibles par ailleurs, il a paru plus intéressant et plus utile, dans l'approche communicative adoptée, d'élaborer une grammaire notionnelle, qui décrit les moyens à disposition du sujet parlant pour exprimer sa perception de l'Univers. Tout énoncé réalisant un acte de parole met en jeu une attribution ou une action faisant intervenir un ou plusieurs actants ; chacun de ces composants peut être déterminé, le procès par exemple dans l'espace et dans le temps, les actants en qualité et en quantité ; enfin, le sujet parlant peut exprimer diverses relations logiques entre les procès. Les moyens grammaticalisés d'expression de ces notions qui paraissent le plus utiles à un niveau minimal de compétence de communication en langue seconde sont inventoriés au chapitre Grammaire (J. Courtillon), qui présente l'intérêt majeur de subordonner la forme au contenu à communiquer, conformément à la perspective adoptée pour l'ensemble du niveau-seuil français.

Le dernier chapitre, Objets et notions (D. Coste), définit le lexique d'un niveau-seuil de compétence de communication en français. Partant de la description des principaux comportements langagiers que les adultes devront maîtriser dans divers champs de référence (par exemple, être en mesure de demander ou de donner des informations sur sa santé ou sur celle d'autrui), il énumère les différentes catégories d'objets à prendre en compte. Il distingue ensuite, parmi toutes les notions auxquelles il est fait référence, celles qui apparaissent dans tous les champs considérés, appelées notions générales (taille, mouvement, vitesse, par exemple), et celles qui sont propres à un champ particulier, dites notions spécifiques (maladies par exemple) et il énumère les mots les plus couramment utilisés en français pour exprimer ces notions.

Ce chapitre, comme les précédents, mais à un degré plus aigu, soulève tout le problème de la hauteur de ce niveau-seuil, de la sélection des éléments qui le composent et de la valeur, indicative ou prescriptive, de l'ensemble. Quels sont les critères qui ont conduit à introduire dans le niveau-seuil ou à en exclure telle notion ou tel acte de parole ou, à un deuxième degré, telle expression d'une notion ou telle réalisation d'un acte de parole ? La définition proposée d'un niveau minimal de compétence de communication en français est-elle valable pour tous les adultes et doit-elle être respectée à la lettre ? Bref, que faut-il entendre par ce concept de niveau-seuil et que peut-on faire du niveau-seuil français ?

Idéalement, nous l'avons dit au départ, la définition des objectifs et du contenu d'un programme ou d'un cours de langue dépend d'une analyse préalable des besoins langagiers du public visé ; si nous disposions des résultats de telles analyses pour différents publics d'adultes, nous pourrions les comparer, marquer les points communs et les différences, dégager peut-être un ou plusieurs niveaux

de compétence à partir d'observations empiriques. Mais l'analyse des besoins langagiers est une entreprise de longue haleine, qui est à peine amorcée pour quelques publics très spécifiques, si bien que, dans les faits, nous manquons encore de données sûres et précises. En attendant le développement et les résultats d'analyses à grande échelle, les experts du Conseil de l'Europe ont fait l'hypothèse que les débutants adultes partagent dans une large mesure certains besoins minimaux de communication, qu'ils visent tous, par conséquent, un certain niveau minimal de compétence de communication en langue seconde, appelé niveau-seuil, et que ce niveau-seuil peut être déterminé intuitivement a priori.

Ainsi défini, le concept de niveau-seuil n'échappe pas à certaines ambiguïtés, qu'il importe de lever d'entrée de jeu. Tout d'abord, rien ne permet d'affirmer que le niveau-seuil constitue un tronc commun, un passage minimal obligé pour tous les adultes apprenant une langue seconde ; les situations de communication dans lesquelles peuvent se trouver des touristes et des travailleurs migrants sont si différentes qu'il paraît difficile, ou du moins peu économique, de satisfaire les besoins langagiers des uns et des autres à l'aide d'un tronc commun. Aussi bien le niveau-seuil anglais a-t-il été défini d'emblée par rapport à un certain public d'apprenants potentiels : les voyageurs et les touristes, et devrait être adapté pour répondre aux besoins d'autres publics. Pour le niveau-seuil français, il a été conçu de manière plus ouverte, et prend aussi en considération les besoins langagiers de quatre autres grandes catégories d'apprenants : les travailleurs migrants et leurs familles, les spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine, les enfants et adolescents en milieu scolaire et les grands adolescents ou jeunes adultes en milieu scolaire. Selon le type de public visé, une sélection devra être opérée dans l'inventaire des actes de parole et des notions, comme dans la liste de leurs réalisations linguistiques.

Ces remarques nous amènent à une mise en garde contre une autre interprétation ou utilisation du niveau-seuil français. Par le fait même qu'il doit être adapté aux besoins langagiers du type de public visé, Un niveau-seuil ne peut prescrire une norme absolue, constituer la définition canonique d'un objectif minimal pour tous les adultes visant l'acquisition de la compétence de communication en français. Il ne détermine en aucun cas la liste des actes de parole, des notions, des énoncés ou des mots qui doivent figurer dans un cours de français ou dans une batterie de tests. D. Coste est catégorique sur ce point : "Le plus mauvais usage possible d'un document de cet ordre consisterait à prendre au pied de la lettre la totalité des termes qui apparaissent dans l'Index général et à considérer cette liste comme l'imposition "scientifique" d'un contenu d'enseignement. Le seul parcours fondé a pour point de départ nécessaire une interrogation sur les demandes et les objectifs du groupe d'apprenants que l'on se propose d'aider à atteindre un (leur) niveau-seuil. Tel que nous l'avons construit,

le niveau-seuil ne sera jamais qu'une cote mal taillée exigeant réajustement à la taille - voire à la tête - du client" (1). D'ailleurs il est bon de le rappeler, les conditions mêmes d'élaboration du niveau-seuil français interdisent un tel usage comme norme absolue. En effet, faute d'analyses des besoins langagiers de différentes catégories d'apprenants adultes, la sélection des différents composants, actes de parole, notions, structures syntaxiques, lexique, a du être faite par les auteurs a priori, intuitivement, sur la base de leur seule expérience, et ne peut avoir qu'une valeur indicative. Un niveau-seuil a été conçu et doit être utilisé comme un instrument de référence indépendant d'un cadre institutionnel donné, qui s'efforce de prendre en compte une certaine diversité des apprenants potentiellement concernés par l'accès à une compétence minimale de communication et qui doit permettre d'étalonner des entreprises particulières ; il doit être interprété de manière souple et adapté par les utilisateurs : responsables de programmes de langues, auteurs de cours, enseignants, aux besoins du ou des publics visés.

Compte tenu de la complexité et de la richesse de Un niveau-seuil, il a paru utile d'esquisser, à l'intention des utilisateurs potentiels, quelques suggestions d'emploi, qui sont loin d'épuiser, est-il besoin de le souligner, les possibilités du document et ne devraient en aucun cas être interprétées de manière restrictive.

Suggestions pour l'emploi de "Un niveau-seuil"

Schématiquement, on peut poser que Un niveau-seuil sera utile aux trois catégories de spécialistes que nous avons déjà mentionnées : responsables de programmes de langues, auteurs de cours et enseignants, dans trois domaines fondamentaux : l'élaboration, l'évaluation et l'analyse de matériaux didactiques. Les principaux emplois possibles sont résumés dans la grille suivante :

(1) "L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes" (voir Bibliographie)

	ELABORATION	EVALUATION	ANALYSE
RESPONSABLES DE PROGRAMMES DE LANGUES	définition des objectifs d'un programme	évaluation des objectifs et du contenu d'un cours existant	
AUTEURS DE COURS	définition des objectifs et du contenu d'un nouveau cours		analyse de documents authentiques à intégrer dans un cours
ENSEIGNANTS		évaluation des objectifs et du contenu d'un cours existant	analyse de documents authentiques à utiliser dans un cours

N.B. Les blancs de la grille ne doivent pas être interprétés comme la marque d'une absence totale d'intérêt de tel emploi pour telle catégorie d'utilisateurs ; un auteur de cours peut vouloir évaluer le contenu d'un ancien cours ou un enseignant tenter de définir les objectifs et le contenu d'un matériel complémentaire à un cours donné, mais il s'agit de cas plus rares.

o o o o o

Les responsables de programmes de langues dans des institutions de divers types, organismes de radio-télévision comme la BBC en Angleterre, universités populaires comme les VHS allemandes, organes de l'enseignement officiel comme la Zentralstelle für Fremdsprachenunterricht en Suisse alémanique ou écoles privées comme les Eurocentres, ont besoin avant tout, dans cette période de renouvellement de la pédagogie des langues, d'instruments permettant de redéfinir les objectifs de l'enseignement des langues dans leur institution en fonction des divers publics visés, de réévaluer le contenu des cours en usage en fonction de ces objectifs, et de définir le contenu de nouveaux programmes et de nouveaux cours ; en outre, ils tiennent pour la plupart à disposer d'un cadre de référence, au niveau européen au moins, permettant de comparer leurs objectifs à ceux d'autres institutions et d'établir éventuellement des passerelles entre elles. C'est essentiellement la partie gauche du niveau-seuil, celle qui dresse la liste des actes de parole et des notions qui devraient être maîtrisés à un niveau minimal de compétence de communication, qui leur sera utile, à la condition qu'ils sachent l'adapter à leur(s) public(s). Nous y reviendrons.

Pour les auteurs de cours, deux possibilités se présentent : ou ils sont chargés d'élaborer un cours dans le cadre d'une institution qui en a déjà défini les objectifs en fonction d'un certain public, et il reste à déterminer le contenu et la présentation du cours ; ou les auteurs sont indépendants et ils doivent d'abord définir leur public et leurs objectifs. La colonne de gauche de Un niveau-seuil peut les aider à fixer les objectifs, en termes d'actes de parole et de notions, la colonne de droite à définir plus concrètement le contenu du cours pour le français. Mais ici, deux avertissements s'imposent : 1) le niveau-seuil ne devrait être utilisé dans l'élaboration d'un cours que par (ou au moins avec le concours constant d') une personne de langue maternelle française ; en effet, les indications données sur certains points, en particulier le choix d'une réalisation linguistique d'un acte de parole en fonction de celle de l'acte précédent et de la situation de communication, sont si sommaires qu'il est indispensable de pouvoir s'appuyer sur une intuition de locuteur français pour utiliser les énoncés donnés dans la colonne de droite ; 2) le niveau-seuil ne définit pas un programme d'apprentissage ; il indique ce que l'apprenant devrait être capable de faire en français, il ne dit pas ce qu'il faut lui enseigner pour qu'il y parvienne (bien qu'il y ait sans doute des points communs entre objectifs et contenu d'apprentissage) ni surtout la manière (présentation, progression, etc.) dont il faut le lui enseigner, contenu et processus d'apprentissage pouvant varier d'un groupe d'apprenants à un autre. En d'autres termes, pour les auteurs, le niveau-seuil peut contribuer à la définition du contenu d'un cours, mais il ne fournit pas de lui-même cette définition achevée ; il laisse les mains entièrement libres pour tous les autres aspects de l'élaboration du cours où l'imagination, l'expérience, la connaissance d'une institution et d'un public sont plus importantes que le respect trop strict de normes préétablies.

Pour les enseignants, dans la mesure où on leur laisse encore la liberté de choisir leur matériel didactique, Un niveau-seuil peut constituer tout d'abord un instrument précieux pour l'évaluation des objectifs et du contenu d'un cours existant ; la difficulté réside ici avant tout dans l'utilisation d'un document aussi riche et aussi complexe par une personne peu initiée aux approches récentes du langage et disposant d'un temps limité à côté de son enseignement. Mais la technique des sondages, principalement dans le contrôle des actes de parole et de leurs réalisations représentés dans un cours, peut se révéler très utile. Plus intéressante et plus praticable pour le maître de langues nous paraît être l'utilisation de Un niveau-seuil pour l'analyse et l'interprétation de documents authentiques. Ces documents occupent une place de plus en plus importante dans une pédagogie de l'apprentissage orientée vers la maîtrise de la compétence de communication car ils permettent, mieux que d'autres matériaux didactiques, de répondre à la diversité des besoins et des motivations des publics visés, et fournissent des échantillons incomparables d'événements ou d'actes de

communication. Il faut bien prendre garde cependant que, dans la pédagogie des langues, les documents authentiques, comme le faisait remarquer pertinemment P. Corder, sont moins authentiques de nature que par l'usage qu'on en fait. Condition nécessaire, quoique non suffisante, du bon emploi d'un document authentique, la compréhension de tous les éléments communicatifs qu'il met en jeu (à quoi bon introduire dans le cours un document authentique pour le réduire à une analyse grammaticale traditionnelle ?). Dans l'état actuel, le niveau-seuil français est le premier instrument qui fournisse à l'enseignant les éléments dont il a besoin pour dégager d'un document authentique les éléments les plus pertinents du point de vue de la communication.

Cet emploi de Un niveau-seuil et les observations qu'il nous suggère s'appliquent aussi bien aux auteurs de cours dans la mesure où ils intègrent toujours davantage des documents authentiques dans leurs matériaux didactiques ; la sélection et l'introduction de ces documents, tout comme les suggestions concernant leur emploi, exigent une bonne analyse préalable de leur structure et du fonctionnement de leurs composants.

Après ce bref survol de divers emplois possibles du niveau-seuil français par différentes catégories d'utilisateurs potentiels, examinons plus en détail, à titre d'illustration, trois applications possibles, correspondant à trois cases de la grille présentée ci-dessus : l'évaluation des objectifs d'un programme par des responsables pédagogiques, la définition du contenu d'un cours par un auteur et l'analyse d'un document authentique par un enseignant. Cela permettra de présenter l'emploi de Un niveau-seuil sous trois angles différents : prise en considération des seuls éléments de la colonne de gauche, actes de parole et notions ; sélection et combinaison, à partir de la colonne de gauche, des réalisations linguistiques données dans la colonne de droite ; enfin analyse d'énoncés français, tels qu'ils apparaissent dans la colonne de droite en termes d'actes de parole, de notions et de concepts grammaticaux, avec l'aide de l'index général.

1er exemple. Imaginons un responsable de programmes de langues dans une institution suisse chargé d'évaluer les objectifs d'un programme en usage visant à donner un niveau minimal de compétence de communication en français à des travailleurs migrants de langue maternelle espagnole. Il ne saurait se contenter, nous l'avons déjà dit nettement, de confronter les objectifs explicités dans Un niveau-seuil avec les objectifs explicites ou implicites du programme en usage ; le niveau-seuil français ne constitue pas une norme catégorique universelle ; c'est un cadre de référence qui doit être adapté aux besoins langagiers du public spécifique visé. En attendant de disposer des résultats d'une analyse systématique des besoins langagiers de ce public, le responsable de programmes de langues peut tenter de dégager intuitivement certaines orientations, en s'appuyant

en particulier sur les indications d'un chapitre dont nous n'avons pas encore parlé et qui est tout à fait nouveau par rapport au niveau-seuil anglais : Publics et domaines (D. Coste).

Ce chapitre distingue cinq grands groupes d'apprenants relevant d'un niveau-seuil, groupes que nous avons déjà mentionnés dans la présentation, et cinq domaines sociaux de l'activité langagière, définis en fonction des relations qui s'y nouent :

- les relations familiales ;
- les relations professionnelles ;
- les relations grégaires (qui tiennent au contact avec des amis, voisins, connaissances diverses, hors des deux premiers domaines) ;
- les relations commerçantes et civiles ;
- la fréquentation des media (journaux, radio, TV, etc.).

On peut dresser ainsi schématiquement une deuxième grille, dans laquelle nous signalons, grossièrement et à titre purement indicatif, le degré de pertinence de chaque domaine pour chaque type de public (pertinence faible : -, éventuelle : 0, importante : +, essentielle : ++):

	touristes, voyageurs	travailleurs migrants et familles	spécialistes, professionnels, dans leur pays	adolescents en système scolaire	grands adolescents, jeunes adultes
relations familiales	-	~	-	-	-
relations professionnelles	-	+	++	~	+
relations grégaire	+	+	-	~	+
relations commerçantes et civiles	++	++	-	-	~
fréquentation des media	~	~	~	-	+

D O M A I N E S

Ce tableau confirme une de nos premières constatations, à savoir qu'il est impossible, ou du moins peu économique, de définir un niveau-seuil unique pour toutes les catégories d'apprenants, un tronc commun valable aussi bien pour les touristes et les travailleurs migrants que pour les spécialistes et professionnels travaillant dans leur pays d'origine.

Chacun des domaines d'activités langagières peut être délimité plus précisément en fonction des paramètres qui déterminent tout événement de communication, en particulier :

- les rôles et statuts des interlocuteurs ;
- les actes de parole ;
- la situation ;
- les champs de référence.

On obtient ainsi, pour les trois domaines les plus pertinents pour les travailleurs migrants et leur famille, la grille reproduite à la page suivante. Les rôles, statuts et situations n'ayant pas fait l'objet d'un inventaire systématique dans Un niveau-seuil, l'utilisateur pourra se référer aux taxonomies de Richterich (1973) ; en revanche, pour les actes de parole et les champs de référence, on utilisera les inventaires du niveau-seuil français. S'il paraît souvent difficile de situer tel groupe d'actes de parole (par exemple, "donner des informations factuelles") ou tel champ de référence ("identification et caractérisation personnelles") dans un domaine ("relations professionnelles") plutôt qu'un autre ("relations commerciales et civiles"), on notera que la place occupée dans la grille est secondaire, l'essentiel étant que celle-ci répertorie les éléments les plus pertinents pour le public visé.

Le travail que nous avons esquissé ici illustre l'apport de Un niveau-seuil. Ce document ne détermine, ni ne prescrit aucune sélection automatique ; c'est à l'utilisateur d'opérer des choix en fonction du public visé, à partir des résultats d'une analyse systématique des besoins langagiers ou, à défaut, comme ici, à partir de son intuition. Que les choix, en particulier les suppressions (par exemple de l'acte "critiquer énonciation" ou du champ de référence "actualité, vie politique, économique et sociale"), soient dans une certaine mesure arbitraires et contestables, c'est à la fois évident et inévitable. Mais Un niveau-seuil joue le rôle d'une check-list permettant de passer en revue tous les éléments pertinents et d'établir une sélection plus raisonnée à partir d'une vision globale des problèmes. Une grille comme celle que nous venons d'établir à titre d'illustration permettra au responsable des programmes de français à l'intention de travailleurs migrants et de leur famille de contrôler aisément si les objectifs du programme existant correspondent bien aux zones majeures de besoins langagiers du public visé.

	ROLES ET STATUTS	SITUATION	ACTES DE PAROLE	CHAMPS DE REFERENCE
RELATIONS PROFESSIONNELLES	ouvrier / ouvrier ouvrier / contremaître ouvrier / chef du personnel syndiqué / responsable syndical etc.	atelier cantine	donner des informations factuelles demander à autrui de faire lui-même accepter, promettre de faire soi-même	identification et caractérisation personnelles profession, métier, occupation positions, perception, opérations physiques
RELATIONS GREGAIRES	amis voisins camarades de travail ou de club etc.	domicile café place publique terrain de sport etc.	réagir aux faits et aux événements juger l'action accomplie par autrui ou par soi-même proposer à autrui de faire soi-même + actes sociaux	relations électives ou associatives loisirs, distraction, sports, information maison et foyer
RELATIONS COMMERCIALES ET CIVILES	client / commerçant administré / fonctionnaire utilisateur de services publics / employé etc.	magasins bureaux de l'administration gare poste etc.	demande de répéter demander de préciser demander raison demander conséquence remercier faire l'énonciation demandée	commerces et courses services publics et privés hygiène et santé

- 12 -

2e exemple : l'utilisation de Un niveau-seuil par une équipe chargée d'élaborer un cours ou un module sur le thème : la recherche d'un emploi par un travailleur migrant. Il ne s'agit plus seulement ici de définir des objectifs, selon la démarche esquissée à propos du 1er exemple, mais de définir le contenu de ce cours, avec tous les problèmes posés par le choix et la combinaison des éléments linguistiques appropriés à la réalisation des actes de parole en fonction des paramètres déjà mentionnés : rôles et statuts des interlocuteurs, situation, etc. Il s'agit, en d'autres termes, de passer de l'emploi de la colonne de gauche du niveau-seuil français à l'emploi de la colonne de droite. C'est là sans doute que les difficultés majeures apparaîtront pour l'utilisateur, car c'est là que les manques de Un niveau-seuil sont les plus évidents. C'est là en particulier que se révèle indispensable la collaboration d'une personne de langue maternelle française.

Quel usage les auteurs doivent-ils faire du niveau-seuil français ? D. Coste affirme clairement que "chaque auteur de cours doit interpréter, modifier et choisir, à l'intérieur d'Un niveau-seuil, en fonction du public et des objectifs visés" (Approche d'un niveau-seuil, p. 39), et il ajoute un peu plus loin : "Pour un public donné, certaines catégories d'actes seront considérées par les auteurs d'ensembles didactiques comme inutiles ou d'intérêt secondaire. Ce sont là des décisions qui leur appartiennent et non aux concepteurs d'un niveau-seuil" (ibid., p. 41). Admettons qu'au terme de la démarche esquissée dans le premier exemple, les auteurs ont déterminé les actes de parole et les champs de référence pertinents pour le public visé. Reste à définir les réalisations linguistiques de ces actes en français. A première vue, les colonnes de droite des sections Actes de parole et Objets et notions fournissent précisément les informations recherchées. De fait, si elles donnent des listes de formes, phrases et mots, elles n'apportent que peu d'informations sur les conditions d'emploi de ces formes en fonction du contexte situationnel (interlocuteurs, lieu, etc.) et du contexte langagier (actes qui précèdent et suivent dans le discours).

Examinons à titre d'exemple l'acte, essentiel dans la communication et en particulier dans la recherche d'un emploi, de demande, dont les réalisations occupent une dizaine de pages dans Un niveau-seuil (cf. Actes de parole, I.0.9.1. demander). Le locuteur a tout d'abord le choix entre trois types d'expression : "l'expression de l'acte de demande" (I.0.9.1.a), "l'expression de l'acte demandé à autrui" (I.0.9.1.b) et "l'expression de l'acte demandé sans référence à autrui" (I.0.9.1.c). Chacun de ces types d'expression peut être formulé de plusieurs manières. Voici, à titre d'illustration, quelques-unes des formulations de l'expression de l'acte de demande et quelques-unes de leurs réalisations linguistiques en français (il serait trop long de reproduire ici les listes complètes) dans Un niveau-seuil :

- 13 -

- I. 0. 9. 1. a. 1 (explicite) + Je te demande de (...)
Je t'ordonne de (...)
 + Je te prie de (...)
Je te supplie de (...)
- a. 2 (impératif) + Ferme la porte, s'il te plaît
- a. 3 (hypothèse) - Je te demanderais bien de (...)
- a. 4 (faisabilité) Il est indispensable que je te demande de (...)
- a. 5 (devoir) Il faut que je te demande de (...)
- a. 6 (volition) - Je voudrais te demander de (...)
-
- a. 17 (attitudes) J'aimerais te demander de (...)
- a. 18 (sentiments) + J'ai le plaisir de te demander de (...)

Comment choisir, pour l'auteur de cours, entre les trois types d'expression, leurs quarante-cinq formulations possibles et leurs multiples réalisations linguistiques inventoriées pour le français ? L'utilisateur peut se référer au signe +, qui indique les réalisations les plus courantes, et à l'indication (Fam), pour niveau de langue familier, qui restreint les conditions d'emploi de certains énoncés. Il ne lui en reste pas moins à choisir entre des dizaines de formes courantes d'expression d'une demande. Comment, selon quels critères ? L'erreur la plus grave ici serait sans doute d'opérer des choix sans se référer à des interlocuteurs et à des situations de communication. "Toutes ces listes, précise Martins-Baltar, ne peuvent valoir qu'à être manipulées et exploitées en fonction des divers paramètres de l'énonciation" (Actes de parole, p. 93). C'est donc ici qu'il convient de faire intervenir les paramètres interlocuteur, situation, canal, support : on n'adresse pas une demande de la même manière à un enfant, à une secrétaire ou à un chef du personnel, dans un entretien en face à face dans un bureau ou dans une conversation téléphonique, oralement ou par écrit.

Examinons, à titre d'exemple, les répercussions des statuts des interlocuteurs (travailleur migrant et secrétaire ne se connaissant pas personnellement) sur le choix des expressions explicites de l'acte de demande (I. 0. 9. 1. a. 1). Le travailleur migrant ne peut en principe utiliser le tutoiement, comme il le ferait à l'adresse d'un enfant, d'un camarade de travail ou d'un ami. Il ne peut utiliser Je vous ordonne de (...), qui présuppose un statut de puissance ou d'autorité du locuteur dont il ne dispose pas à l'égard de son interlocutrice. Il pourrait utiliser Je vous supplie de (...), mais seulement sous certaines conditions, s'il se sent inférieur statutairement à une secrétaire puissante et autoritaire, et si l'acte de demande fait suite dans le discours (autre paramètre important) à

d'autres ayant essuyé un refus. Restent donc les formes plus neutres Je vous demande (prie) de (...), mieux adaptées aux statuts relativement égaux des deux interlocuteurs. Mais comment choisir entre ces formes explicites, auxquelles on pourrait joindre les formes impératives (I. 0. 9. 1. a. 2) et les autres expressions plus modalisées (hypothèse, faisabilité, devoir, volition, etc. I. 0. 9. 1. a. 3-18) ? On observe généralement (voir les études du recueil de Cole et Morgan 1975) que les actes de parole non sollicités par l'interlocuteur (comme la demande ou l'offre, par opposition à la promesse ou à la permission) ne sont pas réalisés sous une forme directe (ici explicite ou impérative pour la demande), du moins pour la première expression de l'acte, mais sous une forme indirecte, plus modalisée, comme pour signaler et excuser tout à la fois l'intrusion non sollicitée du locuteur dans le discours. On sera ainsi amené à préférer, du moins au début de l'interaction travailleur migrant - secrétaire, des formes modalisées du type : Il faut que je vous demande de (...), Je voudrais vous demander de (...), J'aimerais vous demander de (...), etc. Le phénomène serait sans doute plus marqué encore dans l'interaction avec un interlocuteur de statut supérieur, comme un chef du personnel, et pourrait conduire à l'expression de l'acte demandé à autrui (I. 0. 9. 1. b), voire à l'expression de l'acte demandé sans référence à autrui (I. 0. 9. 1. c), plus indirecte encore. Mais il faut bien avouer qu'au-delà d'observations générales comme celles que nous venons d'exposer, nos connaissances dans ce domaine de la réalisation des actes de langage sont encore bien minces. Les manques sont encore plus criants dans le domaine du discours, c'est-à-dire de l'enchaînement des actes (Un niveau-seuil se contente de distinguer les actes d'ordre 1, qui peuvent être premiers dans le discours, des actes d'ordre 2, consécutifs à un autre, et ne fournit aucune indication sur les contraintes exercées par une certaine réalisation d'un acte d'ordre 1 sur la réalisation de l'acte d'ordre 2). L'utilisateur est donc largement livré à lui-même dans le choix et la combinaison des réalisations linguistiques des actes en fonction des différents paramètres de l'énonciation. Deux sources d'information peuvent néanmoins l'aider dans son travail. Tout d'abord le chapitre de Un niveau-seuil intitulé Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple : la poste, qui décrit clairement l'interaction des différents paramètres dans une situation de communication concrète. Ensuite, l'étude attentive d'événements de communications authentiques, comme nous l'esquisserons dans notre dernier exemple. C'est le meilleur moyen d'échapper aux aléas d'une intuition trop souvent déformée par une longue pratique scolaire d'une approche étroitement grammaticale du langage.

Reste, pour l'auteur, le problème du vocabulaire à introduire dans le cours, vocabulaire qui peut être défini à l'aide de la section Objets et notions de Un niveau-seuil. S'il a eu préalable établi, comme nous l'avons esquissé dans notre dernière grille, les champs de référence pertinents pour un public donné dans certains domaines d'activités langagières, il trouvera, dans la colonne de gauche de la section susmentionnée, la liste des notions générales, communes à tous les champs de référence, la liste des notions spécifiques, propres à certains champs, et, dans la colonne de droite, les mots qui constituent les expressions les plus courantes de ces notions en français. Mais la plus grave erreur, ici, pour l'auteur de cours, serait de prendre ces listes à la lettre. D. Coste dit nettement à propos de cette section : "Il s'agit d'une zone particulièrement ouverte et révisable, car les listes de mots propres à tel ou tel domaine de référence pourraient être étendues et les domaines de référence eux-mêmes multipliés" (voir le chapitre Approche d'un niveau-seuil, p. 42). De fait, les notions, et surtout les mots utiles dans un champ de référence seront déterminés bien davantage par les besoins spécifiques d'un public dans une institution ou une région donnée, par les documents authentiques qui seront introduits dans le cours (la formulation d'un contrat de travail peut varier considérablement selon le type d'entreprise et la région du monde francophone), par les exigences de la situation et du scénario d'un module, que par la liste générale a priori, donnée seulement à titre indicatif dans Un niveau-seuil. Pour l'auteur, le choix du vocabulaire et des structures grammaticales n'a pas à déterminer le contenu d'une leçon, comme dans de nombreux cours audio-visuels ; ce choix est commandé par les événements de communication intéressant le public visé.

Précisons enfin, pour lever toute ambiguïté, que si Un niveau-seuil peut contribuer à déterminer le contenu d'un cours de français, il ne fournit aucune information sur d'autres problèmes cruciaux pour les auteurs de cours comme l'établissement d'une progression de la matière à apprendre et le choix des activités pédagogiques propres à développer une compétence de communication en langue seconde (voir sur ce point les suggestions de Richterich et Scherer 1975).

3e exemple : l'analyse d'un document authentique par un enseignant qui désire l'utiliser dans son cours. Partons de la transcription d'une conversation entre Daniel, 12 ans (D), et un employé (E) enregistrée au guichet de la gare de A :

- D : ¹ B'jour m'sieur, ² j'voudrais aller à B eh, l'mercredi après-midi ;
³ pour arriver à 6 h. là-bas, quel train faudrait prendre ?
- E : ⁴ Tu vas où ?
- D : ⁵ A C.
- E : ⁶ A C... Oh la la ... ⁷ Y a pas une bonne correspondance. ⁸ Faudrait ...
 Faudrait partir d'ici à 4 h.- moins l'quart, et puis changer à B,
 partir d'B à 5 h. moins l'quart ... ⁹ Ça fait à C déjà à 5 h., 5 h. 5.
- D : ¹⁰ Ouais, ¹¹ y en a pas plus tard ?
- E : ¹² Non, non ... ¹³ après, après ça fait 7 h.
- D : ¹⁴ Ouais, ¹⁵ bon, ¹⁶ tant pis, ¹⁷ j'prendrai c'ui-là ! ¹⁸ Au r'voir !

On identifie aisément, en se référant aux différentes sections de Un niveau-seuil, le domaine dont relève un tel échange : les relations commerçantes et civiles ; les rôles et statuts des interlocuteurs : client enfant/employé adulte ; la situation : guichet de gare, interaction orale directe ; les actes de parole : essentiellement saluer et prendre congé, demander et donner des informations ; le champ de référence : voyages et déplacements ; les notions générales : essentiellement situation dans le temps et localisation dans l'espace ; enfin les notions spécifiques : transports publics. Mais le plus intéressant, c'est de tenter à partir du niveau-seuil une analyse des énoncés de cet échange qui, au-delà de l'étude des traits strictement lexicaux et grammaticaux des analyses traditionnelles, mette en évidence les traits fondamentaux du point de vue de la communication.

On peut dégager tout d'abord la séquence des actes de parole constituant l'événement de communication. Ainsi, dans notre exemple (nous donnons entre parenthèses les références à la section Actes de parole) :

- 1 saluer (III. 1)
- 2 exprimer une volition (I. 10. 3)
- 3 demander proposition d'action pour soi-même (I. 9. 5. 1)
- 4 demander information sur un fait (I. 9. 4. 2)
- 5 répondre en donnant information sur un fait (II. 22. 17)
- etc.

On sera particulièrement attentif aux actes qui ne sont pas réalisés par des phrases complètes et échappent de ce fait aux analyses traditionnelles.

Voir ce passage de notre document :

- 14 Ouais prendre acte d'une énonciation (II. 10. 1)
- 15 bon expression de renoncement (I. 10. 3. 5. 2)
- 16 tant pis expression de résignation (I. 10. 3. 6. 3)

On étudiera ensuite les répercussions des différents paramètres de l'événement de communication sur le choix des formes linguistiques en français : en particulier, la présence d'un interlocuteur enfant entraîne l'emploi du pronom d'adresse tu par l'employé et donne à la situation, en principe transactionnelle (échange employé - client dans le cadre d'un service public), un ton plus informel, sans doute accentué par le lieu (petite gare de campagne) ; cela se manifeste, au niveau des structures grammaticales, par la chute du il impersonnel dans faudrait, accompagnée de la chute de ne dans y a pas, y en a pas, par l'emploi de l'interrogation sans inversion ni est-ce que, et, au niveau du lexique, par l'emploi de formes populaires (Quais), souvent tronquées (B'jour m'sieur, c'ui-là). L'écoute du document enregistré révélerait d'autres traits phonétiques ou prosodiques caractéristiques du français d'une certaine région.

Enfin, on tentera de dégager, en se référant au chapitre Grammaire de Un niveau-seuil, les notions qui sont exprimées sous une forme grammaticalisée. Examinons sous cet angle, à titre d'illustration, les deux premières répliques de D et de E. Sous le terme générique d'actance, on étudiera les opérations linguistiques fondamentales d'attribution et d'action, ainsi que les notions reliées de cause et de fin, objets de la première section de la Grammaire. Dans la première intervention de D, les formes j'voudrais aller et faudrait prendre sont des réalisations syntaxiques, caractérisées par une auxiliarisation infinitive au niveau du groupe verbal (cf. Grammaire I.3.2.1), de l'actance de l'"être" (I.1.1.1), ici "être dans une certaine disposition vis-à-vis d'un prédicat d'action" dans la première, "dans une certaine imposition vis-à-vis d'un prédicat d'action" pour la seconde, et se retrouvent en tant que telles dans la "liste structurale des réalisations actanciennes" (I.2.1.5) ; pour arriver relève de l'actance finale (I.2.1.6), exprimée ici par la combinaison d'une conjonction finale et d'un verbe à l'infinitif. C'est aussi sous "Actance", dans la partie consacrée à la syntaxe, qu'on trouvera des informations sur les structures "interrogatives partielles" (I.3.1.3.2) exemplifiées dans ce début d'échange verbal par quel train faudrait prendre ? et tu vas où ?

Sous le terme générique de détermination du procès, on étudie, à partir d'un inventaire sémantique, les formes qui permettent de situer l'action dans un cadre spatio-temporel. Dans les processus de détermination temporelle du procès (II.1.1), en particulier dans la catégorie "situation objective de l'action dans le temps" (II.1.1.4.1), on rangera les formes l'mercredi après-midi et vers 6 h ; dans les processus de détermination spatiale du procès (III.1.2), les formes à B ("détermination spatiale objective", I.1.2.2.1) et là-bas ("détermination déictique anaphorique", I.1.2.2.3). Notons en

passant que le chapitre Grammaire se prête moins bien que les taxonomies des chapitres Actes de parole et Objets et notions à un emploi analytique comme celui que nous venons d'en faire ; il se révèle beaucoup plus utile par la vue d'ensemble qu'il propose à l'utilisateur de certains secteurs de la grammaire du français et gagne à être consulté globalement.

L'intérêt d'une analyse d'un document authentique à l'aide de Un niveau-seuil comme celle que nous avons esquissée réside pour l'enseignant essentiellement dans la prise de conscience de tous les éléments qui jouent un rôle important dans la communication, prise de conscience qui constitue un préalable à toute utilisation adéquate et efficace de ce document en vue de l'enseignement d'une certaine compétence de communication en langue seconde.

La difficulté majeure que rencontrera un enseignant dans ce travail d'analyse d'un document authentique réside dans l'identification et la dénomination des traits pertinents ; nous pensons en particulier aux catégories d'actes de parole, de notions générales et spécifiques, qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser et aux catégories grammaticales formulées dans une métalangue qu'il ignore généralement. Pour pallier ces difficultés et faciliter la consultation de Un niveau-seuil, un Index général a été élaboré qui réunit, dans l'ordre alphabétique, tous les termes utilisés et donne les références de leurs occurrences dans les différentes sections du document :

- les termes servant à désigner les catégories de la description (par exemple FINALE (ACTANCE) pour la Grammaire, DEMANDER DE REPETER pour les Actes de parole, ou LOCALISATION DANS L'ESPACE pour les Objets et notions) ;
- les formes proposées comme exemples de réalisations en français de ces catégories (pour, répéter, là, etc.) ;
- des termes de métalangage d'un usage courant en didactique des langues mais non utilisés dans Un niveau-seuil ("ADVERBE" ou "PERFORMATIF") ;
- des termes génériques désignant un ensemble de réalisations possibles en français (nombres, prénom).

Ainsi, tout utilisateur a la possibilité de consulter Un niveau-seuil par d'autres entrées que les catégories de la colonne de gauche ; il peut en particulier partir des mots apparaissant dans un échantillon de discours comme le document authentique examiné ci-dessus pour trouver les catégories qu'ils

représentent ou de termes métalinguistiques auxquels il est plus accoutumé en didactique des langues pour en chercher les correspondances éventuelles dans le niveau-seuil français.

o o o o o

Nous avons tenté, à l'aide de quelques exemples, de suggérer divers emplois de Un niveau-seuil par différentes catégories d'utilisateurs potentiels. Vu les dimensions réduites de ce livret d'accompagnement, nous avons dû nous limiter à trois exemples et les présenter de manière très schématique. Nos suggestions ne donnent qu'un faible aperçu de la richesse du contenu de Un niveau-seuil et sont loin d'en épuiser les possibilités ; elles présentent en outre le même défaut que le document, à savoir d'avoir été établies intuitivement a priori ; elles ne devraient par conséquent en aucun cas être interprétées de manière aveugle et réductrice comme le mode d'emploi canonique du document, mais plutôt ouvrir la voie à des modes d'exploitation plus imaginatifs et diversifiés selon les types d'utilisateurs et de publics. C'est aux spécialistes (responsables de programmes de langues, auteurs de cours, enseignants) engagés dans des entreprises pédagogiques concrètes et en contact étroit avec différents publics d'apprenants dans des institutions comme la BBC, les VHS, les Eurocentres ou le CREDIF de développer les applications de Un niveau-seuil, avec la collaboration éventuelle des auteurs du document.

Bibliographie

- COLE, Peter et MORGAN, J.L. (éds) (1975) : Syntax and Semantics - Speech Acts, New York, Academic Press.
- COSTE, Daniel (1976) : "Décrire et enseigner une compétence de communication : remarques sur quelques solutions de continuité", in ROULET, E. et HOLEC, H. (éds) : L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes, Neuchâtel, Université.
- COSTE, Daniel, COURTILLON, Janine, FERENCZI, Victor, MARTINS-BALTAR, Michel, PAPO, Eliane et ROULET, Eddy (1976) : Un niveau-seuil, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH, René (1973) : "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes", in TRIM, J. et al. : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 35-66.
- RICHTERICH, René et SCHERER, Nicolas (1975) : Communication orale et apprentissage des langues, Paris, Hachette.
- ROULET, Eddy (1976) : "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 21, p. 43-80.
- TRIM, J.L.M., RICHTERICH, R., VAN EK, J.A. et WILKINS, D.A. (1973) : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- VAN EK, J.A. (1975) : The Threshold Level, with an appendix by L.G. Alexander, Strasbourg, Conseil de l'Europe.