



Petar Guberina et la sélection du contenu linguistique : du Français Fondamental aux référentiels contemporains

Petra Suquet

Université Masaryk, République tchèque

suquet@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0002-5796-763X>

Reçu le 30-10-2025 / Évalué le 20-11-2025 / Accepté le 01-12-2025

Résumé

L'objectif de cette contribution est de mettre en lumière l'héritage de Petar Guberina à travers l'analyse des outils référentiels qui structurent le contenu linguistique des manuels de Français Langue Étrangère (FLE). En tant qu'acteur majeur du courant méthodologique *structuro-global audio-visuel* (SGAV), Guberina a assisté aux premières tentatives de sélection rationnelle du lexique de base pour l'enseignement du français, dans un contexte plus large marqué par les travaux du *Français Fondamental* (FF) de Georges Gougenheim et de ses collaborateurs. L'étude adopte une perspective diachronique, allant des premiers dictionnaires de fréquence et listes de vocabulaire de base jusqu'aux référentiels actuels, basés sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Elle souligne les concepts progressistes de Guberina qui se reflètent pleinement des années plus tard dans ces outils de référence.

Mots-clés : Petar Guberina, contenu linguistique, Français Fondamental, SGAV, CECRL

Petar Guberina and the selection of linguistic content: from Français Fondamental to contemporary reference frameworks

Abstract

The aim of this contribution is to shed light on the legacy of Petar Guberina through an analysis of the reference tools that structure the linguistic content of textbooks of French as a Foreign Language. As a key representative of the *Structuro-Global Audio-Visual* (SGAV) teaching approach, Guberina witnessed the first attempts at a rational selection of the core vocabulary for French language teaching, within a broader context marked by the work on *Français Fondamental* (FF) led by Georges Gougenheim and his collaborators. The study adopts a diachronic perspective, tracing the evolution from the earliest frequency dictionaries and basic vocabulary lists to contemporary reference frameworks, based on the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), and highlights Guberina's progressive ideas which are fully reflected years later in these reference tools.

Keywords: Petar Guberina, linguistic content, Français Fondamental, SGAV, CEFR

Introduction

Le contenu de l'enseignement dépend largement de la politique éducative de chaque pays et des conditions que cette politique crée pour la formation des citoyens. Cela est particulièrement vrai pour l'enseignement des langues étrangères, fortement influencé par la politique linguistique européenne. Celle-ci vise à instaurer un environnement favorable à la préservation du patrimoine linguistique et culturel de tous les États membres, ainsi qu'au développement du plurilinguisme des citoyens.

Dans le domaine de l'éducation, le *Conseil de l'Europe* recommande que chaque individu puisse maîtriser, en plus de sa langue maternelle, au moins deux autres langues. Ces recommandations s'accompagnent de la création d'outils de référence permettant d'harmoniser l'enseignement des langues sur la base de principes communs et de faciliter l'élaboration des programmes et des supports pédagogiques.

Selon la définition de J.-P. Robert (2008 : 178), un référentiel en langue est « une liste descriptive des compétences à acquérir pour justifier d'un niveau linguistique, liste qui sert de référence quand il s'agit de certifier de la compétence linguistique d'un apprenant ».

Les différents outils de référence pour la sélection du contenu linguistique des supports didactiques ont été influencés par de nombreux chercheurs. Petar Guberina, directeur du laboratoire de phonétique et enseignant au département de la langue française à la Faculté des Lettres de l'université de Zagreb, est chargé dans les années 1950 par le gouvernement yougoslave de venir en aide aux personnes malentendantes à la suite des bombardements de la Seconde Guerre mondiale. Avec ses collaborateurs, il s'est lancé dans des expérimentations en laboratoire et a inventé la méthode verbo-tonale pour rééduquer et sensibiliser le cerveau à la perception auditive des sons que ses victimes avaient du mal à entendre. En même temps, il observait ses étudiants de français et remarquait qu'ils commettaient des erreurs phonétiques systématiques. Il a alors fait un rapprochement entre les malentendants et les apprenants de langue étrangère qui ne pouvaient pas prononcer correctement car ils avaient du mal à entendre certains sons qui n'existaient pas dans leur langue maternelle. Sa méthode holistique consistait à impliquer dans la correction phonétique l'ensemble de l'individu : tout le corps et tous les sens.

Il considérait la langue avant tout à travers le prisme du discours oral, la parole étant comprise comme un phénomène social avec toutes ses composantes psychologiques, sociales, kinésiques.

Afin de montrer comment différents outils de référence pour la sélection du contenu linguistique des supports didactiques ont progressivement confirmé la pertinence de l'approche de Guberina, nous présenterons, dans une perspective historique, certains inventaires et référentiels jouant un rôle dans la détermination du contenu linguistique des manuels de langues étrangères.

Les premiers de ces outils négligeaient l'importance d'une vision globale de la langue et de son enseignement. Ce n'est qu'au fil du temps que les idées de Guberina, inspirées des travaux de Charles Bally (notamment *La crise du français : Notre langue maternelle à l'école*, 1931, voir Bally, 2004), ont commencé à s'y intégrer et à lui donner raison.

Nous présenterons d'abord quelques *dictionnaires de fréquence* qui, avec le temps, ont servi d'outils de référence aux auteurs de manuels. Ensuite, nous aborderons le projet des *niveaux seuils*, qui, dans le but de définir le contenu de l'enseignement linguistique, se sont concentrés principalement sur les besoins de l'apprenant. Enfin, nous proposerons une brève présentation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), à partir duquel sont élaborés les descripteurs de niveaux de compétence communicative pour différentes langues : *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales* (DNR).

1. Dictionnaires de fréquence à des fins didactiques

Historiquement, la sélection de la composante verbale du contenu des manuels de langues est liée à l'élaboration des dictionnaires dits *de fréquence* à des fins didactiques. Il s'agissait de listes de mots d'une langue donnée, établies selon différentes méthodes. Certains de ces outils de référence avaient initialement un objectif différent, mais ils ont progressivement été utilisés dans l'enseignement des langues étrangères pour l'évaluation de la difficulté des textes des manuels.

1.1. Premiers dictionnaires de fréquence pour l'enseignement des langues

Le premier outil que nous mentionnerons ici est le dictionnaire de l'abbé C.-M. de L'Épée (1776), destiné à l'enseignement de la langue maternelle aux personnes sourdes (Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1967 : 22). L'auteur a conçu une œuvre fondée sur l'idée que les nouveaux termes doivent être appris progressivement et expliqués à l'aide de termes déjà acquis. Le dictionnaire contient 5 400 termes répartis en trois chapitres, chacun représentant une étape successive de l'apprentissage. Le critère de sélection des unités lexicales et des structures syntaxiques était la fréquence de leur occurrence, mais non sur la base de recherches scientifiques : il dépendait de l'expérience de l'auteur. Pour lui, les termes les plus fréquents étaient ceux que l'on rencontre couramment dans les textes.

Le dictionnaire de fréquence de F. W. Kaeding, *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache* (1898), est le premier dictionnaire élaboré à partir de vastes recherches statistiques modernes (Michéa, 1967 : 5). À partir de 11 000 000 de données, 80 000 unités lexicales et grammaticales les plus fréquentes ont été sélectionnées. Ce dictionnaire avait été conçu à l'origine pour créer une méthode efficace d'enseignement de la sténographie, ce qui a influencé le choix des échantillons de texte. Bien que l'auteur n'ait pas envisagé d'utiliser son travail pour l'enseignement de l'allemand, B. Q. Morgan (1928) s'en est inspiré pour élaborer un dictionnaire contenant environ 2 400 termes de base, qui, avec les termes associés, formaient un ensemble d'environ 6 000 unités. Ce dictionnaire, publié sous le titre *The German Frequency Word Book*, était destiné à un usage didactique dans l'enseignement de l'allemand.

L'un des premiers dictionnaires de fréquence conçus dès le départ pour être utilisé dans l'enseignement des langues est considéré comme étant le dictionnaire d'E. Thorndike (1921), *The Teacher's Work Book* (Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1967). Il a été élaboré à partir d'une recherche portant sur différents types de textes, qui a fourni environ 4 500 000 mots, parmi lesquels l'auteur a sélectionné les 10 000 plus fréquents et les a classés par ordre d'occurrence. Il s'agissait de termes destinés principalement à la rédaction de textes didactiques. L'objectif était de

faciliter la compréhension de l'anglais comme langue maternelle chez les jeunes anglophones. Ce dictionnaire a ensuite servi d'outil pour évaluer la difficulté des textes des manuels. Les manuels utilisant des mots à forte fréquence en anglais étaient jugés plus faciles à utiliser pour les élèves que ceux recourant à des mots peu fréquents. Thorndike a pris en compte non seulement la fréquence des mots, mais aussi leur distribution dans les textes. Ainsi, un mot apparaissant une fois dans plusieurs textes était considéré comme plus fréquent qu'un mot apparaissant plusieurs fois dans un seul texte. Cependant, il n'a pas pris en compte les différents sens des termes homonymes, ce qui a réduit la valeur didactique de son œuvre. Les dictionnaires élaborés ultérieurement ont intégré ces critères (voir Hendrich *et al.*, 1988 : 132).

1.2. Premiers dictionnaires de fréquence pour le français

Le premier dictionnaire de fréquence pour l'enseignement du français a été publié par V. A. Henmon (1924) sous le titre *A French Word Book Based on a Count of 400 000 Running Words* (voir Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1967 ; Colé, Lété, Sprenger-Charolles, 2004). Son objectif était de déterminer les termes les plus couramment utilisés et d'établir le degré de fréquence de leur occurrence. Le point de départ pour la constitution du dictionnaire était un corpus de 400 000 mots provenant de vingt-trois textes littéraires français du XIXe siècle. L'auteur a sélectionné 9 187 mots et a réduit cette liste à 3 905 termes apparaissant plus de quatre fois dans le corpus. Le dictionnaire est divisé en deux parties : la première contient une liste alphabétique des mots, tandis que la seconde présente les termes classés par fréquence, des plus fréquents aux moins fréquents. L'objectif de l'ouvrage était de permettre aux enseignants de littérature française de choisir les termes nécessaires à la préparation des textes. Par la suite, ce dictionnaire a également servi d'outil de référence pour les auteurs de manuels de français langue étrangère. Malheureusement, cette recherche ne tenait pas compte de la distribution des mots dans les textes, ni des homonymes et des catégories grammaticales.

Quelques années plus tard, G. E. Vander Bek a publié un dictionnaire de fréquence révisé pour l'enseignement du français, intitulé *French Word Book* (1929) (voir Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1967 ; Colé,

Lété, Sprenger-Charolles, 2004). L'auteur s'est appuyé sur la recherche menée par Henmon, mais a tenté d'éviter ses lacunes. Il a inclus dans son échantillon 1 147 748 mots supplémentaires provenant de 88 extraits de textes, y compris des textes non littéraires, d'auteurs français de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Comme Thorndike, il a pris en compte non seulement la fréquence des mots, mais aussi leur distribution dans les textes. De plus, il a considéré la présence d'homonymes et les catégories grammaticales. Le dictionnaire de Vander Bek, qui contient 6 067 mots, se compose de trois parties : la première reprend les mots sélectionnés dans la liste de Henmon ; la deuxième présente les mots classés par fréquence dans les textes étudiés ; la troisième offre une liste alphabétique des mots les plus fréquents. L'objectif de l'auteur était de créer un dictionnaire destiné à l'enseignement du français comme langue maternelle, utilisable par les enseignants et les éditeurs de manuels et supports pédagogiques. Les 2 000 premiers mots de cette liste ont été repris par J. D. Haygood (1937) dans un dictionnaire intitulé *Le vocabulaire fondamental du français*, destiné à un public anglophone pour l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Ces travaux ont été poursuivis par d'autres auteurs pour la création de nouveaux dictionnaires de fréquence visant à déterminer le contenu de l'enseignement du français. Toutefois, la faiblesse de ces outils résidait dans le fait que les recherches se fondaient sur des textes écrits, excluant ainsi les mots que l'apprenant aurait le plus probablement besoin d'utiliser pour s'exprimer naturellement, notamment à l'oral. La situation a changé au début des années 1950 avec la création du *Français Fondamental*. Contemporain de ce projet, Guberina a mené des travaux scientifiques en lien avec le *Français Fondamental* et, surtout, avec le développement du courant méthodologique d'enseignement des langues appelé *structuro-global audio-visuel* (SGAV).

1.3. Un inventaire spécifique pour l'enseignement du FLE après la Seconde Guerre mondiale

À l'origine de l'idée de créer un inventaire spécifique destiné à faciliter l'enseignement du français parlé courant (outil appelé plus tard le *Français Fondamental*), se trouvait, au début des années 1950, Aurélien Sauvageot.

Il était l'un des membres de la commission linguistique de l'UNESCO représentant la langue française lors des réunions d'après-guerre (voir Rivenc, 2006 ; Cuq, Gruca, 2003). Pour la reconstruction économique et le développement du commerce international, la capacité de communiquer dans une langue étrangère était particulièrement importante. Les États européens cherchaient donc à réussir dans la concurrence économique en promouvant leurs langues nationales. En France, on observait une volonté de promouvoir le français comme langue internationale, facile à comprendre et à apprendre. Le français devait surtout rivaliser avec l'anglais, notamment dans les colonies ayant acquis leur indépendance. Il fallait également diffuser le français dans les territoires d'outre-mer et améliorer le niveau d'éducation des populations locales. Enfin, il était important de faciliter l'accès à la langue française pour la nouvelle vague de migrants arrivant en France afin de leur permettre une meilleure intégration. Sauvageot a proposé de créer un outil permettant de sélectionner un contenu linguistique dont l'acquisition ne demanderait ni trop de temps ni d'efforts excessifs, tout en répondant aux besoins spécifiques d'un public diversifié.

Pour accomplir cette tâche, le *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du Français* (CRÉDIF) a été créé et placé sous la direction de Georges Gougenheim, assisté par d'autres spécialistes, parmi lesquels Aurélien Sauvageot, René Michéa et Paul Rivenc (voir Gougenheim, Michéa, Rivenc & Sauvageot, 1967). La première mission de la commission chargée de concevoir l'outil était de définir son caractère. Il devait présenter avant tout la langue authentique utilisée dans la vie quotidienne des Français, tout en constituant le premier niveau d'apprentissage permettant une communication de base. Les utilisateurs de la langue pourraient ensuite développer leurs compétences. Contrairement au *Basic English* d'Ogden (1930) (langue artificielle basée sur le vocabulaire anglais et conçue pour permettre l'expression de tout message fondamental par des combinaisons et des paraphrases), le projet ne visait pas à tout exprimer. Il devait surtout permettre la communication des besoins essentiels à l'aide de termes simples employés dans la conversation courante. La commission chargée de la création du *Français Fondamental* (initialement appelé *Français élémentaire*) a décidé, contrairement aux recherches antérieures, de fonder

la sélection du vocabulaire et des structures grammaticales sur l'analyse de la langue parlée. Comme le souligne Rivenc (2006), considérer la forme orale comme base de la langue était très audacieux à l'époque, car tout le système scolaire reposait sur la forme écrite. Des frontières nettes ont commencé ainsi à se dessiner entre la didactique du français langue étrangère et celle du français langue maternelle, où la norme littéraire restait prédominante.

La recherche a été menée à partir de 163 conversations naturelles entre représentants de différentes couches sociales, enregistrées sur magnétophone puis retranscrites. Une analyse de fréquence des mots a ensuite été réalisée sur cet échantillon, suivie plus tard d'une évaluation de leur utilité dans plusieurs domaines thématiques (maison, école, ville, animaux, professions, etc.), ce qui a entraîné une réduction importante du répertoire. Les résultats ont donné lieu à des listes de termes très fréquents, publiées d'abord sous le titre *Français Fondamental 1^{er} degré* (1959), contenant environ 1 500 mots. Par la suite, ces listes ont été enrichies par les résultats d'analyses de textes écrits et publiées sous le titre *Français Fondamental 2^e degré* (1964), comprenant environ 3 000 mots (voir Cuq, Gruca, 2003 : 191). À partir de ces résultats, un matériel structuré pour l'enseignement des bases du français a été élaboré sous le nom *Voix et Images de France*, qui a servi de modèle pour le développement de la méthode *structuro-globale audio-visuelle*.

Guberina voyait un immense potentiel dans l'exploitation du vaste corpus du discours parlés recueilli lors de la recherche pour la constitution du *Français Fondamental*, notamment du point de vue de la phonétique, domaine auquel il s'était longuement consacré. Il a donc été déçu lorsque Gougenheim a décidé de détruire toutes les bandes magnétiques des productions orales, invoquant leur mauvaise qualité et l'impossibilité de les conserver (voir Rivenc, 2006 ; Rivenc, 2013). Cependant, Gougenheim a réussi, en collaboration avec Rivenc et Guberina, à développer une approche didactique spécifique de l'enseignement de la langue, débarrassée des expressions complexes, mettant ainsi en avant l'importance des moyens linguistiques fondamentaux nécessaires à la communication quotidienne.

Les critiques adressées à la méthode SGAV reposaient sur des faits dont ses fondateurs étaient conscients et qu'ils s'efforçaient constamment de corriger. Guberina, inspiré par les idées de Bally sur la nature affective et situationnelle de la langue, était convaincu dès le départ que la langue ne pouvait se réduire à une simple liste de mots et de formes grammaticales. Il a créé et développé notamment la *méthode verbo-tonale* (MVT) basée sur la correction phonétique par ajustement perceptif. Elle s'adresse au départ principalement aux malentendants. Elle est une des origines du SGAV par son volet phonétique. Les travaux de Guberina sur la perception de la parole et la phonétique ont montré que la sélection du lexique pour l'enseignement devait refléter des situations de communication réelles et pas uniquement une fréquence statistique. Ses approches ont influencé les courants méthodologiques ultérieurs, qui ont cherché à combiner des critères quantitatifs avec des aspects fonctionnels de la langue (intonation, rythme, gestuelle), contribuant ainsi indirectement au développement des outils de référence suivants pour l'enseignement du français.

2. Fondements de la compétence communicative

Les efforts visant à sélectionner quantitativement et qualitativement le contenu de l'enseignement se manifestaient déjà au début du XX^e siècle. Cependant, la constitution de ce contenu reposait principalement sur une approche grammaticale : à partir de certains critères, on choisissait des phénomènes et des structures grammaticales, auxquels étaient associées les autres composantes du contenu, subordonnées à la grammaire. Cette approche réduisait la motivation à apprendre, car le contenu de l'enseignement ne correspondait souvent pas aux besoins communicatifs concrets des apprenants. Au début des années 1970, l'attention s'est donc déplacée vers les besoins mêmes des apprenants et le contexte situationnel dans lequel ils utiliseront la langue.

2.1. Le premier palier de compétence communicative pour l'anglais

La tendance à se concentrer sur les besoins de l'apprenant a conduit, dans les années 1970, le *Conseil de l'Europe* à soutenir la création d'un nouvel outil de référence pour la préparation des programmes éducatifs et

des supports didactiques : le *niveau seuil* de la compétence communicative (voir Cuq, Gruca, 2003 ; Coste *et al.*, 2006). Cet outil devait aider à organiser l'enseignement de manière à permettre une progression vers des objectifs définis en fonction des besoins des apprenants adultes, tout en rendant les résultats comparables les uns aux autres. Sa conception reposait sur une approche *sémantico-fonctionnelle*, où la valeur communicative du matériel linguistique d'apprentissage constituait le critère principal pour la sélection et la structuration du contenu.

À l'origine de cet outil se trouvait une équipe de linguistes dirigée par Jan Ate van Ek. Celui-ci a développé le concept des *unités capitalisables*, c'est-à-dire des modules d'apprentissage pouvant être combinés pour atteindre un objectif correspondant aux besoins individuels des apprenants. René Richterich a élaboré le modèle d'analyse des besoins linguistiques. David Wilkins, sur la base de l'approche *sémantico-fonctionnelle*, a défini le matériel linguistique permettant d'atteindre un *niveau minimal* de compétence communicative sur des thèmes généraux. John Trim a assuré la coordination des recherches et l'harmonisation des résultats. Les résultats des études, auxquelles ont participé des experts et des enseignants de nombreux pays européens, ont été publiés et ont servi de base à la création, en 1975, d'un outil de référence pour l'enseignement de l'anglais, appelé *Threshold Level*, qui fixait l'étendue minimale des connaissances linguistiques nécessaires pour communiquer dans la plupart des situations de la vie quotidienne.

La publication elle-même, composée de douze chapitres, est divisée en deux parties. La première contient principalement des sections explicatives clarifiant la conception de l'outil. La seconde partie présente le contenu linguistique concret sous forme de *fonctions langagières*, de *notions générales et spécifiques*, ainsi qu'une liste alphabétique des *structures lexicales et grammaticales* accompagnées d'exemples à acquérir. Les auteurs ont mis l'accent principalement sur l'utilisation du contenu linguistique dans l'interaction orale, et seulement dans une moindre mesure sur le développement des compétences de lecture et d'écriture.

2.2. Le premier palier de compétence communicative pour le français

Sur la base du *Threshold Level*, un niveau minimal pour le français, appelé *Niveau Seuil*, a été élaboré dès l'année suivante (1976) par une équipe de spécialistes dirigée par Daniel Coste (voir Coste *et al.*, 2006). Ce niveau s'inspirait des principes de la version anglaise, mais apportait certaines innovations. Il s'agissait notamment de la catégorisation des fonctions langagières fondamentales, désignées ici comme des *actes de parole*, ainsi que de l'intégration d'une liste de structures morphosyntaxiques, en tenant compte de leur utilité pratique pour satisfaire les besoins communicatifs de l'individu. Une autre particularité de la version française résidait dans son orientation vers les besoins de différents publics cibles.

La publication est divisée en cinq parties. Après la présentation du concept de *Niveau Seuil* dans la première partie, la deuxième partie décrit les groupes cibles et les cinq domaines de la vie sociale dans lesquels les utilisateurs peuvent employer la langue (à savoir : la sphère familiale, professionnelle, sociale, commerciale et citoyenne, ainsi que le domaine médiatique). Pour chacun de ces domaines, la troisième partie de l'ouvrage (qui est aussi la plus volumineuse), spécifie les types d'*actes de parole* avec des exemples de leur réalisation. La quatrième partie contient les *structures morphosyntaxiques* destinées à la communication, et la cinquième présente une liste possible de *notions générales et spécifiques* pour différente sorte d'utilisateurs. La présentation d'un large éventail d'utilisateurs et de contextes d'usage visait à contribuer à la création de supports didactiques spécifiques, fondés sur la théorie de l'approche communicative et adaptés aux particularités de différents types de public.

2.3. Du niveau seuil de compétence communicative au CECRL

Au cours des années suivant la publication des premiers référentiels du *seuil de maîtrise communicative*, de nouvelles versions ont été élaborées pour d'autres langues européennes, s'appuyant soit sur le modèle anglais, soit sur le modèle français. Il s'agissait notamment du *Nivel umbral* pour l'espagnol, du *Kontaktschwelle* pour l'allemand, suivis de nombreux autres. L'influence du *niveau seuil*, conçu prioritairement pour l'enseignement aux

adultes, a été si importante qu'elle a suscité une demande pour des versions adaptées au public scolaire. Ce besoin a donné lieu à des publications telles que *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (1976) pour l'anglais et *Adaptation du Niveau-Seuil pour des contextes scolaires* (1980) pour le français. Dans les années 1990, le niveau seuil pour l'anglais fut révisé et publié sous le titre *Threshold Level 1990*. À cette époque, la situation politique a évolué dans plusieurs pays européens qui ont adopté la politique linguistique du *Conseil de l'Europe* et utilisaient cette publication comme modèle pour créer les *niveaux seuils* de leurs langues nationales (voir Trim, 2007 : 23).

Lors de sa création, le *niveau seuil* était considéré comme le degré minimal de compétence communicative à atteindre dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, les organisateurs des examens linguistiques ont pris en compte l'intérêt du public pour la reconnaissance de niveaux plus élevés de compétence communicative (voir North, 2007) partant de la tradition des diplômes internationaux tels que le *Certificate of Proficiency in English*, connu plus tard comme *Cambridge Proficiency Exam* (CPE, introduit dès 1913 et correspondant aujourd'hui au niveau C2 du CECRL) ou le *First Certificate in English* (FCE, introduit dès 1939, correspondant aujourd'hui au niveau B2 du CECRL). L'expérience acquise avec le *niveau seuil* a également montré la nécessité de définir des objectifs moins exigeants que l'atteinte de ce niveau. C'est pourquoi, en 1991, a été publiée la version *Waystage* (correspondant aujourd'hui au niveau A2 du CECRL), conçue comme un précurseur du *niveau seuil*. Tout cela a posé les bases de la création des futurs niveaux du CECRL.

Conformément à ces approches, Guberina (1993) soulignait que la langue n'est pas seulement un système abstrait, mais une manifestation vivante associée à l'intonation, au rythme, aux éléments non verbaux et à la charge émotionnelle. Il critiquait donc la réduction du contenu linguistique à de simples listes de mots et de structures grammaticales, comme c'était le cas dans les premières versions du *Français Fondamental*. La pratique de la méthode SGAV dans l'enseignement a montré que les éléments de la langue parlée, tels que les interjections, les élisions ou les schémas intonatifs, sont essentiels pour la communication orale et ne peuvent être exclus des manuels. Ces idées se reflètent de plus en plus dans

les référentiels contemporains, qui tiennent davantage compte des corpus authentiques de langue parlée et des aspects pragmatiques de la communication.

3. Les cadres et outils de référence contemporains pour les langues

Parmi les outils de référence qui ont le plus influencé la conception des programmes éducatifs et des supports didactiques tels que les manuels de français langue étrangère, figurent le *Français Fondamental*, associé à l'introduction de la méthode SGAV dans l'enseignement des langues, et le *Niveau Seuil*, lié à l'approche communicative centrée sur les besoins des apprenants. Le troisième de ces outils est le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), qui soutient une approche actionnelle orientée sur des tâches que les apprenants peuvent accomplir dans la langue étrangère.

3.1. Le modèle européen de compétences en langues

Le CECRL, en tant que modèle européen de compétence en langue, est un outil de référence qui « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9). Comme premier outil de ce type, il a ouvert une nouvelle étape dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Les instruments qui ont précédé sa création n'avaient pas un impact aussi global, car leur objectif n'était pas d'harmoniser la politique linguistique européenne. Cette volonté a été affirmée lors du symposium organisé en 1991 dans la ville suisse de Rüschlikon, intitulé *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe : Objectives, Evaluation, Certification*. Son but était de promouvoir la création d'un outil de référence commun pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en Europe, facilitant la conception des programmes, le choix des supports pédagogiques et l'évaluation des progrès dans l'acquisition des compétences (voir Conseil de l'Europe, 2001). Cet outil, élaboré activement durant les années 1990, a été publié pour la première fois dans sa version complète en anglais et en français (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001 ; *Cadre européen commun de référence pour*

les langues, 2001) à l'occasion de la proclamation de *l'Année européenne des langues*.

Le CECRL met l'accent sur l'orientation fonctionnelle de l'apprentissage des langues et décrit en détail les *compétences générales* et la *compétence à communiquer langagièrement* ainsi que leurs composantes, essentielles pour le développement des aptitudes langagières. Les *compétences générales* incluant les *savoirs*, les *savoir-faire*, les *savoir-être* (liées à la personnalité) et les *savoir-apprendre*, ainsi que la *compétence à communiquer langagièrement* avec ses composantes *linguistique* (connaissance du système et des moyens linguistiques), *sociolinguistique* (connaissances et aptitudes nécessaires pour maîtriser la dimension sociale de l'usage de la langue) et *pragmatique* (principes d'organisation, de structuration et de mise en forme du langage pour exprimer des fonctions communicatives et construire des textes) sont toutes indispensables à la réalisation de la communication.

La contribution la plus importante du CECRL était la définition de six niveaux communs de référence pour la compétence communicative. Ces niveaux ont été inspirés principalement par les cinq niveaux utilisés depuis 1991 par l'ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), qui s'occupe de la standardisation des examens linguistiques internationaux. À ces cinq niveaux a été ajouté le niveau A1, représentant le degré le plus bas de compétence communicative. Les niveaux A, B et C, qui ont remplacé la division classique en débutant, intermédiaire et avancé, ont été subdivisés en deux sous-niveaux, pouvant être encore affinés en fonction des besoins contextuels (voir Conseil de l'Europe, 2001 : 30). La définition des échelles de descripteurs des niveaux communs de référence, sous forme de descriptions verbales des différents aspects de la maîtrise de la langue, est principalement due à Brian North et Gerold Schneider du *Fonds national suisse de la recherche scientifique*. Sous leur direction, un projet a été mené entre 1993 et 1996, impliquant environ 300 enseignants et élèves dans quelque 500 classes du collège, du lycée et des cours de langues pour adultes. Après une analyse et une synthèse approfondie des descripteurs existants et la formation des enseignants à l'évaluation des performances des élèves, ces enseignants ont été chargés de classer les descripteurs en catégories et d'en évaluer la clarté, la précision et l'importance.

Les descripteurs les plus pertinents ont ensuite été transformés en questionnaires permettant d'évaluer le niveau des apprenants en production et en réception, remplis par les apprenants ainsi que les enseignants dans les cours d'anglais, de français et d'allemand. Sur la base d'une analyse statistique des données recueillies, une échelle a été élaborée, attribuant à chaque descripteur une valeur de difficulté croissante. Bien que dix niveaux aient été identifiés initialement, l'échelle a finalement été ajustée pour correspondre aux six niveaux fixés pour le CECRL. Or, North (2007 : 24) souligne déjà à cette époque que l'existence de nuances entre les niveaux pourrait être utile pour l'évaluation des résultats scolaires, car elle permet aux élèves de mieux percevoir leurs progrès, et il recommande donc aux enseignants de les exploiter.

La création du CECRL a exercé une influence considérable sur l'élaboration des programmes éducatifs et des manuels de langues étrangères. D'une part, la perspective actionnelle qu'il promeut a offert aux auteurs de supports didactiques une plus grande liberté créative. D'autre part, cet outil a permis de mieux définir les objectifs de l'enseignement, son contenu et l'évaluation des compétences acquises, contribuant ainsi à une plus grande transparence des manuels pour les utilisateurs.

3.2. Volume complémentaire du CECRL

En 2018, le CECRL original a été enrichi par un volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2021), répondant au besoin de mise à jour des descripteurs et d'adaptation aux évolutions dans l'enseignement des langues. Ce document conserve l'idée fondamentale de la perspective actionnelle, mais introduit de nouveaux descripteurs pour des domaines qui n'étaient pas entièrement développés dans la version initiale du CECRL. Il s'agit notamment de la *médiation*, de la *compétence plurilingue et pluriculturelle*, ainsi que la *compétence phonologique*.

La *médiation* est ici comprise comme la capacité à faciliter la compréhension entre les participants à la communication, non seulement par la traduction traditionnelle, mais aussi par l'interprétation, l'explication ou l'adaptation d'un texte pour différents publics et à différents niveaux de compétence communicative.

Ce volume propose également une nouvelle échelle de descripteurs pour la compétence *plurilingue et pluriculturelle* et pour la *maîtrise phonologique*, décrivant plus précisément ces aptitudes à tous les niveaux de compétence communicative.

Elle élargit également les échelles pour les niveaux A1 à C2 afin de mieux refléter les compétences spécifiques en production, réception, interaction et médiation, tant à l'oral qu'à l'écrit. Une nouvelle catégorie Pré-A1 a été introduite pour compléter le niveau A1, ainsi que des niveaux dits « *plus* » (A2 +, B1 +, B2 + et C2 +) pour un étalonnage plus fin.

De nouveaux descripteurs apparaissent également pour les compétences liées à l'*interaction en ligne*, reflétant l'importance croissante de la communication en ligne dans la vie personnelle et professionnelle (chat, blog, visioconférence, etc.).

Ainsi, le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* tout en complétant le document initial encourage son utilisation plus poussée dans des contextes orientés vers la diversité linguistique et culturelle.

3.3. Descriptions des niveaux de référence pour les langues

Sur la base des descripteurs du CECRL, des niveaux de référence pour des langues (Beacco, 2004, 2008) sont élaborés à l'initiative du *Conseil de l'Europe*. Ils définissent en détail le contenu linguistique correspondant à un niveau donné de compétence communicative. Leur fonction principale est de traduire les descripteurs généraux du CECRL en un matériel linguistique concret propre à la langue concernée, considéré comme indispensable pour réaliser la compétence communicative à un niveau donné. Ces outils de référence s'inscrivent dans la continuité des *niveaux seuils*, qui étaient également conçus séparément pour différentes langues. Toutefois, alors que les *niveaux seuils* visaient à indiquer le *degré minimal* de compétence communicative permettant une communication autonome, les *descriptions des niveaux de référence* sont élaborées pour l'ensemble des niveaux du CECRL.

Ces descriptions sont généralement rédigées par des didacticiens et des linguistes au sein de diverses institutions éducatives et publiées sous forme d'ouvrages imprimés, de livres électroniques, de sites Internet, etc. Pour leur élaboration, il est recommandé de baser la sélection des moyens

linguistiques sur l'analyse des genres textuels, les études de fréquence et d'utilité des mots, leur distribution dans les textes, la complexité morphosyntaxique et la progression des étapes d'acquisition de la langue, ainsi que sur l'évaluation des productions des apprenants et l'expérience des enseignants. Il est également essentiel de combiner ces méthodes. Bien qu'aucune des approches proposées, ni leur combinaison, ne garantisse une sélection exacte des moyens linguistiques et leur classement par niveaux de compétence communicative, les descriptions des niveaux de référence pour les langues, lorsqu'elles reposent sur des recherches sérieuses et l'expertise des spécialistes, peuvent constituer un outil précieux pour la sélection du contenu linguistique des manuels et des supports didactiques.

Les *Niveaux de référence pour le français* (voir Beacco, 2004, 2008) ont été élaborés par un groupe de didacticiens et de spécialistes en linguistique appliquée, avec le soutien de la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF), organisme chargé de la politique linguistique en France. L'ensemble de ces descriptions adopte une structure homogène fondée sur les catégories du CECRL. Après une présentation générale des caractéristiques de l'activité communicative propres au niveau concerné, dans divers domaines de la vie sociale (incluant notamment l'inventaire des genres discursifs constituant le répertoire communicatif attendu des apprenants à ce niveau), le matériel linguistique est spécifié selon plusieurs catégories : les *fonctions langagières* (ou actes de langage), les *notions générales et spécifiques*, ainsi que les *catégories morphosyntaxiques*, présentées sous forme de mots, d'expressions et de structures phrastiques. Suivent ensuite des éléments complémentaires, dont la présence et le degré d'explicitation varient selon le niveau ou les besoins du public visé : caractéristiques *phonétiques* et *orthographiques* pertinentes, *stratégies d'apprentissage* associées et, le cas échéant, des sections dédiées à des *publics spécifiques* (comme les descripteurs de réception et de production écrites pour apprenants peu ou non scolarisés ou encore la certification pour le niveau A1.1). Un descripteur des *compétences culturelles et interculturelles*, en lien indirect mais essentiel avec la compétence communicative, vient généralement compléter l'ensemble.

Guberina soulignait l'importance de la phonétique et de l'intonation non seulement pour une prononciation correcte, mais aussi pour la compréhension interculturelle (voir Rivenc, 2005). Sa méthode verbo-tonale a montré que l'acquisition de la dimension sonore de la langue est essentielle pour une communication efficace et que la compétence linguistique inclut la capacité d'interpréter le rythme, la mélodie et la gestuelle. Ces principes se reflètent aujourd'hui dans les descripteurs du CECRL, qui intègrent non seulement les connaissances lexicales et grammaticales, avec une attention accrue à la compétence phonétique, mais aussi les aptitudes pragmatiques et sociolinguistiques, confirmant ainsi la pertinence durable des idées de Guberina.

Conclusion

Nous avons brièvement caractérisé les outils de référence qui ont influencé la détermination du contenu linguistique des supports pédagogiques et des manuels de langues étrangères. Pour le français, les plus importants ont été le *Français Fondamental*, le *Niveau Seuil* et les *descriptions des niveaux de référence pour le français*. Les auteurs du premier outil se sont appuyés, pour définir le contenu et l'étendue de l'enseignement, sur des phénomènes lexicaux et grammaticaux établis à partir de la linguistique quantitative. Les auteurs du second outil, en revanche, ont développé leur propre conception, et l'outil a été ensuite adapté et enrichi sur la base d'enquêtes menées régulièrement. Ces instruments antérieurs ont ainsi conduit à la forme actuelle du CECRL et des profils contemporains des niveaux de référence pour les langues. Ceux-ci peuvent aujourd'hui servir à la préparation des programmes éducatifs et des manuels, ou comme instruments pour vérifier leur conformité aux objectifs fixés.

En soulignant l'influence de Guberina sur la constitution d'un lexique didactique, nous avons mis en évidence la continuité entre les référentiels et méthodologies antérieures (telles que le *Français Fondamental*, méthode SGAV et la sélection lexicale quantitative) et les approches contemporaines (articulées autour des niveaux de compétence définis par le CECRL, des profils d'apprenants, et des analyses issues des corpus numériques).

Les travaux de Guberina sur la *méthode verbo-tonale* (MVT) et la linguistique de la parole ont anticipé des principes aujourd'hui intégrés dans des référentiels majeurs.

Avec le *Français Fondamental*, Guberina a insisté sur l'importance de la langue parlée authentique et des phénomènes prosodiques (intonation, rythme), dépassant la simple approche statistique. Avec la méthode SGAV, il a introduit une vision globale de la communication, intégrant perception auditive, gestes et contexte.

Ces idées se retrouvent également dans le *Niveau Seuil*, qui met en avant les actes de parole et les besoins réels des apprenants, ainsi que dans le CECRL et les *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*, notamment les *Niveaux de référence pour le français* qui incluent désormais la compétence phonologique, la dimension pragmatique et sociolinguistique, et l'approche actionnelle.

En résumé, Guberina a posé les bases d'une didactique centrée sur la parole comme phénomène social, anticipant les évolutions vers une pédagogie communicative et multimodale : flexible et adapté aux besoins individuels. Ses concepts restent d'une pertinence remarquable pour la formation linguistique contemporaine.

Bibliographie

Bally, C. 2004. *La crise du français : Notre langue maternelle à l'école* (J.-P. Bronckart et al., Eds.). Genève – Paris : Librairie Droz.

Beacco, J. C. 2008. *Niveau A1 et niveau A2 pour le français : Textes et références*. Paris : Didier.

Beacco, J. C. 2004. *Niveau B2 pour le français : Textes et références*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Colé, P., Lété, B., Sprenger-Charolles, L. 2004. Manulex : A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (1), p. 156-166.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. 2006. *Un niveau-seuil : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Paris : Hatier – Didier.

Cuq, J. P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., Sauvageot, A. 1967. *L'élaboration du français élémentaire*. Paris : Didier.

Guberina, P. 1993. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Paris : Didier-Érudition. Hentrich, J. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.

North, B. 2007. *Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Michéa, R. 1967. « Vocabulaire fondamental et grammaire structurale ». *Cahiers de lexicologie*, 11 (2), p. 5-13.

Rivenc, P. 2005. La méthode verbo-tonale et la problématique SGAV. In : M. Berré (Ed.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues*. Mons : CIPA.

Rivenc, P. 2006. Les auteurs du Français fondamental face à un objet nouveau et insolite : l'interaction orale. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, n° 36, p. 35-49. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/dhfles/1185> [consulté le 15 octobre 2025].

Rivenc, P. 2013. *Charles Bally : moteur de recherches en sciences du langage*. *Synergies Espagne*, 6, p. 145- 159. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf [consulté le 15 octobre 2025].

Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Trim, J. L. 2007. *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe, 1954-1997*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.



© Synergies Europe, Revue du GERFLINT, n° 20, Année 2025.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2025.

Éléments sous droits d'auteur.

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>

