

**LES MONOGRAPHIES DU FRANÇAIS DES AFFAIRES**

**Volume 1 - Ce que cherchent à évaluer nos tests et certifications**

Dominique Casanova

Novembre 2020



## RÉSUMÉ

---

Lors du développement d'un instrument d'évaluation, il importe que les concepteurs s'entendent sur l'objet de l'évaluation et ce qu'il recouvre. Il s'agit de l'étape de définition du construit du test ou du diplôme.

Dans le domaine des langues étrangères, pour un public adulte, il s'agit en général de la « compétence à communiquer langagièrement » ou de la « compétence de communication ». Cependant, cette compétence s'appréhende différemment selon le contexte dans lequel s'inscrit l'outil d'évaluation.

Dans cet article, nous précisons ce que recouvre le terme « compétence » aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des langues. Puis nous passons en revue des modèles de compétence de communication proposés dans les années 80 à 2000, dans les communautés francophones et anglophones des domaines de la didactique du français langue étrangère et de la linguistique appliquée.

Nous exposons enfin les choix qui ont été réalisés par *Le français des affaires* pour la conception du *Test d'évaluation de français* - TEF - et des *Diplômes de français des affaires*, quant au modèle de compétence à communiquer langagièrement, aux attributs des candidats pris en considération et aux conditions de leur manifestation à travers les activités proposées, dans le souci de préciser le construit de ces outils d'évaluation.

## À PROPOS

---

**Les Monographies du Français des affaires** porteront sur la démarche de conception et de validation des tests et diplômes du Français des affaires. Chaque article présente, de façon approfondie, une des étapes de ce processus et la manière dont elle est mise en œuvre au Français des affaires.

L'approche retenue pour la présentation de nos travaux se veut contrastive. Si la démarche globale de conception et de validation est similaire pour le *Test d'évaluation de français* - TEF - et les *Diplômes de français des affaires*, les choix qui sont opérés à chacune des étapes sont souvent différents.

Cela nous permet d'insister sur la nécessité de prendre en considération le contexte de l'évaluation lors de la réalisation de choix, qu'ils soient théoriques, pédagogiques ou méthodologiques.

Notre objectif est de publier un à deux articles par année et, une fois les principales thématiques couvertes, de les rassembler dans un ouvrage commun. Nous espérons ainsi contribuer au développement de littérature scientifique en langue française sur l'évaluation dans le domaine des langues.



## INTRODUCTION

---

*Le français des affaires* est un acteur de l'évaluation en langue française depuis l'année 1958 et la conception d'une première certification en français professionnel. Il a depuis développé une gamme de certifications en français professionnel, dans des domaines d'activité variés (domaine des affaires, domaine de la santé, domaine de l'hôtellerie, de la restauration et du tourisme, domaine des relations internationales...), à destination d'un public international. Ces *Diplômes de français professionnel* ont connu ces dernières années une évolution profonde de leur structure et une redéfinition des publics auxquels ils sont destinés.

En 1998, *Le français des affaires* a également conçu un test plus général, le *Test d'évaluation de français - TEF*. Ce test n'était pas destiné à certifier un degré de maîtrise de la langue pour un usage donné, mais à rendre compte, sur une échelle de niveaux, de la capacité des individus à faire usage de la langue dans des situations variées de la vie quotidienne. Cet outil a rapidement suscité l'intérêt d'autorités ministérielles de différents pays francophones, les années 2000 ayant vu une utilisation accrue, de par le monde, des évaluations en langue dans le cadre des procédures administratives de mobilité estudiantine, de résidence territoriale ou d'accès à la citoyenneté.

Le *Test d'évaluation de français* et les *Diplômes de français professionnel* sont des dispositifs d'évaluation qui ne font pas référence à des curricula d'enseignement particuliers. Ils cherchent plutôt à rendre compte de l'efficacité ou de l'étendue avec laquelle les individus peuvent faire usage de la langue française dans des contextes généraux ou particuliers.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) décrit ainsi l'usage d'une langue (les mots en gras figurent comme tel dans le texte original) :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » Conseil de l'Europe (2001, p. 15)

Au cœur de cette définition se trouve la « compétence à communiquer langagièrement », qu'il est cependant difficile d'isoler au sein d'un ensemble de compétences générales. L'association ALTE (Association of Language Testers in Europe) débute le premier chapitre du « manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue » par l'affirmation suivante (c'est nous qui soulignons en gras certaines termes) :

« Le langage en cours d'utilisation est un phénomène très complexe qui fait appel à un grand nombre de **capacités** ou de **compétences** différentes. Lors du démarrage d'un projet

de test ou d'examen, il est important de disposer d'un **modèle explicite de ces compétences** et de la **façon dont elles interagissent** les unes avec les autres. Il n'est pas utile que ce modèle soit représentatif d'un grand courant concernant la façon dont la **compétence langagière** est organisée dans nos têtes ; **son rôle est d'identifier des aspects de la compétence significatifs pour notre propos**. C'est un point de départ qui permet de décider **quels aspects de l'utilisation du langage ou de la compétence peuvent ou devraient faire l'objet d'un test ou d'un examen** et cela aide à s'assurer que les **résultats seront utiles et interprétables**. La caractéristique mentale identifiée par les modèles est également appelée TRAIT ou CONCEPT. » Conseil de l'Europe (2011, p.12)

L'objet de ce chapitre est donc de préciser les construits (ou concepts) à partir desquels ont été élaborés les tests et certifications du *Français des affaires*. Dans une première section nous clarifierons la notion de construit, puis nous préciserons dans la section 2 la notion de compétence et autres termes souvent associés. La section 3 présentera les principaux modèles de compétences langagières qui ont influencé les domaines de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation en langue. Enfin, la section 4 précisera les construits respectifs du TEF et des *Diplômes de français professionnel*.

## 1. CONSTRUIT OU CONCEPT HYPOTHÉTIQUE

---

La conception d'un outil d'évaluation commence donc (ou devrait commencer) par une définition aussi précise que possible de ce que l'on souhaite évaluer, et qui constitue le construit (ou concept hypothétique) du test. L'association ALTE (1998, p.216) définit le construit (ou construct) comme un « attribut hypothétique des individus ou opération mentale qui ne peut être directement ni observée ni mesurée (par exemple en évaluation des langues, la capacité de réception orale) ».

L'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) de la Suisse romande et du Tessin en donne une définition qui montre qu'il s'agit d'une construction théorique que l'on essaie d'étayer au moyen d'observations :

« Dans de nombreuses situations en sciences humaines et sociales, on cherche à étudier des entités hypothétiques, qui résultent d'une élaboration (ou construction) théorique : intelligence, aptitudes, connaissances, compétences, capacités et habiletés diverses, motivation, intérêt, attitudes. Ces entités (qu'on appelle précisément des "**construits**" ou "constructs" en anglais) ne sont pas directement accessibles à l'observation et à la mesure. Par conséquent, il est possible de les étudier uniquement à partir des manifestations qu'elles sont censées produire ou rendre possibles (généralement des comportements). » Site de l'IRD<sup>1</sup>, Suisse.

La définition du construit peut sembler vague (par exemple la capacité des individus à communiquer langagièrement), et elle doit être précisée pour parvenir à une définition opérationnelle. **L'opérationnalisation du construit** consiste à décrire la manière de **recueillir des informations** permettant de **mesurer le construit**. Comme le précisent

---

<sup>1</sup> <https://www.irdp.ch/institut/validite-conceptuelle-construit-theorique-2180.html>

Lammers et Badia dans leur manuel sur les principes fondamentaux de la recherche comportementale :

« Quand un mot doit être utilisé scientifiquement ou techniquement, sa signification précise doit être transmise - il doit être clair et sans ambiguïté. Nous obtenons cette clarté de sens en définissant opérationnellement le terme. Énoncer les opérations pour un terme signifie rendre le terme observable en montrant comment il est mesuré. Une définition opérationnelle rend donc le concept observable en indiquant ce que le scientifique fait pour le mesurer. » Lammers & Badia (2013), traduction par nos soins<sup>2</sup>.

Nous précisons, dans cet article, ce que le Test d'évaluation de français et des Diplômes de français professionnel cherchent à évaluer (i.e. leurs construits) et verrons, dans un prochain article, la démarche adoptée pour l'opérationnalisation de ces construits. La définition du construit commence par une précision des termes que nous emploierons dans la suite du document (notamment les termes « compétence » et « capacité »).

## 2. CLARIFICATION LEXICALE

---

Dans le monde éducatif, un ensemble de termes différents recouvrent des notions en partie similaires, tant en langue anglaise qu'en langue française. Nous reprenons dans cette partie l'historique de la définition de certains mots, comme la compétence, et le sens qu'ils prennent actuellement dans le monde éducatif.

### a. Définition historique de la compétence

Dans Dictionnaire historique de la langue française (Le Robert, 2006, p. 823), la notion de compétence est introduite au sein de la définition de l'adjectif *Compétent-e*. Cet adjectif est un emprunt, au 13<sup>e</sup> siècle, du latin juridique *competens*, participe présent du verbe *competere*, qui signifie en droit « appartenir en vertu d'un droit ». Son sens a évolué vers « convenable, approprié », puis au 17<sup>e</sup> siècle vers « capable par ses connaissances et son expérience ». Le terme *Compétence* est apparu au 15<sup>e</sup> siècle et a suivi la même évolution que *compétent-e*, de l'emploi juridique spécialisé à l'emploi général pour « **capacité due au savoir, à l'expérience** » (1690). Il y a donc un lien historique entre compétence et capacité.

### b. De l'évolution de la notion de compétence

Au 20<sup>e</sup> siècle, la notion de compétence investit des champs scientifiques différents, à commencer par celui de la linguistique, où Noam Chomsky a ancré la distinction entre compétence et performance :

---

<sup>2</sup> La citation originale est la suivante : "When a word is to be used scientifically or technically, its precise meaning must be conveyed—it must be clear and unambiguous. We achieve this clarity of meaning by operationally defining the term. To state the operations for a term means to make the term observable by pointing to how it is measured. An operational definition, then, makes the concept observable by stating what the scientist does to measure it."

« Nous faisons une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance qu'a le locuteur-auditeur de sa propre langue) et la performance (l'usage effectif du langage dans des situations concrètes). [...] Le problème pour le linguiste, comme pour l'enfant qui apprend un langage, est de déterminer à partir de données de performance le système de règles sous-jacent qui a été maîtrisé par le locuteur-auditeur et que celui-ci utilise dans sa performance effective. » Chomsky (1965, p. 4), cité dans Grégoire (2008, p. 21)

Cette distinction a été reprise par les psychologues du développement (Grégoire, 2008), pour qui les compétences ne sont pas directement observables mais peuvent seulement être inférées à partir de performances. La compétence constitue donc un construit, que l'on peut étudier à travers la réalisation de performances.

Jean-Jacques Richer (2012, p.23) rapporte la définition suivante de la compétence (langagière) par Chomsky : c'est « l'intériorisation des règles du système linguistique qui lui permettent d'exercer sa créativité langagière, cette intériorisation s'appuyant sur une faculté langagière innée ». Richer montre l'influence que cette conception de la compétence a pu avoir sur le monde du travail, confronté dans les années 80 à un ensemble de changements et de mutations :

« Il a alors emprunté à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Il s'en est servi afin de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité, devenue indispensable, à s'adapter à « des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles » (Le Boterf 2008, p.77) » Richer (2014, p. 35)

Richer insiste sur cette dimension d'adaptation au contexte qui caractérise la compétence en citant à nouveau Guy Le Boterf :

« L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte. (Le Boterf, 1994, p.16) » Richer (2014, p.37)

Au-delà du savoir et du savoir-faire, Le Boterf convoque donc un savoir-agir comme révélateur de la compétence :

« Le savoir-agir ne se réduit pas au savoir-faire ou au savoir-opérer. Le professionnel doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir aller au-delà du prescrit. Si la compétence se révèle davantage dans le savoir-agir que dans le savoir-faire, c'est qu'elle existe véritablement quand elle sait affronter l'événement, l'imprévu. » Le Boterf (2010, p. 44)

Cette conception de la compétence a par la suite irrigué le monde de l'éducation. On retrouve notamment cette notion de savoir agir dans la définition de la compétence donnée par le Gouvernement du Québec (2001, p.4) dans le domaine de l'éducation :

« [...] un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. » Cité dans Scallon (2007, p. 105).

Ce principe selon lequel la compétence se révèle dans l'action est au cœur de la définition des compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues :

« Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » Conseil de l'Europe (2001, p. 15)

### c. De quoi parlerons-nous ?

Pour la suite de la discussion, nous nous référons aux définitions du Grand dictionnaire terminologique de l'office québécois de la langue française<sup>3</sup> (<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>), en nous restreignant au domaine "Éducation > enseignement et apprentissage".

La compétence y est définie comme suit (c'est nous qui soulignons certains termes de la définition) :

**Compétence.** Savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations authentiques d'apprentissage ou dans un contexte professionnel.<sup>4</sup>

La compétence est complexe en ce sens qu'elle est plus qu'une somme de composantes: elle doit donc être évaluée globalement. Elle est aussi évolutive, car elle se développe avec le temps, à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre scolaire.

Par *ressources internes*, on entend notamment les acquis scolaires de la personne, ses connaissances, ses attitudes, ses capacités, ses habiletés, ses champs d'intérêt. Quant aux *ressources externes*, il peut s'agir, par exemple, des services pédagogiques offerts par un enseignant ou une personne-ressource, de l'aide fournie par un pair, de l'utilisation de sources documentaires.

La compétence fait référence à un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, de perceptions et d'attitudes permettant :

- en formation professionnelle, d'exercer correctement une fonction ou une tâche liée au métier choisi;
- en formation préuniversitaire, de réussir des études universitaires dans le domaine visé;
- en formation générale des adultes, de faire face à une famille de situations de vie.

---

<sup>3</sup> L'association ALTE (1998) a bien proposé un *Glossaire multilingue des termes d'évaluation en langue*, mais les définitions sont parfois imprécises et plusieurs termes se chevauchent, comme le montre l'annexe.

<sup>4</sup> À quoi nous ajouterons « et des situations authentiques de la vie sociale », en accord avec le Conseil de l'Europe qui « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Cette définition est intéressante à plus d'un titre. D'une part, elle reprend le rapport de la compétence à l'action. D'autre part, elle fait référence, comme le CECRL, à un ensemble (intégré) de connaissances, d'habiletés et de dispositions (perceptions et attitudes). Enfin, elle précise que « la compétence est plus qu'une somme de composantes et doit donc être évaluée globalement », affirmation que nous serons amenés à discuter par la suite.

Les autres définitions du Grand dictionnaire terminologique que nous reprendrons à notre compte sont les suivantes :

**Connaissance.** Ensemble des notions et des principes transmis à l'élève en faisant appel à ses capacités de compréhension et de mémorisation, mais qu'il peut également acquérir par l'étude, l'observation ou l'expérience.

**Habilité :** Ensemble de savoir-faire qui permettent à une personne de maîtriser une activité et de réussir dans l'accomplissement d'une tâche.

**Capacité :** Aptitude ou faculté, innée ou acquise, permettant à une personne de réussir dans l'exercice d'une activité donnée.

Bien que les termes *habileté* et *capacité* soient parfois employés comme synonymes, on veillera à ne pas les confondre. Le terme *habileté* est plus spécifique que le terme *capacité*. L'habileté est centrée sur une tâche et se rapporte à l'application d'aptitudes et de connaissances. Elle est plus facilement observable et mesurable que la capacité, qui fait plutôt référence à l'étendue de ces aptitudes et de ces connaissances, au pouvoir d'accomplir une tâche. Une capacité perfectionnée par l'apprentissage devient une habileté.

**Aptitude :** Disposition naturelle pour certains apprentissages.

### 3. COMPÉTENCE À COMMUNIQUER LANGAGIÈREMENT

---

#### a. La notion de compétence à communiquer langagièrement dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Nous avons vu que, selon le CECRL, les individus développent « [...] notamment une compétence à communiquer langagièrement ». Toujours selon le CECR (les mots figurent en gras dans le texte original) :

« La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. » Conseil de l'Europe (2001, p.17)

Nous reprendrons dans notre document cette notion de composantes<sup>5</sup> constitutives d'une compétence globale à communiquer langagièrement. Nous rejoignons en cela l'avis de Jean-Pierre Robert et d'Evelyne Rosen pour qui :

« les termes de compétence à communiquer langagièrement ont le mérite de souligner le caractère unitaire de cette compétence et l'interdépendance des différentes composantes qui la constituent. » Robert & Rosen (2010)

Cela s'accorde avec la définition de la compétence à laquelle nous nous référons qui précise que "la compétence est complexe en ce sens qu'elle est plus qu'une somme de composantes; elle doit donc être évaluée globalement".

### **b. Petit tour historique de la notion de compétence à communiquer langagièrement**

Le Volume complémentaire du CECRL concède que :

« les différents modèles de compétence développés en linguistique appliquée dans les années 1980 ont néanmoins influencé le CECR. Bien qu'organisés de façon différente, ces modèles partagent en général quatre aspects : la compétence stratégique, la compétence linguistique, la compétence pragmatique (qui inclut la compétence discursive et la compétence fonctionnelle/actionnelle) et la compétence socioculturelle (qui inclut la compétence sociolinguistique). » Conseil de l'Europe (2018)

Nous procéderons donc à un petit tour historique des modèles de compétence développés depuis la fin des années 1970 pour éclairer les représentations du CECRL.

Dans son ouvrage sur l'approche communicative (Bérard, 1991), Evelyne Bérard attribue la paternité de l'approche communicative à Hymes (1972), qui a proposé le concept de compétence de communication. En 1972, Dell Hymes définissait la compétence de communication comme « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». Selon lui, l'habileté langagière doit ainsi établir un lien entre la maîtrise du code et la maîtrise des normes d'usage linguistique.

Cette définition s'inscrivait en réaction aux travaux de Chomsky pour qui :

« l'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté complètement homogène, qui connaît parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes telles que limitation de mémoire, distraction d'intérêt ou d'attention, erreurs (fortuites ou caractéristiques). » Cité dans Coste & al. (2012)

Si Hymes a repris la distinction entre compétence et performance proposée par Chomsky, sa conception de la performance prend en considération l'interaction entre la compétence (savoir, capacité d'usage) de l'individu, « la compétence des autres et les propriétés

---

<sup>5</sup> Le cadre européen commun de référence pour les langues désigne par la suite chacune de ces composantes (puis les sous-composantes associées) par le terme compétence.

émergentes et cybernétiques des événements eux-mêmes. » (1972 : 283, cité dans Coste & al., 2012)<sup>6</sup>. Ainsi, le succès d'une réalisation ne dépend-il pas uniquement de la compétence de l'individu. Les didacticiens de l'enseignement des langues étrangères se sont emparés de cette conception plus globale de la compétence de communication proposée par Hymes et ont cherché, dans les décennies suivantes, à la préciser en proposant différents modèles.

Les principaux modèles proposés dans la communauté francophone du domaine de la didactique du français langue étrangère sont synthétisés dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Modèles francophones de la compétence de communication

Coste (1978 : 25-34)	Moirand (1982)	Boyer et al. (1990)
Maîtrise linguistique	Composante linguistique	Composante sémiotique
Maîtrise textuelle	Composante discursive	Composante discursive/textuelle
Maîtrise référentielle	Composante référentielle	Composante référentielle
Maîtrise situationnelle	Composante socio-culturelle	Composante socio-pragmatique
		Composante ethnosocioculturelle

La composante référentielle ne recouvre pas les mêmes éléments selon les auteurs. Daniel Coste la limite à des "savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part" (Coste, 1978). Pour Boyer et al. (1990), elle "concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins «scientifiques») de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle ou (telles) langue(s) (le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique ..., la démographie, l'organisation sociale etc.)". Sophie Moirand (Bérard, 1991) en offre une vision plus large, à savoir une "connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation". En effet, les individus parlent au sujet de quelque chose, et leur compréhension mutuelle nécessite un référentiel en partie partagé. Cette composante permet notamment à l'individu de négocier le sens des textes (par exemple, de faire des inférences), de s'engager dans un discours approprié au contexte de l'échange et d'organiser son discours en respectant les normes qui s'appliquent à la situation (notamment dans le domaine professionnel).

Ces modèles ne proposent pas de composante stratégique explicite (mais la composante référentielle de Daniel Coste s'en approche). Pour Moirand, ce n'est qu'au moment de l'actualisation de la compétence qu'interviennent des phénomènes de compensation qui relèvent de « stratégies individuelles de communication ». Il s'agit cependant bien de stratégies liées à l'acte de communication, et peut-être devraient-elles trouver leur place au sein de la compétence à communiquer langagièrement. C'est notamment ce que proposent

<sup>6</sup> Voici la citation en langue originale : « [...] takes into account the interaction between competence (knowledge, ability for use), the competence of others, and the cybernetic and emergent properties of events themselves. »

les principaux modèles développés dans le domaine de la linguistique appliquée au sein de la communauté anglophone, synthétisés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Modèles anglophones de la compétence de communication

Canale & Swain (1980)	Canale (1983)	Celce-Murcia & al. (1995)	Bachman (1990)
Composante grammaticale	Composante grammaticale	Composante linguistique	Composante organisationnelle : - grammaticale - textuelle
Composante sociolinguistique	Composante discursive	Composante discursive	
	Composante sociolinguistique	Composante actionnelle	Composante pragmatique: - illocutionnaire - sociolinguistique
		Composante socioculturelle	
Composante stratégique	Composante stratégique	Composante stratégique	Composante stratégique

Ce tableau montre une progression dans la spécification du modèle, la composante sociolinguistique de Canale & Swain (1980) étant subdivisée par Canale (1983) en composante discursive et composante sociolinguistique, puis à nouveau subdivisée par Celce-Murcia et al. (1995) en composante actionnelle et composante socio-culturelle. Ce que Celce-Murcia et al. appellent composante actionnelle et que Bachman (1990) dénomme composante illocutionnaire correspond aux actes de parole et aux fonctions langagières. Pour éviter toute confusion avec la perspective actionnelle du CECRL et utiliser un langage commun aux trois modèles, nous parlerons désormais de composante fonctionnelle.

Nous présentons plus en détail les deux derniers modèles qui, aux côtés du CECRL, ont imprégné la réflexion du Français des affaires dans l'élaboration de ses tests et certifications.

### c. Le modèle de Bachman

Le modèle proposé par Bachman (1990) a été élaboré dans une perspective d'utilisation à des fins d'évaluation et se distingue des modèles précédents à plus d'un titre. D'une part, il introduit une relation hiérarchique dans laquelle la composante textuelle (ou discursive) se trouve regroupée avec la composante grammaticale (ou linguistique) au sein d'une composante organisationnelle. Les composantes illocutionnaire et sociolinguistique sont pour leur part regroupées au sein d'une composante pragmatique.

Une autre particularité du modèle de Bachman (1990) est la différence qu'il introduit entre compétence à communiquer langagièrement (*communicative language ability*) et compétence langagière (*language competence*). Sa définition de la compétence à communiquer langagièrement regroupe la compétence langagière, la compétence

stratégique et les mécanismes psychophysiologiques de l'individu impliqués dans l'exécution physique de l'acte langagier :

« La capacité langagière communicative peut être décrite comme étant constituée à la fois de connaissances ou de compétences et de la capacité d'implémenter ou d'exécuter cette compétence dans une utilisation appropriée et contextualisée du langage de communication. » Bachman (1990, p.84), traduction par nos soins<sup>7</sup>

Lyle Bachman se réfère notamment à la définition suivante de la compétence de communication par Candlin (1986, p.40) :

« la capacité de créer des significations en explorant le potentiel inhérent à n'importe quel langage pour une modification continue en réponse au changement, en négociant la valeur de la convention plutôt qu'en se conformant au principe établi. En somme, ... un rapprochement de structures de connaissances organisées avec un ensemble de procédures pour adapter ces connaissances afin de résoudre de nouveaux problèmes de communication qui n'ont pas de solutions toutes faites et sur mesure. » Cité dans Bachman (1990, p.84), traduction par nos soins<sup>8</sup>

Il propose également une vision de la compétence stratégique qui va bien au-delà des mécanismes de compensation ou d'amélioration de l'efficacité de la communication, tels qu'envisagée par Canale & Swain (1980). Pour Bachman la compétence stratégique « caractérise la capacité mentale à mettre en œuvre les composantes de la compétence langagière dans un emploi communicatif contextualisé de la langue » (traduction par nos soins<sup>9</sup>).

Bachman & Palmer (2010, pp. 48 à 55) ont précisé le modèle et leur conception de la compétence stratégique, qu'ils voient comme « des stratégies cognitives de haut niveau qui assurent une fonction de gestion dans l'utilisation du langage, ainsi que dans d'autres activités cognitives »<sup>10</sup>. Elles ne sont donc pas propre à la langue, mais systématiquement mobilisées dans les situations de communication langagière, ce qui explique que Bachman & Palmer distinguent la compétence stratégique du savoir langagier (*Language knowledge*) tout en les rassemblant dans leur définition de ce qu'ils appellent désormais compétence langagière (*Language ability*) et qu'ils définissent comme « la capacité qui permet aux utilisateurs de la langue de créer et d'interpréter le discours. »

---

<sup>7</sup> Le texte original est le suivant : "Communicative language ability can be described as consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use."

<sup>8</sup> La citation originale est la suivante : "the ability to create meanings by exploring the potential inherent in any language for continual modification in response to change, negotiating the value of convention rather than conforming to established principle. In sum, ... a coming together of organized knowledge structures with a set of procedures for adapting this knowledge to solve new problems of communication that do not have ready-made and tailored solutions."

<sup>9</sup> Le texte original est le suivant : "Strategic competence characterize the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use."

<sup>10</sup> Le texte original est le suivant : "high-order metacognitive strategies that provide a management function in language use, as well as in other cognitive activities."

Bachman & Palmer (2010, pp. 34-40) proposent enfin un cadre conceptuel plus large de l'usage de la langue qui met en évidence qu'un ensemble d'attributs (attributs personnels, connaissance thématique, schéma affectif et stratégies cognitives) sont mobilisés, au-delà de la compétence langagière, dans l'emploi de la langue.

Les travaux de Bachman et Palmer ont beaucoup influencé la réflexion sur les cadres de référence. Ainsi Alderson (2007) souligne que l'influence de Wilkins (1976), Canale and Swain (1980) et Bachman (1990) dans le CECR est particulièrement évidente. Les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) et leur équivalent en langue anglaise (les *Canadian Language Benchmark - CLB*) se réfèrent pour leur part explicitement aux travaux de Bachman et Palmer :

« Le cadre théorique des NCLC et des CLB est basé principalement sur les modèles de compétence langagière décrits dans les travaux de Bachman (1990) et ceux de Bachman et Palmer (1996; 2010). » Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2018, p. 5)

#### d. Le modèle de Celce-Murcia et al.

Le modèle proposé par Celce-Murcia et al. place pour sa part la composante discursive dans une position centrale où les ressources lexicogrammaticales, les habiletés organisationnelles et fonctionnelles et le contexte socioculturel se rejoignent et façonnent le discours.

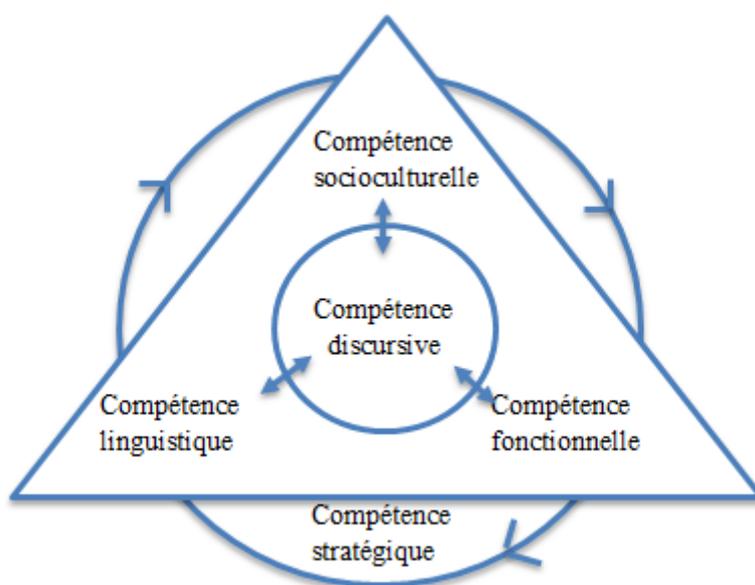


Figure 1 : Adaptation du modèle de compétence communicative de Celce-Murcia et al. (1995) où le terme *actionnelle* a été remplacé par le terme *fonctionnelle*

Dans ce modèle, la compétence discursive (cohésion, deixis, cohérence, genre de texte/structure générique) concerne la sélection, le séquençement et l'arrangement des mots, structures et énoncés pour produire un message écrit ou oral unifié. Elle est en interaction avec chacune des autres composantes :

- la compétence fonctionnelle (que les auteurs dénomment “actionnelle”), qui permet à l’individu d’exécuter des ensembles d’actes de paroles dans la langue cible impliquant des interactions telles que les échanges d’informations, les échanges interpersonnels, l’expression de opinions et sentiments, de problèmes, les scénarios futurs...
- la compétence socioculturelle, qui lui permet d’exprimer ses messages en adéquation avec le contexte social et culturel de communication (caractéristiques des participants - âge, genre, fonction et statut, de la situation, pertinence stylistique (politesse, registres) et facteurs culturels liés à la communauté langagière cible) ;
- la composante linguistique (syntaxe, morphologie, lexicque, phonologie, orthographe).

L’individu utilise par ailleurs sa compétence stratégique, vue comme un répertoire disponible de stratégies communicatives (réalisation approximative, gain de temps, appel à l’aide, vérification de la compréhension...), cognitives (surlignage, prise de notes, organisation des idées...) et métacognitives (pré-planification, contrôle, remédiation), qui permet à un locuteur compétent de négocier le sens des messages, de résoudre des ambiguïtés ou de compenser des lacunes dans les n’importe laquelle des autres compétences.

#### 4. DE LA COMPÉTENCE À LA PERFORMANCE

---

Le cadre proposé par Bachman & Palmer (2010) montre que l’usage de la langue, donc la mise en œuvre de la compétence à communiquer langagièrement, implique une interaction avec le contexte et la mobilisation d’autres attributs de l’individu (connaissances thématiques, attributs personnels, stratégies cognitives, schéma affectif...). Ce cadre peut être rapproché de la description de l’usage d’une langue proposée dans le CECRL, encore plus englobante, qui insiste sur l’importance des contextes et des conditions de réalisation des activités langagières, qui nécessitent la mobilisation de stratégies.

Ce cadre général incite à réfléchir sur les attributs des individus que l’on souhaite ou non intégrer dans le construit des tests et certifications et sur ceux qui sont mobilisés par le contexte des activités d’évaluation et les contraintes associées. C’est à ce niveau que se situent généralement les différences entre tests ou entre certifications. Si on peut parvenir à une représentation partagée de ce qui constitue la compétence langagière (par exemple celle du chapitre 5 du CECRL), ce sont les conditions proposées pour sa manifestation qui vont préciser le construit des tests et certifications dans le cadre de leur opérationnalisation.

Pour étayer cette partie, nous exposerons ici des différences d’approche entre le *Test d’évaluation de français* et les *Diplômes de français professionnel* qui mettent en évidence des différences de construits.

##### a. Le Test d’évaluation de français (TEF)

Le test d’évaluation de français s’adresse à un public très large. Il s’agit des adultes ayant besoin, pour diverses raisons, d’obtenir une preuve de leur niveau de maîtrise de la langue

française. À défaut de cibler des objectifs ou des habiletés spécifiques en référence aux besoins d'une population cible précise ou aux objectifs d'un curriculum établi, le TEF propose d'évaluer un éventail varié d'habiletés langagières, telles que décrites par Lussier (1992, chapitre 3). Pour ce faire, les textes et situations qu'il propose se réfèrent principalement à des situations et des thèmes de la vie courante, dans les domaines généraux que sont les domaines personnel, public et dans une moindre mesure, éducationnel et professionnel. Le TEF se veut donc accessible à tous, sans présumer ou requérir de connaissances spécifiques et de traitements cognitifs particulièrement élaborés. Par ailleurs, si la motivation et les réactions affectives peuvent avoir un impact sur les réalisations des candidats au TEF, ces attributs ne font pas partie du construit (pas plus que les attributs personnels - sexe, position sociale...).

Pour définir le construit global du TEF, nous reprendrons à notre compte la définition de la compétence langagière présentée dans les Niveaux de compétence linguistique canadiens :

« La compétence langagière [...] est définie comme la capacité de communiquer, d'interagir, d'exprimer, d'interpréter et de déterminer un sens, et de produire un discours dans divers situations et contextes sociaux. » Immigration, réfugiés et citoyenneté Canada (2018, p. 246)

### **i. Structure du test**

La structure de ce test, élaboré à la fin des années 1990, porte l'empreinte de l'approche communicative qui prévalait alors dans l'enseignement/apprentissage des langues (Bérard, 1991). Il est notamment organisé autour de 4 épreuves principales<sup>11</sup> (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale<sup>12</sup>), qui reflètent le fait que les actes de paroles sont généralement caractérisés par un mode (réceptif ou productif) et un canal (écrit ou oral) et que les stratégies de mise en œuvre de la compétence diffèrent pour partie d'une catégorie à l'autre. Le CECRL s'est d'ailleurs inspiré de cette catégorisation, puisqu'il décrit les activités de communication langagière et les stratégies en les distinguant selon leur mode (production, réception, interaction et médiation) puis, pour les trois premiers modes, selon le canal (oral et écrit).

Cette variété d'épreuves permet d'apprécier sous des angles différents la « compétence langagière » des candidats, en tenant compte des spécificités (stratégiques, discursives) propres à chaque combinaison de mode et de canal. Elle permet en quelque sorte de dresser un portrait de la compétence langagière des candidats, en rendant compte, non pas des leurs forces et faiblesses pour les différentes composantes du modèle de compétence de référence, mais de leur capacité à la mettre en œuvre dans ces 4 catégories de situation. L'individu mobilise en effet différemment ses habiletés langagières en production et en réception (Lussier, 1992, chap. 3).

---

<sup>11</sup> Une épreuve de lexique et structure est également proposée, principalement dans le cadre d'une utilisation académique du TEF.

<sup>12</sup> L'épreuve d'expression orale est en réalité constituée de situations d'interaction orale, où seule la production orale du candidat est prise en considération pour l'évaluation. Cette production doit toutefois maintenir la cohérence de l'interaction et donc tenir compte de l'interlocuteur et de ses propos.

Il s'agit donc pour le TEF d'évaluer différentes facettes de la compétence, ce qui rend nécessaire l'explicitation du construit de chacune des épreuves, ce qu'elles permettent d'appréhender individuellement et leur complémentarité pour dresser un portrait complet cohérent.

## ii. Construit par épreuve

Le modèle de compétence langagière de Bachman et Palmer (2010) est en arrière-plan de chacun des construits individuels des épreuves. Ce qui différencie les construits, ce sont les particularités imputables aux modes et aux canaux correspondants, qui mobilisent des habiletés langagières, des traitements cognitifs et des stratégies de traitement de l'information parfois différents.

Ainsi le construit de l'épreuve de compréhension écrite intègre-t-il le fait que, selon les situations dans lesquelles l'individu est amené à faire usage de la langue à travers la lecture d'un document, il pourra, pour mener à bien son activité langagière :

- mobiliser différentes stratégies de lecture (lecture expéditive ou attentive, à un niveau local ou global),
- négocier le sens d'éléments du texte en s'appuyant sur la structure du document, le co-texte, le contexte ou des indices langagiers comme les connecteurs logiques
- et recourir à différentes composantes de sa compétence langagière ainsi qu'à sa connaissance du monde pour atteindre un niveau de compréhension qui satisfait son objectif.

Le français des affaires se réfère pour cette catégorie d'activités (compréhension de l'écrit) au modèle proposé par Khalifa & Weir (2009).

De façon comparable, le construit de l'épreuve de compréhension orale intègre le fait que, selon les situations dans lesquelles l'individu est amené à faire usage de la langue à travers l'écoute d'un document, il pourra, pour mener à bien son activité langagière :

- mobiliser différentes stratégies d'écoute (pour comprendre l'essentiel, pour recueillir une information spécifique, pour comprendre en détail...),
- négocier le sens d'éléments du texte en s'appuyant sur le contexte, sur l'intonation ou d'autres indices langagiers
- et recourir à différentes composantes de sa compétence langagière ainsi qu'à sa connaissance du monde pour atteindre un niveau de compréhension qui satisfait son objectif.

Parmi les particularités de l'oral figurent son aspect fugace et le débit auquel doit s'adapter l'auditeur. Comme l'expose Chantal Parpette :

« l'auditeur doit s'adapter au discours écouté, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité. Nulle possibilité pour lui de le fixer un temps, encore moins d'en disposer dans sa totalité pour le manipuler à son gré. Sa réactivité doit être immédiate, faute de quoi la communication échoue. » Parpette (2008)

D'autres particularités de la compréhension orale tiennent à la présence d'éléments langagiers ou non qui peuvent entraver la compréhension de l'auditeur, comme la présence d'un bruit de fond, d'un accent marqué chez le locuteur, de variations rythmiques (faux départs, hésitations, diatribe...). Un auditeur compétent doit être en mesure de s'adapter aux contraintes imposées par les conditions dans laquelle se déroule l'activité.

Le construit de l'épreuve d'expression écrite insiste sur la capacité de l'individu à organiser ses textes de manière claire et cohérente, en tenant compte des lecteurs et en adéquation avec les situations proposées (contraintes thématiques et rhétoriques). Il intègre notamment la distinction faite par Bereiter et Scardamalia (1987) entre expression des connaissances et transformation des connaissances dans l'identification du niveau d'expertise des individus. Cette différence d'expertise se manifesterá notamment dans la capacité des candidats à communiquer en adéquation avec les situations proposées et à organiser leurs textes de manière claire et cohérente en tenant compte des lecteurs. Le candidat sera amené, au-delà des stratégies de compensation, à mobiliser des stratégies de planification, de contrôle et de correction. La qualité des réalisations s'appuiera également sur la correction grammaticale et la maîtrise du vocabulaire et de l'orthographe par le candidat.

À l'oral, dans les situations de la vie courante, les individus sont bien plus fréquemment impliqués dans des activités d'interaction que d'expression en continu. Par ailleurs, les activités d'interaction orale mobilisent des stratégies et des capacités spécifiques, avec une nécessaire prise en compte immédiate des propos de l'interlocuteur et une négociation des paramètres de la situation d'échange (statut relatif des interlocuteurs, tours de parole). L'individu devra faire preuve de souplesse, notamment pour s'adapter aux changements de sujet et de ton rencontrés normalement dans une conversation, de prise d'initiative pour intervenir dans la discussion, et de suite dans les idées. Au-delà de stratégies de compensation, il pourra faire des demandes de clarification et coopérer avec son interlocuteur pour mener à bien la discussion. La qualité des réalisations des individus s'appuiera également sur la correction grammaticale, la maîtrise du vocabulaire et la maîtrise du système phonologique.

## **b. Les diplômes de français professionnel**

Les diplômes de français professionnel s'adressent à un public davantage circonscrit, à savoir des professionnels ou des étudiants qui travaillent ou sont amenés à travailler en français et qui souhaitent valider leur compétence à communiquer dans leur domaine d'activité au moyen d'une certification.

Le français des affaires a donc mené, pour chacun des domaines d'activité retenus (*Affaires, Relations Internationales, Santé, Tourisme-Hôtellerie-Restaurant*) une analyse des principaux besoins langagiers au moyen d'observations de terrain (collecte et analyse de discours professionnels). Ces analyses ont permis l'identification et la description de tâches d'utilisation de la langue en contexte professionnel et représentatives des domaines considérés.

Ce travail de référentialisation a été mené de pair avec une réflexion sur la compétence à communiquer en contexte professionnel, que *Le français des affaires* définit comme « la capacité à :

- comprendre, au sens d'identifier et interpréter correctement les informations nécessaires (e.g. comprendre la réclamation d'un client) dans le contexte d'une situation ;

pour

- agir, au sens d'apporter l'information nécessaire et suffisante pour traiter une problématique (avec une dimension d'efficacité et d'économie), en utilisant des règles standard de présentation et en adaptant son discours à son interlocuteur — l'accent est mis sur la médiation — (e.g. en vue d'apporter la réponse la plus adaptée et d'améliorer le processus de management de la relation client). » Casanova & Renaud (2020)

La réalisation de la tâche professionnelle sollicite donc également les connaissances préalables de l'individu, notamment ses connaissances et expériences professionnelles, qui lui permettent de négocier le sens des textes traités (notamment pour faire des inférences, hiérarchiser l'information...), de s'engager dans un discours approprié au contexte de la situation et d'organiser son discours en respectant les conventions du domaine (connaissances socioprofessionnelles). Pour Douglas (2001) et O'Sullivan (2006), cette interaction entre compétence langagière et connaissance du domaine dans la réalisation de tâches est caractéristique de la langue sur objectif spécifique et doit s'inscrire dans le construit de la compétence à communiquer sur objectif spécifique. Douglas (2000) considère que la compétence stratégique joue un rôle de médiation entre le contexte externe de la situation et les compétences langagières et connaissances internes de l'individu. Cette dimension stratégique est d'autant plus importante à prendre en considération que la communication en milieu professionnel recherche la plus grande efficacité.

Chaque *Diplôme de français professionnel* évalue deux composantes complémentaires de la compétence à communiquer en contexte professionnel : la compétence à comprendre et traiter de l'information et la compétence à interagir à l'oral. Le modèle de référence adopté est celui proposé par Celce-Murcia et al. (1995), qui place le discours au cœur de la compétence de communication, auquel nous ajoutons une composante "connaissances préalables", qui correspond plus particulièrement à la connaissance du domaine (figure 2). Là encore, si la motivation et les réactions affectives peuvent avoir un impact sur les réalisations des candidats, ces attributs ne font pas partie du construit (pas plus que les attributs personnels - sexe, position sociale...).

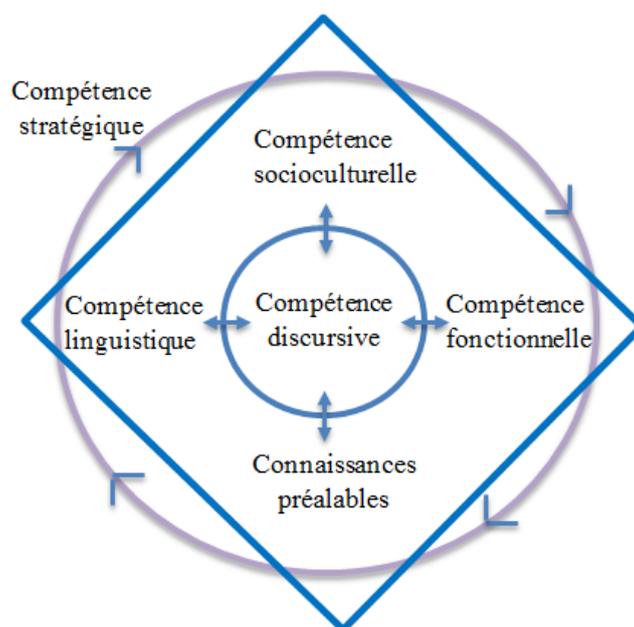


Figure 2 : Adaptation du modèle de compétence communicative de Celce-Murcia et al. (1995) aux usages sur objectif spécifique par l'adjonction des connaissances préalables de l'individu.

La compétence à comprendre et traiter de l'information renvoie à des tâches langagières où l'interaction est en temps différé et dont le contenu des échanges est davantage contrôlé. L'individu construit seul son discours, sur la base des messages à traiter et des consignes de réalisation, sans perdre de vue son interlocuteur (e.g. le client ou le fournisseur à qui est destiné le discours) même si ce dernier n'intervient pas dans l'échange en direct. Les documents à traiter peuvent revêtir des formes écrites ou orales variées. C'est la capacité des individus à traiter une variété ou une masse d'information, c'est à dire à comprendre les informations, à les mettre en relation par rapport à une problématique précise (identifier les informations en tant qu'elles participent à la définition de la problématique ou à sa solution et sélectionner les informations nécessaires et suffisantes), à les réorganiser et à les reformuler pour produire un discours efficace en respectant des contraintes (= discours efficient) qui fait l'objet de l'évaluation.

La compétence à interagir à l'oral se distingue par sa dimension interpersonnelle et interactive « en temps réel », avec nécessité d'adapter son discours et son attitude aux réactions de l'interlocuteur. L'individu a par ailleurs une plus grande latitude dans sa production langagière : il y a une plus grande variété de productions correctes possibles, plus de créativité, plus de stratégies mobilisables, comme le recours au non verbal et/ou à l'accentuation du discours.

## CONCLUSION

---

Dans cet article, nous avons cherché à préciser l'objet d'évaluation (ou construit) des tests et certification du *Français des affaires*. Cela nous a conduits à clarifier la notion de compétence et à dresser un panorama historique de la conception de la compétence à

communiquer langagièrement au cours des cinquante dernières années. La définition de la compétence à communiquer langagièrement proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) s'inscrit dans cette lignée.

Le CECRL relie toutefois la compétence à l'action, dans ce qu'il désigne comme une perspective actionnelle, centrée sur la description de l'usage qui est fait de la langue par des individus qui sont considérés "des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier".

Sur cette base, nous avons proposé une description, qui reste générale, des construits respectifs du TEF et des *Diplômes de français professionnel*. Si le TEF est un test à portée générale, concernant l'usage du français dans la vie quotidienne et sociale, qui formule peu d'hypothèses sur le public auquel il est destiné, les *Diplômes de français général* sont spécifiques à un domaine d'activité professionnel donné et ont été élaborés à la suite d'une analyse des besoins langagiers principaux pour la réalisation d'activités langagières dans les domaines concernés.

Un prochain article, qui portera sur l'opérationnalisation du construit pour chacun des deux dispositifs d'évaluation, permettra de clarifier davantage l'objet de l'évaluation et la prise en compte des modèles de compétence langagières dans la conception et la spécification des épreuves.

## RÉFÉRENCES

---

Alderson, J.C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91, 659–663. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00627\_4.x

ALTE (2018). *Multilingual Glossary of Language Testing Terms*. Studies in Language Testing, vol. 6. Cambridge:CUP.

Bachman, L.F. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford : Oxford University Press

Bachman, L.F. & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford : Oxford University Press

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative - Théorie et pratiques*. Paris : Clé International.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Boyer, H., Butzbach, M. & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.

Canale M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, p. 28.

Casanova, D., Renaud, F. (2020). Conception et validation de diplômes de français professionnel. *Évaluer en français professionnel (Dir. Beillet, M., Eggenesperger, K.-H., Tran, T.-T.-H.), Points Communs, Recherche en didactiques des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°48.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: a Pedagogically Motivated Model With Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Vol. 6(2).

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2018). *Niveaux de compétence linguistique canadiens. Français langue seconde pour adultes*. 3e édition. Ottawa, Canada : Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens.

Cervini, C. & Jouannaud, M.-P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle. *Alsic* [En ligne], vol. 18, n° 2, mis en ligne le 30 septembre 2015, Consulté le 10 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2821> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2821>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2011). *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue. A utiliser en liaison avec le CECR*. Strasbourg: Language Policy Division.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Language Policy Division.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : MIT Press.

Coste, D. (1978). *Lecture et compétence de communication*. In *Le français dans le monde*, n°141. Paris : Hachette - Larousse

Coste, D., de Pietro, J.-F. & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. In *Langage et société* 2012/1 (n° 139), pages 103 à 123

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics. Selected Readings*. (Dir. J.B. Pride and J. Holmes). Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293 (Part 2).

Grégoire, J. (2008). Quelle démarche d'évaluation diagnostique des troubles de l'apprentissage en mathématiques. *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive (dir. Grégoire, J.)*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, ministère de l'Éducation.

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2018). *Niveaux de compétence linguistique canadiens. Français langue seconde pour adultes*. 3e édition. Centre pour les niveaux de compétence linguistique canadiens.

Lammers, W., J. & Badia, P. (2013). *Fundamentals of Behavioral Research*.

Khalifa, H. & Weir, C., J. (2009) *Examining reading: research and practice in assessing second language reading*. Cambridge: CUP.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence – Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Eyrolles / Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2010) [1e éd. 2000]. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Le Robert (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.

Moirand S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette. Coll. F.

Parpette, Ch. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 5 | 2008, consulté le 05 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6433> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6433>

Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont (Belgique) : Éditions E.M.E. & InterCommunications.

Richer, J.-J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. In *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'Appliut, Vol. XXXIII (1)*. Mis en ligne le 03 mars 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4162> ; DOI : 10.4000/apliut.4162

Robert, J.-P. & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : éditions OPHRYS

**LE FRANÇAIS DES AFFAIRES**  
**LE FRENCH FOR BUSINESS**

 CCI PARIS ILE-DE-FRANCE