



Entretien avec Daniel Coste

Propos recueillis par
Aline Germain-Rutherford et Enrica Piccardo

Daniel Coste, Professeur émérite en sciences du langage, est l'un des auteurs du CECR. Il est aussi consultant-expert pour la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

Aline Germain-Rutherford et Enrica Piccardo : Vous avez écrit en 2007 qu'un phénomène assez particulier s'était produit à propos du CECR, à savoir que l'on utiliserait le terme CECR pour ne se référer en réalité qu'au tableau 2, la grille d'auto-évaluation. Vous avez défini ce phénomène comme « métonymie renversée ». Comment l'expliqueriez-vous ? Et quelles conséquences cela a eu sur l'impact du CECR ?

Daniel Coste : *Il ne s'agissait pas simplement de la grille d'auto-évaluation, mais plus généralement des échelles de niveaux de compétence. Si ce phénomène de lecture partielle du CECR s'est produit, c'est que sa réception (comme d'ailleurs, pour partie, la demande initiale) s'inscrivait d'abord dans un contexte général relevant de ce qu'on pourrait appeler le paradigme de l'évaluation. Tant des instances officielles (ministères, décideurs de systèmes éducatifs) que des opérateurs privés (écoles de langues) et des organismes de certification souhaitaient disposer d'instruments de repérage et d'appréciation des compétences en langues qui soient lisibles, pratiques et partagés. Cela correspond aussi à ce qu'attendent les usagers eux-mêmes. Et cela a à voir avec des fonctionnements de nos sociétés où la mesure des performances et des résultats, les standards nationaux et les comparaisons internationales prennent de plus en plus d'importance. Métonymie renversée en cela que la nomination du tout (CECR) en est venu à ne référer qu'à une partie (les échelles de niveaux).*

AG-R et EP : Le thème de ce numéro de Synergies Europe traite de la transférabilité du CECR au delà du continent européen. Ce document a en effet créé un grand intérêt dans plusieurs pays non européens. Comment interprétez-vous cela ?

DC : *Cela demanderait une étude attentive car ce type de transfert de technologie éducative répond probablement à des circulations différentes selon les contextes « récepteurs ». Michael Byram et Lynne Parmentier vont bientôt publier un ouvrage qui, comme ce numéro de Synergies Europe, soulève cette question de la transférabilité et de la recevabilité eu égard à ce qu'a été la réception effective du CECR dans différents pays, y compris non européens. Le n° 46 (juillet 2009) de la revue Recherches et Applications / Le français dans le monde, coordonné par Geneviève Zarate et Anthony Liddicoat, a abordé le thème dans une perspective plus large sous l'intitulé "La circulation internationale des idées en didactique des langues". Le fait que des cultures éducatives et des traditions d'enseignement très éloignées les unes des autres s'intéressent au CECR et s'y réfèrent peut tenir à la notoriété du Conseil de l'Europe et à des phénomènes de contagion dans un espace international, celui de l'enseignement des langues étrangères, qui par nature présente plus de perméabilité que d'autres domaines d'apprentissage. C'est aussi une marque de l'importance de ce*

que j'ai appelé le paradigme de l'évaluation. Surtout lorsqu'il prend la forme d'une appréciation de performances en fonction de descripteurs présentés comme relevant d'une perspective actionnelle. Reste que, au-delà du considérable et rapide succès premier rencontré par un instrument qui arrivait au bon moment, il convient de penser localement en termes d'adaptation (ou d'ailleurs, dans certains cas, d'inadaptation), non en termes d'application sans réexamen et encore moins d'imposition.

AG-R et EP : De quelle façon, selon vous, le CECR, et l'approche actionnelle qu'il favorise, a intégré et même dépassé l'approche communicative?

DC : *Il resterait à vérifier qu'il y a eu intégration et, a fortiori, qu'on peut parler de dépassement. Le CECR pose que la communication langagière ne revient pas à communiquer pour communiquer mais que toute communication, toute activité langagière s'inscrit dans l'action d'acteurs sociaux. Que cette action prenne souvent la forme d'une inter-action verbale n'est qu'une des dimensions de cette inscription actionnelle. Mais de même que l'approche communicative a été parfois réduite à la mise en œuvre d'actes de parole, de même la perspective actionnelle (à ne pas considérer comme une nouvelle méthodologie) est souvent résumée à la réalisation de tâches. Il n'y a pas rupture entre les approches communicatives et une mise en perspective actionnelle, mais élargissement de l'appréhension des phénomènes d'apprentissage et d'usage des langues. Au demeurant, je ne vois rien là de très original.*

AG-R et EP : Quels sont les trois concepts les plus innovateurs en pédagogie pour l'enseignement des langues présentés par le CECR?

DC : *Je crois - mais c'est un point de vue quelque peu orienté - que ce sont ceux (1) d'acteur social, (2) de compétence plurilingue et pluriculturelle et (3) de médiation. A condition qu'on en tire plus d'implications que ce qui a été fait jusqu'à présent (sauf peut-être pour la notion de compétence plurilingue qui a été beaucoup travaillée depuis une quinzaine d'années). Les concepts de stratégie et de tâche importent dans l'architecture générale du CECR, mais ils étaient déjà bien établis. Il me semble significatif que la compétence plurilingue et l'activité de médiation rentrent difficilement dans un étagement par niveaux et types de descripteurs comme ceux proposés par ailleurs par le CECR. Cette difficulté d'intégration à une logique d'homogénéisation des standards peut passer pour une marque du caractère innovant de ces notions (et de ce qu'elles recouvrent) en didactique des langues.*

AG-R et EP : Certains ont suggéré que le CECR a été accepté sans réserve et a fait l'objet d'une 'révérence' exagérée, comme si cet outil allait pouvoir résoudre tous les problèmes dans le domaine de la didactique des langues. Est-ce que vous partagez cet avis, et pourquoi ?

DC : *Cela a pu se passer dans un premier temps et pour certains contextes et certains groupes d'utilisateurs. Mais les concepteurs de l'instrument - qui n'est certes pas un modèle parfait de cohérence interne - ne l'ont jamais envisagé comme un ensemble de réponses toutes faites aux problèmes posés en didactique des langues. Les lectures rigidifiantes (parce que trop partielles) du document sont allées à l'encontre de l'ouverture et de la souplesse qui le caractérisent pour peu qu'on y porte vraiment attention. C'est un instrument parmi d'autres, et à utiliser comme tel, après analyse des situations locales et en fonction des changements qu'on entend y introduire.*

AG-R et EP : Dans un ouvrage qui vient de paraître¹ l'auteur définit le plurilinguisme comme "nouvelle idéologie dominante" et présente l'éducation plurilingue et interculturelle (un des piliers du CECR avec la perspective actionnelle) comme possiblement antinomique à la didactique des langues. Sans vouloir entrer dans son analyse, est-ce que vous partagez l'idée de considérer le plurilinguisme comme une idéologie dominante ? Et, au delà de ceci, comment voyez-vous la didactique du plurilinguisme ? Est-elle compatible ou pas, à votre avis, avec les mandats des institutions chargées de l'enseignement des langues ?

DC : *Il est beaucoup question en effet, depuis environ deux décennies de plurilinguisme et de multilinguisme (la distinction terminologique n'étant par ailleurs pas toujours établie). Au cours de ce bref laps de temps, les déplacements notionnels n'ont pas manqué, signe manifeste qu'il s'agit d'un chantier ouvert où - et c'est une bonne chose - aucune stabilisation ne s'est encore opérée. Je note que la notion d'éducation plurilingue et interculturelle n'a pas vraiment été introduite par le CECR. Elle tient à des évolutions ultérieures relevant des politiques linguistiques éducatives, puis, au sein de ces dernières, de la prise en compte croissante de la langue de scolarisation. La visée majeure est sans doute aujourd'hui, dans les travaux du Conseil de l'Europe (qu'il convient de ne pas amalgamer aux orientations de l'Union européenne) de poser que toute éducation tendant vers la citoyenneté démocratique et vers l'inclusion et la cohésion sociales suppose une ouverture à la pluralité linguistique et à la relation interculturelle. C'est dire que les politiques linguistiques éducatives prennent sens à l'intérieur de finalités éducatives, déclinées de diverses manières suivant les systèmes de formation considérés, mais répondant à des valeurs que l'on espère partagées. On peut parler en effet d'idéologie, mais à condition de bien définir le terme, qui est susceptible d'acceptions plurielles. Et à condition d'accepter que tout procès en idéologie n'a de sens que dans le cadre de choix idéologiques autres qu'il convient - déontologiquement - de clairement spécifier. Pour ma part, je préfère m'en tenir aux notions de politique éducative et de finalités éducatives. Et considérer que les options en faveur d'une éducation plurilingue et interculturelle sont bien loin d'être dominantes dans nos sociétés contemporaines. On peut estimer que certaines prises de position publiques, tenant du « lip service » les font passer pour d'actualité au titre du « politiquement correct », mais tout observateur tant soit peu informé sait bien que les politiques éducatives dominantes sont de tout autre nature et que les idéologies - si on retient ce terme - auxquelles elles s'adossent sont tout sauf remises en cause.*

Mais l'essentiel à mes yeux consiste en un refus des manichéismes dont la didactique des langues a plus souffert que bénéficié, même si les « ruptures » méthodologiques successives ont joué un rôle dans sa constitution et son affirmation comme domaine de recherche et de formation. La didactique du plurilinguisme n'a pas à être opposée à la didactique des langues, ni l'inverse. La didactique du plurilinguisme tend à améliorer l'enseignement des langues, à y intégrer des approches diversifiées et à tirer parti des possibilités de convergence et de transversalité. Ce faisant, cette didactique plurielle des langues peut, dans les systèmes scolaires, contribuer à la diversification et à des complémentarités des langues et à une meilleure intégration de ces langues dans les curriculums. Elle est compatible avec les mandats des institutions d'enseignement, dès lors que ces dernières sont prêtes, dans la mesure de leurs moyens, à s'engager dans une voie qui comporte certes des aménagements curriculaires par rapport à nombre des dispositifs scolaires où prévaut un cloisonnement entre les différentes disciplines, mais où il est loisible de procéder par petits pas.

AG-R et EP : Si vous deviez dresser un bilan critique de l'évolution de l'enseignement des langues sous l'influence du Conseil de l'Europe, serait-il plutôt positif ou plutôt négatif ? et pour quelles raisons ?

DC : *Dans la mesure où il y a eu influence et dans la mesure où il y a eu évolution, je les dirai plutôt, voire largement positives. Les projets « Langues vivantes » successifs des années 1970 au tournant du XXIème siècle ont eu leur part dans les modifications du paysage européen de l'enseignement des langues. Si on a enregistré des dérives dans les usages de tel ou tel instrument élaboré à l'initiative et/ou sous l'égide du Conseil de l'Europe, ces dérives mêmes ont suscité des débats, des réflexions, une meilleure conscience des enjeux et des choix, des prises d'initiatives se recommandant des travaux du Conseil ou s'en distinguant vigoureusement. Les polémiques qui, à tort ou à raison, se focalisent sur les orientations et propositions venues de (ou parfois simplement attribuées à) cette institution européenne ont aussi leur vertu pour la profession et pour le domaine. Mais il y aurait quelque naïveté à croire que les évolutions qui interviennent, d'un sens ou d'un autre, seraient à mettre principalement au crédit ou au débit d'une telle instance. Les facteurs et les forces de changement ou d'opposition au changement sont aussi ailleurs et d'un tout autre poids.*

AG-R et EP : Quelle serait la valeur ajoutée d'une didactique du plurilinguisme, le cas échéant, par rapport à la didactique des langues, telle qu'elle est conçue à l'heure actuelle ? quels en seraient les principaux défis ?

DC : *Cette question prolonge la précédente. Je ne parlerais pas de « valeur ajoutée par rapport à la didactique des langues » mais de « valeur ajoutée à la didactique des langues ». Il s'agit tout simplement pour la didactique des langues de mieux intégrer le fait que tout apprenant a déjà une expérience importante de la pluralité linguistique ; chaque nouvelle langue qu'il ou elle apprend (ou ce qu'il ou elle apprend de chaque nouvelle langue), en contexte scolaire ou hors contexte scolaire, se positionne aussi par rapport à et en fonction de ce qu'elle ou il possède déjà en termes de répertoire et de capital langagier. D'où l'importance des portfolios (pour autant qu'ils rendent compte de ce capital) et des contacts entre langues établis par diverses approches : éveil aux langues, intercompréhension, didactique intégrée, enseignement bilingue.*

Les défis sont multiples, tant théoriques que de mise en œuvre (mais c'est le lot ordinaire de la didactique des langues). Ils touchent à l'économie plurilingue d'ensemble des curricula, aux différenciations éventuelles des objectifs et des parcours selon les langues et leur ordre d'appropriation, aux circulations entre les différentes disciplines et, en tout état de cause, à la formation des enseignants. Mais cela ne veut pas dire qu'on ait affaire à des bouleversements. Il suffit souvent de déplacements minimes et peu coûteux dans les pratiques ou les représentations pour que, sans rupture, des évolutions s'engagent. Ce qui importe, c'est que, selon le projet éducatif d'ensemble qui a été retenu (et qui n'a rien d'uniforme d'un contexte à un autre), un processus soit amorcé, prédéfini mais toujours révisable et ajustable en chemin.

Les bénéfices escomptés tiennent à une meilleure intégration des langues entre elles, tant dans l'organisation du cursus que pour les apprenants eux-mêmes. Ils tiennent surtout dès lors à un développement mieux assuré des capacités et stratégies d'apprentissage.

Nul ne prétendra qu'il y ait là une panacée ou une nouvelle méthodologie et bien des voies sont à explorer, qui prolongent celles déjà balisées mais ne les effacent aucunement.

AG-R et EP : Certains commencent à dire que le CECR est maintenant un peu daté. Partagez-vous cette opinion, ou, au contraire, sommes-nous seulement en train de découvrir tout son potentiel, et ceci en raison du fait que l'on commence à mieux le connaître et le comprendre,

DC : *Au risque de donner une réponse trop prudente, je dirai que les deux appréciations sont justifiées. D'un côté en effet, toute la problématique développée ultérieurement à propos des langues de scolarisation, des langues minoritaires ou régionales, des langues de la migration demanderait aujourd'hui qu'on reprenne et adapte nombre des analyses et développements que propose le CECR. Mais, d'un autre côté, ainsi que je le suggérais tout à l'heure à propos de concepts innovants, certaines des potentialités de l'instrument de référence n'ont pas été véritablement exploitées. Elles commencent à l'être aujourd'hui mais dans un autre... cadre.*

AG-R et EP : En 2005 les résultats d'un sondage sur l'utilisation du CECR furent publiés par le Conseil de l'Europe². Le rapport mettait en garde contre trois dangers: une utilisation technocratique du CECR qui peut conduire à une standardisation de l'enseignement des langues en Europe; une interprétation normative du CECR en raison d'une communication axée sur l'utilisation de l'échelle globale et non pas la différenciation présente dans les descripteurs ; un usage normatif du CECR comme outil, au lieu d'une utilisation plus ouverte et plus contextualisée du CECR en tant que modèle de référence. Pensez-vous que nous avons dépassé ces dangers aujourd'hui?

DC : *Ces risques ont été en effet clairement identifiés et le Forum réuni à Strasbourg en 2007 les avait rappelés. Les utilisateurs potentiels du CECR devraient y être aujourd'hui pleinement sensibilisés. Ils ont en tout cas à prendre leurs responsabilités quant aux trois types de dérives qui ont été constatées dans les usages de cet instrument. Il n'est pas avéré, notamment dans la commercialisation de manuels et matériaux pédagogiques, voire dans la mise en place d'outils d'évaluation, que ce soit toujours le cas.*

Paris, le 25 novembre 2011

Notes

¹ Bruno Maurer (2011) *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Editions des archives contemporaines.

² Council of Europe (2006). Survey on the use of Common European Framework of References for Languages (CEFR): Synthesis of Results. DGIV/EDU/LANG (2006)2
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>



Entretien avec Terry Lamb

Propos recueillis par
Aline Germain-Rutherford et Enrica Piccardo

Terry Lamb (PhD) est expert officiel auprès de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation interculturelle. Il est le président de la FIPLV (Fédération internationale des professeurs de langues vivantes)

Dr Terry LAMB is an official EU expert on intercultural education and he is the President of the FIPLV (Fédération internationale des professeurs de langues vivantes)

Aline Germain-Rutherford et Enrica Piccardo: In 2007 D. Costes described a surprising phenomenon of “inverted metonymy” as he notes that the term CEFR would be used to solely refer to the self-assessment scale. Do you agree with this idea and what are its resulting consequences on the impact of the CEFR?

Terry Lamb: *It is true that the CEFR is much more than a self-assessment scale. It includes chapters which present theoretical aspects of second language acquisition, language teaching methodology, language planning and plurilingualism as well as a discussion of the different types and purposes of assessment. This may be related to the way in which the CEFR document is structured, placing the chapters which relate directly to categories and scales before the more theoretical elements. Nevertheless, the CEFR needs to be read and used in its entirety if it is to avoid misuse. The theoretical aspects need to be seen as underpinning the use of the scale, providing the methodological context in which the scale can be understood and used effectively. If decontextualised, the scale is nothing but a scale, and quite hard to comprehend. The CEFR describes what a learner needs to do in order to learn to communicate effectively in another language, and is intended to enable learners, teachers, and curriculum developers to determine appropriate aims and objectives, to define content and create relevant learning tasks, and to support methodologies which enable both teachers and learners to monitor and evaluate learning. It is informed by principles of learner autonomy in which learners are able to take control of and responsibility for their own learning as a life-long endeavour. It also facilitates the development of plurilingualism, including the explicit valuing of existing language capabilities. It is a framework which can be used to develop culturally appropriate approaches to language learning and teaching. Assessment through language scales is but one element of the whole. Admittedly it is an important element, and for the first time it enables us to develop a common language for describing performance across languages and countries, but this is one element only. Seen in isolation, the scales may be used to try to measure something which has not been learnt or taught, thus undermining a fundamental principle of assessment as used in education - that it should assess what has been learnt rather than what has not been learnt. As such it also risks failure, as the statements are inappropriate to the learning context, and possibly unrealistic.*

AG-R et EP: The topic of this issue of Synergies Europe is the transferability of the CEFR beyond the European continent. As a matter of fact, there is a great interest in several non-European countries for this document. How do you interpret this?

TL: *In some contexts, I'm afraid that the CEFR might be seen as a simple solution to the perennial problem of measuring achievement levels in educational institutions. Language testing is notoriously difficult to get right, and here we seem to have a ready-made solution. This is, however, rather dangerous as suggested above. In many cases, the desire to use the CEFR does not go hand in hand with a desire to develop new approaches to learning and teaching in order to develop greater levels of communicative competence. Instead, it is seen as a measurement tool developed by a large number of experts, and therefore something which can be appropriated. Of course, this is only in some contexts, not in all. I am also aware of countries where there is a genuine desire to develop new pedagogical approaches, often linked to a perceived need to motivate language learning, to enable learners to be able to use and not just analyse language, and to become more autonomous in their learning. I should add that these two types of context are not meant to suggest a geographical divide; there would be countries in Europe which are motivated by the former drive, and others outside Europe who are aiming at more fundamental reform.*

AG-R et EP: In what way do you think that the CEFR - and the action-oriented approach it favours - has embedded and at the same time has gone beyond the communicative approach?

TL: *This is a complex question, as it depends so much on the context, including the language being learnt. I think the CEFR goes well beyond the communicative approach, but then again in my experience I'm not sure that we ever really attained communicative language teaching in most contexts, certainly not in the UK. For me, the CEFR is more learner-focused than the communicative approach, and is more closely related to task-based learning, which sees the learner autonomously acting in order to achieve a specific task, and finding the language and the strategies to do so. The communicative approach, as it is widely interpreted (which is not to say that it is intended to be such), is an approach adopted by the teacher to enable learners to cope in different situations. So yes, I think the CEFR builds on the communicative approach and offers the opportunity to rethink what we understand by communicative methodology.*

AG-R et EP: What do you consider the three most innovative concepts for language pedagogy among those presented by the CEFR?

TL: *I would say that the development of plurilingualism, in the sense of enabling learners to draw in different personalised ways on their existing linguistic repertoires, is revolutionary in its potential incorporation into schools and pedagogy. Self-directed learning/learner autonomy is a concept which is being developed around the world, but it is still in its infancy in practice in many educational contexts. It is, however, crucial as learners navigate their ways through a world which is constantly changing, and realise the significance of life-long language learning. Finally, the action-based approach is innovative in the ways in which it pushes the boundaries of languages pedagogy, in particular expanding our understandings of communicative language teaching.*

AG-R et EP: It has been suggested that the CEFR has been accepted uncritically, even that it has been the object of an exaggerated 'reverence', as if it would solve all issues in the domain of language pedagogy. Do you agree, and why?

TL: *In certain respects there is some indication of this. I suppose it stems from the fact that it emanates from the Council of Europe which itself is highly revered. However, it is difficult for me to completely agree with the suggestion that the CEFR has been uncritically accepted: firstly, following my arguments above, I don't feel that it has been fully understood by many people in different countries; and secondly, from an English perspective, it is not very visible at all, including in official documents. Evidence of the latter point is that when I was working with the Government ten years ago on the National Languages Strategy, it was decided to develop our own 'recognition system' which eventually became the Languages Ladder, rather than to work with the CEFR. No strong reason was given other than that we needed something specifically developed for England.*

AG-R et EP: In a recent publication¹ the author defines plurilingualism as a « new dominant ideology » and presents plurilingual and intercultural education (one of the pillars of the CEFR together with the action-oriented approach) as possibly contradictory to second language teaching. Without entering into the author's analysis, do you share this idea of plurilingualism as a dominant ideology? And, beyond that, how do you view plurilingual education ? Is it compatible or not, in your opinion, with the mandates of the institutions responsible for teaching languages ?

TL: *I have always argued in support of educational initiatives to develop both multilingualism and plurilingualism. I believe very strongly that everyone has the right to develop their full linguistic repertoire, and that this should never be perceived as a problem. For me, this goes hand in hand with education for all, i.e. everyone needs to learn to understand and enjoy pluri- and multilingualism both for their own benefit and also in order to develop a society in which linguistic diversity can flourish. I introduced such policies into schools in the 1980s when I was Head of Languages in secondary schools, even though as a teacher of French and German I also wanted to promote these languages. Language teachers need to understand how to build on plurilingualism and multilingualism to facilitate the learning of additional languages. It is therefore absolutely compatible, and indeed a responsibility of educational institutions. Plurilingualism may be perceived as ideological, but from my perspective it is everyone's right and for the common good and therefore completely justifiable.*

AG-R et EP: If you had to formulate a critical assessment of the evolution of language education under the influence of the Council of Europe, would it be mostly positive or mostly negative ? And for what reasons ?

TL: *Where the Council of Europe has had an influence, my assessment would be positive. The Council has contributed an enormous amount to thinking about languages education, and the impact can be felt around the world. Of course it has no statutory powers, so interpretation and implementation are left to individual states. This is absolutely as it should be, but it does lead to variable development in different states. Nevertheless, even where there is little direct evidence of impact, the Council's work will often be referred to in discussions and may indirectly influence policy.*

AG-R et EP: What would be the added value of a plurilingual education, if in place, compared to current language education ? What would be its main challenges ?

TL: *It would build on existing linguistic knowledge and skills, and therefore have linguistic benefits as learners develop greater sensitivity to language. It would have broader educational as well as social benefits, as learners can enhance their cognitive development as well as developing community relationships and employment prospects, rather than risking having all of this stultified by a refusal to exploit all language resources. Plurilingual education also involves multilingual education for all, which can open minds to the value of other languages, and encourage everyone to become plurilingual (particularly relevant in English-speaking countries where language learning is not always valued). In turn, this can lead to greater social inclusion and community cohesion. The major challenge comes from those who see diversity as a threat to dominant values and who do not understand fundamental issues relating to the concepts of pluri- and multilingualism. Many language policies are indeed built on ignorance of such issues, to the disadvantage of all.*

AG-R et EP: Some start to say that the CEFR is somehow a dated tool. Do you agree with this position, or, on the contrary - and because it begins to be better known and understood - are we just discovering all of its potential?

TL: *In some ways it is dated and needs further development particularly of the scales to include recent understandings of plurilingualism. It may also need to expand on pedagogical aspects of plurilingual development, which is in fact an area being addressed by the Language Policy Division of the Council. However, I would also agree that so much of its potential has not yet been exploited that it is far from being obsolete.*

AG-R et EP: In 2005 the results of a survey on the use of the CEFR were published by the Council of Europe². The report warned against three dangers: a technocratic use of the CEFR that might lead to a standardization of language teaching in Europe; a prescriptive interpretation of the CEFR due to a communication focusing on the use of the global scales and not the differentiation within the scales; a prescriptive use of the CEFR as a tool, instead of a more open and contextualized use of the CEFR as a reference model. Do you think that we have gone past these dangers today?

TL: *I think it will be clear from my earlier responses that these dangers still exist, though I find it hard to imagine any standardisation of language teaching in Europe. We therefore still have a responsibility to engage critically with the ideas, and to promote such critical engagement whenever we can. However, we cannot avoid in reality different aspects being developed in different contexts, and this is how it should be. What we can do is to encourage understanding of the basic philosophy and support collaboration on how this can most appropriately be interpreted and implemented.*

Graz (Austria) October 4, 2011

Notes

¹ Bruno Maurer (2011) Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris: Editions des archives contemporaines.

² Council of Europe (2006). Survey on the use of Common European Framework of References for Languages (CEFR): Synthesis of Results. DGIV/EDU/LANG (2006)2
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>