

Le Cadre Européen Commun de Référence, sa transférabilité et son adaptation en contexte français : quelles pratiques pour quelles représentations ?

Françoise Le Lièvre
Université Catholique de l'Ouest - Angers - France
francoise.lielievre@gmail.com



Synergies Europe n° 6 - 2011 pp. 133-140

Dates de soumission/acceptation : 30 mars - 15 septembre 2011

Résumé : Dans les années 80, les travaux du Conseil de l'Europe ont été pensés d'une part pour promouvoir la pluralité linguistique et d'autre part pour tenter de contraindre l'hégémonie linguistique de l'anglais. Du point de vue didactique, les textes européens ont ouvert de nouvelles perspectives dans la façon dont il conviendrait de s'approprier et d'enseigner les langues. Actuellement en France, on remarque non seulement que l'hégémonie linguistique de l'anglais n'a cessé de croître mais aussi que l'intégration sur le terrain des préconisations didactiques européennes n'est pas exempte de paradoxes ; c'est ainsi que des modèles valorisant des pratiques monolingues ont encore très largement cours. Comment participer efficacement à la construction d'une approche plurielle intégrant à la fois les évolutions didactiques des écrits européens mais aussi les spécificités de l'enseignement de l'anglais en France dans une société dont la construction politique et idéologique apparaît encore très largement unitariste ?

Mots-clés : Cadre européen commun de référence, plurilinguisme, anglais langue étrangère, enseignement des langues, certification

Abstract: In the eighties, the works of the European Council were intended to promote linguistic plurality and to limit the linguistic hegemony of the English language. From a didactical point of view, the works of the European Council and their recommendations regarding the development of linguistic plurality have led to new ways of seeing how languages should be learnt and taught. In France nowadays it can be noted that in the field of language teaching, not only has the hegemony of English spread, but also that there is a paradox in the way which didactical recommendations are implemented ie models favouring monolingual practices are still in common use. How is it possible to build effectively a plural approach integrating not only the didactical evolutions of the European Council but also the specificities of English in France, a country whose political and ideological construction is still very 'unitarist' ?

Keywords : Common European Framework of Reference for Languages, plurilingualism, English as a Foreign Language, language teaching, certification

Introduction

Après la Seconde Guerre mondiale, l'une des missions du Conseil de l'Europe a été de faciliter la circulation intra européenne pour sortir des nationalismes étroits. Très rapidement, cependant, les valeurs fondamentales du Conseil ont été articulées à des questions de politiques linguistiques. Les enjeux de la diversification des langues en Europe et les tentatives de non limitation à une lingua-franca dominante ont abouti, après différentes étapes, à la mise en place du Cadre européen commun de référence (désormais CECRL).

A un moment où, en France, de nombreux contextes éducatifs (du lycée à l'Université) s'en réclament, comment le CECRL est-il mis en œuvre ? Je vais m'intéresser à la façon dont les préconisations didactiques européennes sont intégrées dans certains contextes éducatifs à partir de trois questionnements :

- Les préconisations des travaux européens, en particulier le développement de la pluralité linguistique, sont-elles respectées ?
- Les spécificités (didactiques, socio-historiques, etc.) du contexte français sont-elles prises en compte ?
- Dans un effet de rebond, la question de la place de l'anglais et de son aménagement, sera aussi questionnée et interrogée.

Enfin, je proposerai quelques pistes permettant, dans le cas de la France, une meilleure adaptation des préconisations européennes prenant en compte les spécificités didactiques mais aussi sociolinguistiques françaises (en particulier concernant la question plurilingue) de même que les spécificités de l'enseignement de l'anglais en France.

1. Les préconisations didactiques européennes

1.1 A l'origine

Si, à son origine, le Conseil de l'Europe a eu pour mission de repenser les identités nationales grâce à la construction d'une Europe des langues, très rapidement la question de l'hégémonie de l'anglais s'est posée. En effet, à la fin des années 80, l'anglais était en pleine expansion et une vague d'anglicisation des systèmes scolaires (en Espagne et en Italie par exemple) s'est produite alors que dans le même temps, la place occupée par le français s'amoindrissait.

C'est dans ce contexte que le Conseil de l'Europe a été chargé de mettre en place un instrument de référence cohérent autorisant un dialogue entre des traditions éducatives et scientifiques distinctes¹. Si le CECRL n'a pas été porté par une théorie linguistique en tant que telle - puisque les travaux menés ne relèvent pas de la recherche scientifique à proprement parler - des présupposés théoriques et certaines conceptions des langues ont cependant prévalu à son élaboration.

1.2 Les options fortes du CECRL

Les hypothèses fortes du CECRL concernent, entre autres, le fait que l'utilisation ou l'apprentissage des langues sont envisagés comme la mise en œuvre, par un acteur social,

d'un certain nombre de compétences générales à communiquer dont une compétence à communiquer langagièrement. Ce qui signifie que l'apprentissage d'une langue étrangère par exemple à l'école primaire, dans un collège ou dans un lycée français est posé comme venant restructurer une compétence langagière à communiquer déjà là. Dans la perspective du CECRL, il y a donc construction d'une compétence à communiquer unique qui est en même temps hétérogène et qui représente un répertoire de ressources langagières diversifiées pour la langue maternelle et pour les langues étrangères que l'on va apprendre. Ces préconisations² ont ouvert de nouvelles perspectives concernant le monolinguisme, le bilinguisme et le plurilinguisme (Castellotti, 2010a)

1.3 Des déplacements de perspective

D'un point de vue didactique, les préconisations du CECRL se traduisent par un déplacement des conceptions éducatives traditionnelles qui envisagent l'apprentissage de langues comme devant aboutir à un apprentissage aussi parfait que celui de la première langue³. Dans la perspective du CECRL, il s'agit de valoriser les compétences partielles développées par les apprenants et non plus de les sanctionner au titre de la perfection mythique d'un locuteur idéal (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 11). Il existe différents niveaux d'imperfection qu'il faut savoir reconnaître. L'enseignement-apprentissage des langues n'est alors plus envisagé dans une perspective de cloisonnement ou d'adjonction de « poupées homologues » - ou de « poupées russes » pour paraphraser Daniel Coste (Coste, 2001) mais dans une logique d'interaction entre différentes langues.

L'accent est donc porté sur la construction d'une compétence plurilingue qui devrait aboutir à des profils différenciés en régulation avec les choix scolaires. Dans la formulation même du CECRL, les perspectives et les effets possibles pour la classe sont multiples. Le fait que les objectifs soient plus ou moins calibrés laisse beaucoup de latitude sur la manière dont il est possible d'atteindre ces objectifs en ce qui concerne l'organisation des études ou des programmes. Comment le CECRL est-il mis en œuvre en contexte universitaire ?

2. Le CECRL et sa mise en œuvre

2.1 Un « cadrage » du système français

Du lycée à l'université, en passant par la formation continue le CECRL connaît un fort engouement. Des établissements d'enseignement supérieur, en particulier dans le secteur LANSAD, ont décidé dans le cadre de l'harmonisation européenne des cursus d'enseignement supérieur et de la nouvelle organisation académique (dite « L.M.D »), de s'inscrire dans une démarche qualitative et d'inscrire leurs objectifs linguistiques en lien avec le CECRL. Si l'on peut se féliciter de l'effet d'harmonisation que le recours au CECRL a pu apporter, il n'en demeure pas moins que cette intégration massive doit être questionnée. Dans de nombreux contextes éducatifs, les préconisations didactiques sont vues comme des innovations venant prendre le relais de pratiques d'enseignement-apprentissage considérées comme révolues. Cependant, les logiques qui semblent prévaloir actuellement envisagent, le plus souvent, le CECRL comme « une grille de lecture », « une échelle de niveau » pour les enseignants et les apprenants. Massivement donc, jusqu'à présent, le CECRL semble être réduit à des standards d'évaluation. (Macaire, 2008 ; Comerford, 2009)

Il semblerait donc qu'actuellement le CECRL est, dans la plupart des cas, utilisé comme une grille de lecture, une échelle des niveaux de langues tant par les enseignants que par les apprenants. Ces travaux sont utilisés pour opérer un « cadrage » du système sans référence à leur philosophie première. Dans la plupart des cas, ils sont considérés comme adaptables à tous les contextes éducatifs. A propos de ces nouveaux principes méthodologiques Dominique Macaire n'hésite pas à parler « d'euro-didactique » (Macaire, 2008). Mais le CECRL est-il transposable à tous les contextes éducatifs ? Quels sont les effets pervers induits par ce recours massif et non préparé du CECRL ?

2.2 Renforcement de la position hégémonique de l'anglais

Les instances éducatives qui ont recours au CECRL font aussi, très souvent, le choix d'une certification. En toute logique, dans l'enseignement supérieur français, c'est le CLES⁴ qui devrait venir s'adosser au Cadre. Pourtant les institutions éducatives se tournent généralement vers des tests certificatifs en anglais. Les tests de langues qui ont actuellement le vent en poupe sont le Cambridge test⁵ mais surtout le TOEIC⁶ et le TOEFL⁷. L'organisme certificateur ETS avance d'ailleurs le chiffre d'un million de « scorés » au TOEIC depuis 2000 en France ! Richard Comerford dans un article rédigé pour *Les Cahiers Pédagogiques* (Comerford, 2009) établit même une corrélation directe entre le CECRL et les organismes certificateurs. Si nous ne partageons pas l'analyse de Richard Comerford quand il écrit que l'objectif principal du CECRL est de fournir un prétexte à la généralisation des certifications en anglais (Comerford, 2009), la question de la prolifération de ces tests de langues mérite cependant d'être posée. Force est de constater que, dans de nombreux contextes éducatifs d'enseignement supérieur, l'évaluation des compétences linguistiques est aujourd'hui majoritairement confiée à des organismes privés. Les chiffres cités nous renseignent sur le fait que la question de la formation linguistique se pose aujourd'hui essentiellement en termes certificatifs. Beaucoup d'écoles d'ingénieurs ou de grandes écoles proposent aujourd'hui des enseignements de langues qui sont essentiellement organisés autour de préparations aux tests de langues⁸. Par rebond, une formation linguistique de qualité est devenue de la responsabilité personnelle des apprenants, le plus souvent, « hors les murs » de l'institution éducative. Rejoignant en cela les représentations les plus courantes et l'idée encore très largement répandue que l'apprentissage efficace d'une langue étrangère se fait par immersion ; le fameux « bain linguistique », qui constituerait la seule voie d'acquisition d'une langue étrangère. La question du séjour linguistique dans un pays anglophone devient alors un enjeu dans la scolarité des étudiants⁹.

De façon totalement paradoxale, l'intégration du CECRL ne semble pas participer du développement de la diversité linguistique mais bien plutôt participer d'un renforcement de la position hégémonique de l'anglais en particulier par le biais des certifications. Comment expliquer l'échec de l'essence même de ce qui devrait motiver ces « innovations » méthodologiques à savoir le développement du plurilinguisme et, concernant la France, l'aménagement de la place qui conviendrait à l'anglais ?

2.3 Quelques pistes explicatives

Pourquoi est-il aussi rarement fait référence au CECRL comme un outil de promotion de la diversité linguistique ? Plusieurs pistes explicatives sont envisageables. Tout d'abord, des raisons institutionnelles peuvent être avancées. Si, comme nous l'avons

vu, les perspectives du CECRL sont multiples, leur application reste de la responsabilité des instances éducatives. Or les prises de décision institutionnelles se font le plus souvent, dans un mouvement hiérarchique descendant, que Dominique Macaire qualifie de « logique “topdown” » (Macaire, 2009). Ces prises de décisions hiérarchisées ne facilitent pas les innovations pédagogiques sur le terrain.

Il convient aussi d'évoquer des arguments didactiques : l'absence encore trop fréquente de formation didactique dans les départements de langues n'est pas sans effets quant à la réception du CECRL. Combien d'enseignants se réfèrent aujourd'hui au CECRL sans en connaître l'esprit même et tout en continuant à envisager l'enseignement-apprentissage des langues de façon cloisonnée ?

Il est aussi possible d'avancer des raisons sociolinguistiques en ce qui concerne la façon dont le plurilinguisme est envisagée en France. L'histoire de la France est marquée par une forte ingérence politique associée à une ambivalence certaine du point de vue de son rapport aux questions de diversité linguistique et culturelle et le poids de l'unilinguisme est particulièrement prégnant en France. Dans les domaines éducatifs, égalitarisme et pluralité ont longtemps été envisagés comme s'opposant. Aujourd'hui, après une longue période suspicieuse et répressive, la pluralité linguistique est de nouveau à l'ordre du jour depuis que, fin 1997, le gouvernement français a entamé un débat sur le plurilinguisme. Il s'agissait alors de conduire la France à la signature de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires¹⁰ dans le but d'œuvrer à la protection d'un patrimoine linguistique européen. A l'époque, la question plurilingue semble avoir été traitée en termes politiques, sans diagnostic sociolinguistique. Je parlerais alors de plurilinguisme « institutionnel » motivé essentiellement par des questions de rayonnement international et de positionnement politique au niveau européen.

La reconnaissance institutionnelle des langues de France doit aussi être lue en lien avec la question de l'anglais en France. En effet, en France, les représentations ordinaires, tiennent l'anglais pour une langue hégémonique qui menacerait la diversité et la pluralité linguistique. C'est dans un tel contexte que la reconnaissance institutionnelle de certaines langues comme des langues de France s'est faite et l'engagement institutionnel de la France en faveur du plurilinguisme doit aussi être lu en lien avec cette « crainte française ».

Plusieurs questionnements surgissent alors :

- Comment participer effectivement et efficacement du développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ?
- Comment moduler cette « tendance techniciste » (Macaire, 2008) et modifier les logiques institutionnelles qui semblent prévaloir actuellement ?
- Comment penser la place de l'anglais dans une perspective de développement de la compétence plurilingue ?

3. Pour une meilleure intégration : quelques préconisations

Les quelques constatations opérées nous amènent à insister sur la nécessité de réaffirmer, tout d'abord, que le CECRL nous propose une vision différente des langues mais aussi de l'individu plurilingue tout à fait adaptée à notre environnement plurilingue et pluriculturel mondialisé :

« [...] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (CECRL, 2005 :10)

De plus, comme l'affirme Véronique Castellotti (Castellotti, 2010b) l'intégration du CECRL doit se faire en référence aux histoires sociolinguistique et didactique des différents contextes éducatifs. Pour que ces spécificités soient intégrées de la meilleure façon possible, plusieurs pistes sont envisageables.

3.1 Prise en compte de la complexité sociolinguistique française

Il conviendrait d'une part, de réfléchir aux spécificités du contexte français. La France a deux visages sociolinguistiques : la France monolingue et la France plurilingue qui ont des particularités dont il convient d'être au fait. Le poids de l'unilinguisme est particulièrement prégnant en France. Dans les contextes scolaire et universitaire français, l'apprentissage des langues étrangères est encore fortement influencé par un modèle uniciste et cloisonné des langues. De plus, le rapport au monolinguisme est un rapport historiquement « construit » auquel il conviendrait de réfléchir, surtout à un moment où la question du monolinguisme anglophone et de sa domination se pose d'une façon accrue.

3.2 Vers un plurilinguisme social

On voit toutes les difficultés de valorisation du plurilinguisme et de construction d'une compétence plurilingue dans un tel contexte. D'autant que la question plurilingue est aujourd'hui essentiellement envisagée en termes politiques. Il conviendrait de ne plus envisager le plurilinguisme seulement d'un point de vue institutionnel mais comme un fait social et le CECRL peut apporter une aide précieuse en termes de changement de perspective dans les contextes d'enseignement.

3.3 L'anglais en France n'est pas une langue comme les autres

Quant à l'anglais en France, son omniprésence à l'école¹¹ lui accorde un statut différent de celui des autres langues, qui n'a rien à voir avec le statut qui lui officiellement assigné. De ce fait, l'anglais a donc acquis un statut qui n'est plus celui d'une langue étrangère au sens strict du terme; ce qui participe du caractère incontournable de cette langue. Il conviendrait donc de prendre en compte cette spécificité du point de vue des politiques linguistiques mais aussi et surtout d'un point de vue didactique.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, de nombreux contextes éducatifs ont aujourd'hui recours au CECRL sans préparation et dans une méconnaissance assez généralisée des orientations didactiques voulues par le CECRL. De plus, les effets produits ne sont pas questionnés en profondeur. Ironiquement, l'intégration du CECRL dans certains contextes éducatifs est accompagnée par une prolifération de certifications en anglais qui participe du renforcement de la position consolidée de l'anglais pourtant tant décriée par de

nombreux acteurs du monde éducatif et politique. Si l'on souhaite préserver la diversité et la pluralité linguistique et mieux prendre en compte la place qui revient à l'anglais, il apparaît urgent d'inverser les logiques qui semblent actuellement à l'œuvre dans de trop nombreux contextes scolaires en termes de formation linguistique, ce qu'il conviendrait de faire par des enquêtes plus poussées.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Editions Didier.

Castellotti, V. 2001a. « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ». In : *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen, pp. 9-37.

Castellotti, V. 2001b. *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Castellotti, V. 2010a. « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, Volume 7, pp. 181-207

Castellotti, V. 2010b. « Enseigner des langues ou construire une éducation plurilingue intégrée ». In : *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*, CRAP-Cahiers pédagogiques, HSN n° 18, avril 2010, www.cahiers-pedagogiques.com, [Consulté le 2 septembre 2010]

Castellotti, V. et Moore, D. 2005. « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, V. et Véronique, D. (Dir.) *Les Cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 107-132.

Comerford, R. 2009. « Alerte ! L'Education nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications ! ». In : *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*, CRAP-Cahiers pédagogiques, HSN n° 18, avril 2010, www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_langues_demo-2.pdf [Consulté le 10 octobre 2010]

Coste, D. 2001. « La notion de compétence plurilingue », Actes du séminaire *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm> [Consulté le 15 juin 2009]

Coste, D. et Moore, D. et Zarate, G. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, pp. 1-70.

Macaire, D. 2008. « Le CECRL ou la mouche du coche ». In : *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*, CRAP-Cahiers pédagogiques, HSN n° 18, avril 2010, www.cahiers-pedagogiques.com/ [Consulté le 2 septembre 2010]

Notes

¹ Comme le rappelle Daniel Coste dans un entretien accordé à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon : <http://cle.ens-lyon.fr/> [Consulté le 15 août 2010]

² Complétées par de solides travaux scientifiques (Castellotti, 2001a ; Castellotti, 2001b ; Castellotti et Moore, 2005)

³ Comme le rappelle Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate les étudiants ont encore trop souvent « l'idéal inatteignable d'un bilinguisme parfait » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 11)

⁴ CLES : Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur.

<http://www.certification-cles.fr/> [Consulté le 5 avril 2011]

⁵ Il est intéressant de remarquer que le Ministère de l'Éducation Nationale vient de renouveler le contrat qui le lie désormais avec Cambridge ESOL

<http://www.cambridgeesol.fr/assets/pdf/pr-contrat-education-nationale.pdf> [Consulté le 15 mars 2011]

⁶ TOEIC : Test of English for International Communication

⁷ TOEFL : Test of English as a Foreign Language

⁸ La « réussite » au TOEIC (soit un score de 750 ou de 790 suivant les écoles) est aujourd'hui devenu un outil de sélection à la sortie des grande écoles ou de certaines universités. Combien d'élèves ingénieurs ne peuvent obtenir leur diplôme parce que leur score au TOEIC n'est pas suffisant ?

⁹ On voit ce que cela peut supposer en termes d'accès aux langues et en termes d'inégalités linguistiques.

¹⁰ On a d'abord parlé de « Langues régionales ou minoritaires » puis de « Langues de France ».

¹¹ Mais aussi dans de nombreux domaines de la vie quotidienne en France.