



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

L'efficacité qui découle d'une contextualisation didactique réussie

Nora Vera de Tamagnini

U.N.T.- I.E.S. "Lola Mora", Argentine

vera.patricia39@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5160-5331>

Reçu le 08-07-2022 / Évalué le 13-10-2022 / Accepté le 20-11-2022

Résumé

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) constitue un repère crucial pour toute intervention didactique en français langue seconde (FLS) et en français langue étrangère (FLE). Ainsi peut se mettre en place un projet de contextualisation ou d'adaptation didactique répondant à une conception située de l'Enseignement-Apprentissage (E-A) et ciblé sur un public aux caractéristiques bien spécifiques. Les référentiels constituent l'aboutissement de travaux d'équipe mis sur pied en vue de rendre toute la richesse des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être contenus dans un projet de cours. Et ce, grâce à l'intégration congruente que les sciences humaines et non seulement la didactique des langues et des cultures peuvent apporter.

Mots-clés : évaluation, apprentissage situé, co-construction, contextualisation didactique

La eficiencia que resulta de una contextualización didáctica lograda

Resumen

El *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas* (2001) constituye una referencia fundamental par cualquier intervención didáctica en Francés Lengua Segunda o en Francés Lengua Extranjera. En estas condiciones se instala un proyecto de contextualización o de adaptación didáctica que responde a una concepción situada de la enseñanza/aprendizaje y que se enfoca hacia un público verdaderamente específico. Los referenciales surgen como resultado de un trabajo en equipo organizado con el fin de capitalizar toda la riqueza de los saberes, de las habilidades, así como de las actitudes y sentimientos que son el objeto de un proyecto de curso. Esto sólo es posible en base a la integración congruente que las ciencias humanas y no sólo la didáctica de las lenguas /culturas pueden aportar.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje situado, co-construcción, contextualización didáctica

The Effectiveness of Successful Didactic Contextualization

Abstract

The *Common European Framework of Reference for languages* (2001) is a crucial landmark for any didactic intervention in FSL and FFL. Under these conditions, can be set up a contextualization project or didactic adaptation responding to a design located E A. and targeted to an audience with very specific characteristics. The repositories are the result team-building developed in order to make all the wealth, the know-how and know-how content and interpersonal skills contained in a course project. And this, thanks to congruent integration that the human sciences and not only the didactics of languages and cultures can bring.

Keywords: assessment, located learning, co-construction, didactic contextualisation

1. Introduction

Déjà C. Puren (2013a :14) posait la problématique de l'éclectisme en didactique des langues sur des bases philosophiques et étalée sur trois niveaux : celui des pratiques didactiques, celui des matériaux didactiques et, finalement, celui du discours didactologique. Il est très intéressant de constater que vingt ans après, cette approche reste valable, même si les étiquettes se sont renouvelées. Car en 2022 on parle d'approche écologique, de médiation didactique, d'adaptation, de didactique convergente et même d'harmonisation (Stoean et al, 2009 :142).

Donc, sur le droit fil de la réflexion proposée par les responsables de l'ouvrage publié par l'A.U.F en 2009, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, il semble que l'adoption d'un mode de contextualisation parmi les cinq proposées par Coste (2009 :168)¹ est clairement de mise pour la recherche ainsi que pour l'E-A.

En effet, les efforts déployés pour optimiser l'apprentissage du français à travers le monde se dégagent de travaux de recherche effectués dans le domaine de la didactique des langues ciblés sur des contextes locaux.

D'ailleurs, l'avènement du CECR comme tête de proue du mouvement en faveur de la référentialisation des savoirs en langues étrangères a été un fait vraiment marquant dans le paysage de la didactique des langues. La concrétisation des attentes en ce qui concerne l'instrumentalisation de la perspective actionnelle et de la socio-didactique y est pour beaucoup. Or le développement de ce type de dispositif implique un positionnement particulier vis-à-vis de l'évaluation qui constitue justement un aspect particulièrement ardu dans le déploiement des dernières approches didactiques mentionnées.

Après un état des lieux succinct, nous nous attarderons à argumenter que l'adaptation des curricula et des dispositifs d'intervention aux contextes, ce qui implique une focalisation toute particulière sur l'évaluation, est rattachée non seulement au domaine didactique mais encore à celui des sciences du langage.

2. Problématique

Si on se penche du côté des grands référents de la didactique des langues (Puren, 2013a, 2013b ; Germain 2015, 2017 et 2018 pour l'approche neurolinguistique en immersion), on observe que la relation didactique générale/didactique des spécialités pose clairement le problème de certification de connaissances auquel il a été fait mention. La didactique des disciplines réfère non seulement aux savoirs ou aux connaissances d'ordre intellectuel à faire acquérir mais également aux savoirs-faire, aux savoirs-être, aux attitudes, aux valeurs reliées à la discipline. Il s'agit là de facteurs difficiles à mesurer.

La mise en place d'ensembles méthodologiques aptes à être utilisés ailleurs qu'en France, dans le monde francophone, pose la problématique de l'éclectisme didactique sous des jours particuliers. Il faut dire que *l'adaptation didactique*- à laquelle réfèrent les instructions ministérielles ou les publications didactiques françaises, (*La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, par exemple) ou la *contextualisation*- au sujet de laquelle Castelloti et Moore (2008), tout en critiquant l'universalisme méthodologique de certaines lectures / utilisations du CECR, expriment une certaine réserve- constitue des tentatives de mettre de l'ordre dans un champ instable et marqué par les fluctuations terminologiques. D'où que, dans le cadre de cet article, *l'adaptation didactique* désigne exclusivement les modifications introduites dans le but d'étayer une intervention didactique située et efficace.

Cette dimension d'adaptation des dispositifs au contexte d'intervention didactique en milieu francophone ou contextualisation didactique a été à la source d'un effort très important de réflexion et de contextualisation chez les spécialistes une fois que l'horizon s'est élargi à l'aide de notions telles que *bilinguisme*, *multilinguisme*, *multiculturalité* et *multilittératies* (Blanchet, 2009 ; Babault et al. 2014 ; Coste et Cavalli, 2014, 2018 entre autres).

2.1. Reconfigurations de l'axe didactique

Avant d'être définie sur le plan terminologique, la contextualisation est justement à la base de plusieurs réunions scientifiques. C'est le cas du symposium organisé par le Conseil d'Europe sur les liens qui existent entre l'enseignement de la langue

maternelle (LM) et l'enseignement des langues vivantes en 1973. Les spécialistes avaient déjà mis en avant à cette occasion la nécessité d'envisager d'une manière intégrée ce type d'enseignement. Sur le droit fil de ce positionnement, les contributions de Roulet (1980) sur l'intérêt que présente une didactique intégrée des langues maternelles et secondes et de Dabène (1992 :13), avaient rendu possible le décroisement des enseignements linguistiques.

Ainsi le CECRL (2001 :129) via la perspective actionnelle a-t-il ouvert la voie à la *Didactique Convergente*. Celle-ci est présentée dans les documents-phare comme une démarche contextualisée qui s'appuie sur une description sociolinguistique préalable et sur l'analyse des difficultés réelles rencontrées par les apprenants. Ainsi, en suivant les principes construits sur la pensée de Vygotsky (1987), elle est à la base d'importants développements en acquisition des langues.

Mais l'écart est plus que considérable si ce qui est évalué n'est plus des contenus mais des compétences. Si Tardif (2006 : 22) définit la compétence comme étant « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations », d'autres auteurs insistent sur le caractère global, évolutif ou inédit du terme et proposent d'autres définitions (Beckers, 2002 ; Depover et al, 2012 ; Legendre, 2008 ; Perrenoud, 1998 ; Roegiers 2000). Alors que des points communs peuvent être trouvés dans la mise en action de l'apprenant, dans la nécessité d'une finalité à l'action et dans le caractère complexe de celle-ci (Tardiff, *ibid.*), les éléments de divergence sont nombreux. Et encore, certains auteurs s'accordent sur l'existence de différents niveaux de compétences, sans s'entendre sur leur dénomination ni sur leurs limites respectives (Cf. entre autres Rey et al. 2003, Rey, 2006).

Le retournement épistémologique qui est à la base émerge au niveau des descripteurs utilisés dans la perspective actionnelle. D'une conception transmissive centrée sur l'empilement des connaissances véhiculée par la pédagogie par objectifs, on est passé, avec la notion de compétence, à une vision constructiviste centrée sur la restructuration des connaissances.

La notion de compétence insiste également sur l'importance du contexte dans lequel les notions sont acquises considérant que si on veut que l'élève puisse utiliser ce qu'il a appris en dehors du milieu scolaire (dans son activité professionnelle future mais aussi dans sa vie de tous les jours), il est important qu'il ait l'occasion de s'exercer dans des contextes proches de ceux qu'il rencontrera dans la vie. La spécification du champ d'application d'une compétence est une caractéristique importante car elle va permettre de définir sa portée mais aussi, dans une certaine mesure, les étapes de sa maîtrise.

2.2. Le rôle essentiel de l'évaluation

L'acte de mesurer est un acte technique, culturel et social. L'acte d'évaluer aussi. Cela impose des principes éthiques, car mesurer une performance en langue est bien entendu autrement plus complexe que de mesurer un segment de droite. Le *Cadre européen* constitue la réflexion de recherche consensuelle la mieux aboutie dans le domaine de l'évaluation en langues. Elle est axée sur des notions fondamentales : la validité et la fiabilité qui résultent de l'authenticité et de la plausibilité.

2.3. Évaluer sur Référentiel

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) « offre une base commune pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues vivantes, la construction de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de pouvoir communiquer. Il définit des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès des apprenants à chaque étape de leur apprentissage (2000 :9). » À long terme, l'objectif poursuivi est d'harmoniser les programmes et de favoriser la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes (Tagliante, 2004 :138).

Dans les faits, le CECRL fournit tout d'abord une grille d'évaluation aux enseignants, mais il propose également une analyse de l'utilisation de la langue en situation de communication et une description des compétences langagières que doivent posséder des publics variés, désireux de comprendre ou d'exprimer des messages multiples.

Ainsi, le CECRL devient un outil très intéressant pour tout animateur, formateur, enseignant désireux d'enseigner à quelqu'un à s'exprimer dans une langue étrangère. Car il est censé aider à dépasser une vision encore trop répandue aujourd'hui, qui consiste à associer l'apprentissage de la langue à celui de la grammaire, du vocabulaire, etc. plutôt que de l'inscrire dans une perspective communicative.

Axé sur une redéfinition des différents niveaux de compétences langagières, le CECRL fournit une échelle d'évaluation claire et précise, qui a le mérite d'être plutôt indépendante des actions menées sur le terrain par des organismes de formation.

Pour spécifier ce qui sera attendu du système éducatif, il est fait habituellement recours à des référentiels dont la création / l'établissement va permettre de

spécifier ce que les apprenants seront capables de faire à l'issue de leur processus de formation ou à certaines étapes clés de celui-ci. Il s'agira donc de baliser le parcours de formation par de grands jalons qui correspondent généralement à une articulation importante du système éducatif.

Un référentiel de compétences (Le Ninan, 2003) décrira les compétences dont la maîtrise sera attendue à l'issue d'un cycle de formation pour répondre aux exigences de l'insertion professionnelle directe (s'il s'agit d'une formation professionnelle) ou différée (s'il s'agit d'une formation à caractère plus général) mais aussi de l'insertion sociale et culturelle.

Le souci d'articuler les référentiels de compétences par rapport à la lutte contre la pauvreté, telle qu'elle figure dans le programme de l'UNESCO, a notamment attiré l'attention des responsables sur la nécessité d'intégrer dans le curriculum des compétences favorisant l'adaptation à l'environnement socio-économique et culturel dans lequel l'individu se trouve.

En d'autres termes, les référentiels doivent être décloisonnés (par rapport aux disciplines) et opérationnels. À côté des exigences liées à l'insertion professionnelle, sociale et culturelle, il y a d'autres dimensions à considérer dans l'élaboration d'un référentiel. Ainsi, certains spécialistes mettent l'accent sur les démarches mentales en considérant que l'éducation doit avant tout développer chez l'apprenant certaines démarches cognitives ou certaines formes de raisonnement et que les contenus sur lesquels ces activités seront exercées n'ont finalement qu'une importance secondaire. Si on accepte cette conception (*Thinking curriculum*), il s'agira d'intégrer dans les référentiels une diversité importante de démarches cognitives aptes à permettre un développement équilibré des élèves au niveau de référence.

2.4. Le curriculum à la base des nouvelles orientations

Une deuxième transformation de base correspond à la transition des Programmes d'études à des Curricula, processus opéré dans un contexte d'internationalisation des études et de développement de nouvelles approches didactiques (pédagogies actives, apprentissage par problèmes, apprentissage par projets, approche neuro-linguistique). Dans le cadre d'une didactique qui cherche une place dans le concert des disciplines scientifiques, la notion de Curriculum permet de penser le processus de formation dans sa globalité et dans sa continuité temporelle (Depover, 2006, Métral, 2021 :136). Désormais, cette notion de base regroupe non seulement le programme d'une discipline, mais concerne l'ensemble de la formation considérée. Celle-ci se présente comme un tout dont les composantes sont vraiment

inter-reliées, intégrées ; c'est le déploiement d'une organisation planifiée, structurée et cohérente qui répond aux finalités éducatives, les buts et les objectifs éducationnels déterminés dans le plan d'action des responsables politiques.

Il y a dans cette configuration une transition de taille : de la centration sur les contenus et leur organisation à un intérêt nettement marqué pour les actions et activités observables chez l'apprenant. Ce qui implique un regain d'intérêt incontestable pour la logique de la matière mais, surtout, pour la logique de l'apprentissage. Et l'intérêt de travailler sur des référentiels qui répondent aux nouvelles identités des locuteurs car le bilinguisme, le multilinguisme, les multilittératies, la multiculturalité sont désormais inclus dans les planifications².

Les études internationales menées sous l'égide d'associations internationales telles que l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) basent généralement leurs travaux d'évaluation sur l'étude des curricula des différents pays afin d'en dégager un commun dénominateur. Ce souci de s'ancrer à la réalité des curricula de chacun des pays participant à une étude ne garantit toutefois pas nécessairement l'égalité de traitement entre les pays, certains ayant incontestablement un poids plus important que d'autres dans le choix des compétences qui seront retenues pour être évaluées.

C'est ainsi que les efforts des organismes internationaux se sont orientés à la production d'ouvrages de référence et à la signature d'accords qui traduisent cette volonté de convergence des dispositifs de formation et de production scientifique et culturelle (Cf. Rapport 2010, la Stratégie de Lisbonne, Blanchet et all. 2009 AUF, Duroisin et all, 2014).

2.5. Fondements de l'harmonisation pédagogique et Sciences du Langage

Au sein des Sciences du Langage s'est développée une ligne de travail qui s'intéresse à ce qui arrive lorsqu'un locuteur, un sujet essaie de s'approprier un système linguistique. Les théorisations issues de cette mouvance des années 70 se sont différenciées en ce qui concerne l'explication des données construites en situation de communication.

La recherche en acquisition part d'un postulat de base, à savoir que le processus d'acquisition est systématique à la fois dans ses manifestations et dans son élaboration. Cette systématité est très bien décrite aux stades initiaux et intermédiaires, mais la définition des principes qui régissent les états ultérieurs reste très largement à faire. Une fois dépassé le stade de la « variété de base » (Klein, Perdue 1989, Klein, Dittmar 1979), les chercheurs se sont livrés à des investigations

nombreuses et importantes en vue d'établir toutes les caractéristiques de ce processus. Un problème central dans l'acquisition d'une seconde langue mais qui demeure encore bien mystérieux et sujet à controverse, à savoir, les raisons pour lesquelles les apprenants adultes ne parviennent pas, en règle générale, à atteindre la compétence d'un natif, en dépit d'une exposition à la langue cible présumée « suffisante ».

Il ressort clairement, déjà des premières études publiées, que les relations entre les plans de la forme et de la fonction devaient être l'objet d'une explication intégrale, dynamique et contextualisée.

De son côté, la tradition fonctionnaliste en linguistique soutient que, pour comprendre l'outil de communication humaine qu'est le langage, il faut analyser l'interaction entre ses différents niveaux d'organisation - phonologie, (morpho-) syntaxe, lexique - et des contextes d'utilisation effective. À partir de cette description préliminaire, il y a deux types de configuration computationnelle possibles en termes grammaticaux.

Le premier type de computation correspond aux conditions de bonne formation de phrases : comment des unités de signification minimales sont combinées pour former des constituants plus grands jusqu'au niveau de la phrase. De telles règles définissent, par exemple, le sujet de la phrase - 'le verbe fini s'accorde en personne et en nombre avec le sujet' - on bien stipulent des régularités distributionnelles - 'le déterminant précède le nom' - ou bien, des restrictions - 'la phrase principale ne contient qu'un seul verbe fini'.

Le deuxième type correspond aux conditions dans lesquelles une phrase peut être actualisée comme énoncé dans un contexte situationnel et discursif. Il faut donc définir ce contexte, ce qui permet, entre autres, de donner une interprétation référentielle aux significations lexicales des termes déictiques et anaphoriques. De telles règles définissent aussi, par exemple, la catégorie discursive 'topique' 'le topique d'un énoncé est identifiable par les deux interlocuteurs et constitue l'entité à propos de laquelle le locuteur veut rajouter de l'information'. Ce type de règles reçoit la dénomination de règles 'de contextualisation'. Pour l'acquisitionniste du versant fonctionnaliste, la définition de la tâche de l'apprenant de langue résulte de ce double paramétrage. Ensuite, il essaie d'expliquer comment l'apprenant maîtrise progressivement l'organisation phrastique et la contextualisation de ses énoncés. Pour ce qui est de la production langagière, ce qu'il faut comprendre et d'expliquer est « the learner's problem of arranging words » (Klein, Perdue, *ibid*), c'est-à-dire, comment l'apprenant combine les items de vocabulaire dont il dispose à un moment donné sous forme d'énoncés contextualisés. Il s'ensuit qu'on doit, à

la suite de cette double computation et à la différence des approches formalistes, prendre en considération deux ensembles de facteurs déterminant le processus d'acquisition : des facteurs formels et des facteurs d'ordre communicationnel.

Ce travail de construction d'un lecte en continuelle évolution implique pour l'apprenant de se doter de schèmes morpho-syntaxiques aptes à mettre en scène la construction du sens et la communication dans la langue-objet. Et cette dynamique implique la gestion des problématiques de la grammaticalisation et de la lexicalisation à l'échelle idiolectale, sur une base méthodologique translinguistique qui a fait ses preuves (Talmy, 1987 ; Slobin 1991 ; Gumperz, Levinson, 1996 entre autres³).

Il y a un autre courant de recherche en acquisition des langues, le courant interactionniste. Les modélisations de l'interaction sociale débutent dans les années '60 et '70 et s'étalent de manière transversale dans les champs de la sociologie, de la linguistique, de l'anthropologie et de la cognition située et socialement distribuée. En linguistique, les courants interactionnistes s'attachent à l'étude des usages situés qu'effectuent des acteurs sociaux sur la base de corpus de parole audio et vidéo enregistrée. Parmi les différents courants, il faut mentionner l'analyse du discours, l'« analyse d'interaction » et la linguistique interactionnelle » (Cf. Bronckart, 2011). Et pour une recension des aspects méthodologiques Bruxelles, Greco, Mondada et Traverso, 2009).

C'est autour de cette synthèse de facteurs à gérer adéquatement pour construire la compétence de communication et d'interaction par l'apprenant que vient à se greffer l'hypothèse de cet article.

2.6. Hypothèse

La proposition d'un programme de formation doit partir de la considération du type d'exposition à la LE qui a lieu dans l'espace géographique concerné par le processus d'appropriation. Or, le CECR a été proposé à l'intention d'un milieu caractérisé par le contact des langues, ce qui n'est pas le cas pour l'Amérique Latine où notamment le français est une langue étrangère. Si on ne dispose pas d'études empiriques longitudinales sur le temps que demande la mise en place de lectures résultant des véritables conditions d'exposition à la langue-objet, on ne peut pas appliquer le CECR ou le Portfolio Européen tels qu'ils ont été formulés.

La centration sur l'apprenant que prône le *Cadre* instaure un besoin d'individualisation de la formation ainsi que de respect des rythmes d'apprentissage. Ce dernier aspect est directement rattaché aux possibilités de doter effectivement

le dispositif d'intervention d'une orientation modulaire et multidimensionnelle que seule va permettre d'intégrer l'hétérogénéité des profils et l'approche par compétences spécifiques au modèle utilisé.

Faisant partie de la prise en compte des caractéristiques individuelles de l'apprenant se trouve justement le mode d'exposition à la langue seconde ou, plutôt, à la langue étrangère. Car le nombre d'heures de contact avec des locuteurs de la langue/objet- souvent des non natifs-, le milieu d'acquisition (plus ou moins institutionnel), le style cognitif, la connaissance et/ ou la maîtrise d'autres systèmes linguistiques, les habitudes discursives acquises en LM et l'élaboration métalinguistique que l'apprenant est capable de déployer au sujet de la LE et de la LM en situation d'interaction sont autant de facteurs qui entrent en ligne de compte pour atteindre des résultats. Normalement focalisés sur des descriptions quantitatives, les travaux de spécialistes anglosaxons ne décrivent, le plus souvent, que cette langue. Ou d'autres plus exotiques du genre chinois mandarin. Il faudra alors effectuer un dépouillement systématique de corpus longitudinaux à l'aide d'informateurs constituant un échantillon suffisamment représentatif des styles cognitifs et des connaissances linguistiques caractéristiques de notre milieu pour pouvoir quantifier de manière adéquate ce processus d'acquisition. Et justement, I. Bartning a effectué ce travail pour le couple de langues français/ suédois (Bartning, 1997 ; Bartning, Schlyter, 2004).

3. Discussion et mise en perspective

Le nombre croissant des publications qui rendent compte des développements que l'harmonisation pédagogique a suscités attire l'attention. Il s'agit pour la plupart de milieux linguistiques marqués par l'immigration, par les relations plutôt tendues entre les langues-cultures dominantes et les langues cultures non dominantes, les bilitéracies et les multilitéracies (Riba, 2016 ; Souilah 2018 ; Eghtesad 2020 dans le monde arabe). Il y a des Rapports d'actions déployées en Afrique, aux Seychelles et dans d'autres régions où le français est l'objet d'adaptations (Cf. Rapport d'Afrique et Programme "Améliorer les capacités des formateurs des enseignements du français en didactique convergente ou adapté" de l'OIF⁴).

Justement au sujet de l'impact du CECR sur les systèmes d'évaluation et d'autoévaluation des langues, P. Riba (2016) met en relief les points forts de la perspective actionnelle. Visant à terme une évaluation qualitative de la capacité, l'utilisation en situation réelle par la mise en œuvre de performances plutôt qu'une évaluation de savoirs ou de contenus de cours, cette approche prône une centration didactique qui privilégie l'apprenant par rapport à l'objet enseigné. De là qu'on puisse

accorder au *Cadre* une volonté quasi révolutionnaire de faire passer l'évaluation au rang de processus de valorisation des acquis.

Finalement, on ne peut que nous joindre aux vœux formulés par L. Mondada et S. Pekarek-Doehler (2000 ; Pelarek-Doehler, 2004 : 20) lorsqu'elles proposent de penser ensemble l'articulation entre modèles de l'interaction et modèles de la cognition. Ainsi, il y aura une base théorique et méthodologique solide pour continuer à mener le projet de l'harmonisation didactique en langue étrangère.

Bibliographie

Bartning, I. 1997. « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, N° 9, p. 9-50.

Bartning, I., Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, 14(2), p. 281-299.

Babault et al. 2014. Actes du Colloque International *Contexte global et contextes globaux : Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Paris. U-Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

Beckers, J. 2002. *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.

Blanchet Ph. 2009. « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? ». *Le français à l'Université*, Bulletin du 2^e trimestre. [En ligne] : <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?rubrique157> [consulté le 5 juillet 2022].

Blanchet, Ph., Moore, D., Asselah, R. (dir.) 2009 : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éd. Des Archives Contemporaines. AUF.

Bronckart, J-P. 2010 : « Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage. Réflexions et questions ». *Calidoscôpio*. Vol 8, n° 2, p. 154-164. Mai-août 2010.

Bruxelles, S., Greco, L., Mondada, L., Traverso, V. 2009. « La co-conception du point de vue de l'analyse interactionniste ». In : *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception*. MOSAIC. Coll. Langage, Cognition, Interaction. Françoise Détienne et Véronique Traverso (dir). Nancy, Presses Universitaires de Nancy. p. 39-57.

Carroll, M., vonStutterheim, Ch. 1997. « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 9, p. 83-115. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/aile/726> [consulté le 30 avril 2022].

Castellotti, V., Moore, D. 2008. « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? ». In : Blanchet, P., Moore, D., & Asselah-Rahal, S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF/Éditions des Archives Contemporaines, p. 197-217.

Castellotti, V., Debono, M., Huver, E. 2016. D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In : Babault, S., Bento, M. et Spaeth, V. (dir.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Berne : Peter Lang, coll. Gram-R - *Études de linguistique française*, p. 49-76.

Conseil de l'Europe. 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Coste, D. 2007. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation ou standardisation ?* Communication au Colloque International de la FIFP, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, juin 2007.

- Coste, D. 2009. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. AUF.
- Coste, D., Cavalli, M. 2014. « Extension du domaine de la médiation ». *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation* - 1 / 1-2, Milan 101-110.
- Coste, D., Cavalli, M. 2018. « Retour sur un parcours autour de la médiation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/2975> [consulté le 01 mai 2021].
- Cross et al. 2010. « Études sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final ». Sainton, J.A., Gaydu, A.J. et Chery, Ch. : Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Février 2010. O.I.F.
- Dabène, L. 1992. « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères*, n° 6, p. 13-21.
- Depover, Ch. 2006 : *Conception et pilotage des réformes du curriculum*. Rapport pour le Programme pour le pilotage des systèmes éducatifs. UNESCO.
- Depover, Ch., Orivel, F. 2012 : *Les pays en développement à l'ère du e-learning*. Paros. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Debono, M., Pierozak, I. 2015. « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/275> [consulté le 29 juin 2022].
- Duroisin, N., Soetewey, S., Demeuse, M. 2014. « Concevoir un programme d'études et ancrer ce travail de conception sur des propositions théoriques et méthodologiques, une tâche difficile ? » *Mesure et évaluation en éducation*. Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, n° 36 (3), p.109-137.
- Eghtesad, S., S.S. Mohades Foroushani. 2020. « Adaptation et contextualisation des ressources didactiques au contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangère ». *Synergies Iran*, n° 1. p. 41-47. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Iran1/eghtesad_foroushani.pdf [consulté le 29 juin 2022].
- Gumperz, J., S.C. Levinson (eds.) 1996. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: University Press.
- Germain, C. et al. 2015 : Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français de 1^{er} et 2^e année d'université. *Recherches en Didactique des langues/cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE* 12 (1) p. 51-81.
- Germain, C. 2017. *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Longueuil, Québec : Mysotis Presse.
- Germain, C. 2018. *The neurolinguistic approach for learning and teaching foreign languages: Theory and practice*. Newcastle upon Tyne, Angleterre : Cambridge Scholars Publishing.
- Huver, E. 2014. Quand 'contexte' homogénéise la diversité. Ou : parler de la diversité sans « contexte » ? In : Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.), Actes du colloque international : *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Université Paris Sorbonne, FIPF, p. 125-139.
- Klein, W., Dittmar, N. 1979. *Developing Grammars*. Berlin: Springer Verlag.
- Klein, W., Perdue, C. 1992. *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W., Perdue, C. 1997. The Basic Variety (or Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?). *Second Language Research*, 13(4), p. 301-347.
- Legendre, M.F. 2002. *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin.
- Legendre, M.F. 2008. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ? In : F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Ninan, C., 2003. « Acteur international dans le domaine des langues ». *DESS, Conception de curriculums et de référentiels, ingénierie pédagogique* Université Franche-Comté.

- Métral, J-F. 2020. « Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences », RDST, n° 21, p. 135-162. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdst.2938> [consulté le 05 juillet 2022].
- Mondada, L., Pekarek-Doehler, S. 2000 : « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 12, p. 149-176.
- Pekarek Doehler, S. 2004. « Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 21, Paris.
- Perrenoud, Ph. 1998. *L'Évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Éditions.
- Puren, Ch. 2013a. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Crédif-Didier.
- Puren, Ch. 2013b. *Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM) - Pédagogie Freinet, le Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN)*. [En ligne] : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/ [consulté le 01 mai 2019].
- Rey, B., Carette B., Defrance A. et al. 2003. *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. 2006. Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In : Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 83-107.
- Riba, P. 2016. *L'impact du CECR sur les systèmes d'évaluation et d'auto-évaluation des langues*. Conférence CIEP, Sèvres.
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif.
- Stoean, C.E. 2009. Enseignement-apprentissage du Français Économique en milieu institutionnel universitaire roumain. In : P. Blanchet, D. S. Asselah Rahal (dir.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'AUF. p. 143-154.
- Souilah, E. 2018. « La difficile adaptation de la didactique convergente au contexte arabophone ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/2729> [consulté le 23 avril 2019].
- Tagliante, Chr. 2004. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.
- Talmy, L. 1987. The relation of grammar to cognition. In : B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics on Cognitive Linguistics*, Amsterdam, Benjamins, p.165.
- Tardif, J. 2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Vygotsky, L. 1987. Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 5291, 157.

Notes

1. Coste, D. « prendre en compte la multiréférentialité des échelles de compétences ; tirer parti des pistes et ouvertures méthodologiques et pédagogiques ; compléter et prolonger les outils de référence selon certains axes ; s'inscrire pleinement dans la perspective d'une éducation plurilingue ; favoriser le plurilinguisme, la cohésion sociale et la démocratie participative. » (2009 :168).
2. Cf. La transition marquée par Castellotti et al., 2016 à une didactique diversitaire.

3. Ces références constituent des sortes de manuels pour l'étude et la description de l'acquisition de langues à partir de l'approche cognitive et fonctionnelle- Klein, W. & Dittmar, N. (1979) : *Developing Grammars*. Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.

4. Le programme « Améliorer les capacités des formateurs des enseignements du français en didactique convergente ou adaptée » relève de l'axe 2 « Enseignement du français en contexte multilingue » de la programmation 2010-2013 de la Direction de l'Éducation et de la Formation de l'OIF, qui visait à mettre en place dans les zones arabophones, créolophones et en Afrique subsaharienne, un plan d'action répondant aux besoins, tant des enseignements que des pays qui sont engagés dans la voie de l'adaptation de l'enseignement du français aux contextes linguistiques et culturels en cause.