

Le CECR à l'épreuve de la mise en forme scolaire : quelle place pour le *Cadre* dans les manuels et les « schemes of work » ?

Patricia Monjo

Dipralang, Université Montpellier 3 - France

patricia.monjo@montpellier.iufm.fr



Synergies Europe n° 6 - 2011 pp. 123-131

Dates de soumission/acceptation : 10 avril - 8 septembre 2011

Résumé : Les outils du Conseil de l'Europe, élaborés pour encourager la mise en œuvre d'une politique du plurilinguisme dans les Etats membres, ont eu des retentissements différents en Angleterre et en France. Alors que l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) a fait l'objet d'un décret en France, le document européen a eu une visibilité institutionnelle moindre Outre Manche. Pour autant, la volonté française d'adhérer aux principes et valeurs du Conseil de l'Europe a-t-elle été véritablement suivie d'effet ? À l'inverse, du côté anglais, les initiatives prises, malgré tout, ne vont-elles pas dans le sens d'une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle à l'école ? L'auteure de la contribution se demande dans quelle mesure les recommandations européennes font progresser les politiques nationales dans le domaine des langues à l'école primaire et identifie des points de tension entre traditions nationales et harmonisation européenne. En effet, la volonté européenne grandissante de placer l'enseignement et l'apprentissage des langues au cœur de l'édifice éducatif européen se heurte à des dynamiques nationales fortement ancrées dans des traditions différentes, susceptibles de générer des décalages dans la mise en œuvre. L'Angleterre et la France, représentantes de deux grands modèles d'organisation éducative, n'offrent pas le même degré de perméabilité aux outils européens. La question sera abordée, essentiellement, à partir d'une réflexion sur la place du manuel scolaire dans la mise en œuvre de ces politiques éducatives.

Mots-clés : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, harmonisation européenne, traditions nationales, manuel scolaire, plurilinguisme, diversité linguistique et culturelle.

Abstract: The documents conceived by the Council of Europe to promote plurilingualism in the member states have had a different impact in England and in France. Whereas the Common European Framework for Languages (CEFR) was inscribed in the guidance and planning law for the future of schools in France, it did not seem to gain as much official status across the Channel. For all that, can we assert that the French have indeed succeeded in implementing the principles and values of the Council of Europe and that linguistic and cultural diversity is not encouraged in the English primary school? The author questions the extent to which European recommendations can really support national initiatives in the field of languages at primary school. She points out various areas of tension between the national context and European harmonization. Indeed, even though top priority in Europe has been given to teaching and learning languages, national traditions may hamper the implementation of European orientations. England and France illustrate two different models of education and consequently respond each in their own way to the impulse of European

recommendations. This issue will be examined mainly in relation to the role of textbooks in the implementation of these educational policies.

Keywords: Common European Framework for Languages, European harmonization, national traditions, textbooks, plurilingualism, linguistic and cultural diversity.

Introduction

Ne serait-ce que parce qu'il traite du triptyque « Apprendre, enseigner, évaluer », le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)* porte en lui une vocation à s'inscrire dans le domaine scolaire. Cette évidence première se trouve renforcée par le fait que commencer l'apprentissage des langues plus tôt, mais aussi apprendre des langues tout au long de la vie, destinent le CECR à un accompagnement -inscrit dans la durée- du parcours en langue(s) d'un individu, *a fortiori* durant la période de l'école obligatoire. A cet égard, la vocation du CECR, en tant qu'outil à l'éducation plurilingue et pluriculturelle, à être liée au domaine scolaire en particulier est formulée par Jean-Claude Beacco de la façon suivante :

Si le plurilinguisme est une capacité humaine, il revient à l'Ecole, dans le cadre de la scolarité obligatoire puis dans le système éducatif de second degré, l'enseignement professionnel, supérieur ..., de faire prendre conscience de ce capital personnel, de le valoriser, de le fonctionnaliser et de l'accroître, de manière à ce que chaque locuteur puisse continuer à enrichir son répertoire par des apprentissages autonomes. (Beacco, 2007 : 88)

Sans remettre en cause la destination scolaire du CECR, la notion de « parcours linguistique » d'un individu y occupe néanmoins une place considérable dans la mesure où, comme le met en évidence le passage suivant, l'apprentissage des langues n'est pas appelé à être limité au contexte scolaire :

Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation : par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture et la relation aux médias. (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 46)

Cette idée est reprise par Claude Springer notamment, qui affirme :

Ce qui semble fondamental, c'est l'idée que l'école ne peut plus constituer le lieu unique de l'apprentissage des langues. Elle devient un chaînon parmi d'autres, une modalité particulière de formation aux langues. Il faudra alors préciser ce qu'elle peut apporter, délimiter sa mission, envisager les interactions possibles entre ces différents éléments, réaliser une synthèse de fragments d'acquisition. (Springer, 1998 : 37)

Comment, dès lors, l'Institution scolaire se saisit-elle du CECR pour relever les défis communicationnels soulevés par la construction européenne et comme moyen d'aborder, non seulement l'évolution nécessaire des représentations sur les langues afin de susciter une modification des comportements, mais aussi, d'entretenir l'idée d'un projet global de société ?

1. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* dans les contextes scolaires anglais et français

La publication du CECR (2001) représente l'aboutissement de plusieurs décennies de travaux entrepris par le Conseil de l'Europe. Depuis la création, en 1963, de la section Langues vivantes au sein de la Direction générale de l'éducation, de la culture et du sport, cette volonté de promouvoir l'apprentissage des langues (en particulier sous l'impulsion de John Trim, directeur du projet Langues vivantes de 1971 à 1997), a eu un certain nombre de répercussions dans les Etats membres, en Europe notamment. A titre d'exemple, l'année 2002 est sans nul doute une année phare des deux côtés de la Manche en matière d'engagement pris en faveur des langues à l'école primaire dans la mesure où elle est marquée par d'importantes prises de décision de nature politique qui révèlent que les approches anglaise et française s'inscrivent dans deux systèmes de représentation différents (Monjo, 2007). Tandis que les langues vivantes étrangères deviennent en 2002 une discipline à part entière de l'école française en s'inscrivant dans la pérennité (le résultat d'une évolution somme toute logique après une longue expérimentation nationale contrôlée débutée en 1989), le gouvernement anglais se lance dans une sévère autocritique et porte un regard sans concession sur son retard dans le domaine. C'est ainsi qu'il se prononce avec force et conviction pour la reconnaissance d'un droit (*entitlement*) pour tous les enfants de l'école primaire à l'apprentissage des langues (une véritable révolution ou renaissance après des décennies de quasi indifférence). La mise en place, en 2002, d'un plan national de grande envergure (*Languages for All: Languages for Life. A Strategy for England*) prévoit alors que toutes les écoles devront être en mesure de proposer une offre en langues à partir de la rentrée 2010 :

Every child should have the opportunity throughout KS2, to study a foreign language and develop their interest in the culture of other nations. They should have access to high quality teaching and learning opportunities, making use of native speakers and e-learning. (Department for Education and Skills, 2002)

En France, c'est en premier lieu l'école primaire qui a été désignée pour accueillir certains des contenus du CECR au sein de ses programmes (dans le BO HS n°1 du 14 février 2002 : « Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire ») et, plus précisément, la liste des compétences devant être acquises à la fin du cursus élémentaire. Cette liste de compétences (niveau A1), reprise à l'identique de celle figurant dans le CECR, marque ainsi, d'une part, l'entrée « officielle » de ce dernier dans les programmes de l'école primaire française et, d'autre part, la volonté d'afficher une franche adhésion à la norme européenne. Si la France entend de faire reposer le plan général de rénovation des langues sur l'adoption du CECR (officialisée par le Décret du 22 août 2005), devenu la référence centrale, en exprimant par là même la volonté politique très forte de positionner l'apprentissage et l'enseignement des langues dans un cadre dépassant désormais le strict cadre national, l'Angleterre ne réserve pas un

accueil aussi franc, voire spectaculaire au document du Conseil de l'Europe. Certes, dans la publication du ministère de l'éducation anglais (alors *Department for Education and Skills*) présentant la stratégie nationale pour les langues (2002), le *Cadre* est bien mentionné à trois reprises, mais son évocation est presque anecdotique au regard du poids des cadres nationaux existants (*National qualification frameworks, National Language Standards, National Curriculum attainment targets, etc.*). Sa présence est avant tout envisagée comme un complément, l'essentiel étant d'offrir aux destinataires de la stratégie pour les langues (tous les individus, dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie) une lisibilité immédiate et maximale du système en place. Le *Cadre* n'apparaît dès lors que comme un appendice situé dans le prolongement des normes nationales et, par conséquent, dans une position nettement périphérique. La minimisation du CECR dans le contexte anglais offre ainsi un puissant contraste avec l'importante mise en relief dont il fait l'objet en France, jusqu'à devenir le paradigme incontournable pour toute entreprise de rénovation de l'enseignement des langues.

Pour autant, peut-on en conclure, quelque peu hâtivement, que l'approche originale en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues, à savoir le *plurilinguisme*, préconisée par le Conseil de l'Europe et décrite dans le CECR, serait plus en faveur en France qu'en Angleterre ? Les décalages observés entre les deux pays en ce qui concerne leur mode propre d'appréhension du CECR mettent en évidence le rôle joué par l'empreinte des traditions nationales sur les initiatives dans le domaine éducatif (Broadfoot, 2000), au-delà des influences, et concourent à décrédibiliser la « menace » d'une standardisation ou uniformisation des pratiques. Sachant, comme le rappelle Louis Porcher (1997), que nous ne sommes pas spontanément disposés à renoncer à des « habitus » éducatifs qui nous ont fait en partie ce que nous sommes, « grammaire générative de nos comportements » (Bourdieu, 1982, cité par Porcher, 1997), force est de constater que les facteurs historiques et culturels contribuent à façonner durablement les contextes éducatifs nationaux, offrant ainsi une certaine forme de résistance à l'harmonisation européenne recherchée (par le biais du CECR en l'occurrence) mais aussi, en règle générale, au changement.

Les auteurs du CECR formulent ainsi le bouleversement entraîné par le développement du concept de plurilinguisme dans l'approche adoptée par le Conseil de l'Europe pour l'enseignement des langues :

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. (CECR, 2001 : 11)

Une telle conception de l'enseignement des langues, qui récuse les conceptions « binaristes » du rapport entre les langues (Coste, 2001) et reflète l'abandon des approches « manichéennes », du type « tout ou rien » (Trim, 2007) modifie profondément les contours du paysage dans lequel s'inscrivent les représentations dominantes de l'apprentissage des langues d'une part, et les objectifs attribués à l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs d'autre part.

Dès lors, on peut s'interroger sur la capacité des ressources pédagogiques, tels les manuels scolaires en France (ou les « schemes of work » en Angleterre) à offrir la flexibilité nécessaire pour accompagner les ruptures de perspective induites par le CECR.

2. Quelle mise en forme scolaire pour le CECR ? Le cas des manuels et des « schemes of work »

L'importance de disposer de ressources appropriées pour accompagner les évolutions des programmes nationaux et influencer sur le cours des pratiques dans la perspective d'offrir à tous les élèves la garantie des mêmes opportunités d'apprentissage est soulignée, en particulier, dans un long passage de la Recommandation 2008 du Conseil de l'Europe, qui plaide pour une visibilité maximale du CECR, garante de la qualité optimale des ressources pédagogiques mises à la disposition des enseignants en exprimant le souhait que les autorités encouragent les maisons d'éditions et les auteurs de manuels et d'autres matériels pédagogiques pour l'apprentissage des langues à établir des liens avec les niveaux du CECR de façon exhaustive, fiable et transparente. (Recommandation 2008/7)

A la question : le CECR se prête-t-il à la forme classique du manuel scolaire ?, l'on est spontanément tenté de répondre par l'affirmative au vu du nombre important de manuels issus de l'édition française qui se réclament résolument du CECR, lui offrant ainsi un espace approprié pour sa légitimation scolaire. Le manuel serait, en France, le débouché « naturel » du CECR, en quelque sorte, puisque ce dernier renferme tout ce qu'il faut savoir pour « apprendre, enseigner et évaluer les langues ».

Pourtant, l'examen comparé de quelques manuels anglais et français remet en question cette évidence et nous permet de faire la lecture de deux dynamiques différentes. Que devient le CECR, réponse à la diversité culturelle et linguistique de l'Europe, quand on le plie au format du manuel, par définition porteur d'une certaine homogénéité ? Le risque d'uniformisation, souvent avancé par les détracteurs du CECR, ne réside-t-il pas davantage dans sa mise en forme par le manuel scolaire que dans le CECR lui-même ? En d'autres termes, peut-on faire entrer le CECR dans le « cadre » du manuel ?

Le champ de l'édition scolaire française a de toute évidence bénéficié de l'effet « CECR » dans la mesure surtout où, dès les programmes de l'année 2002 pour l'école primaire en France, de nouvelles normes font leur apparition dans les textes officiels par le biais du référentiel de compétences à atteindre à l'issue du cycle élémentaire. La prise en compte des nouvelles orientations issues des travaux du Conseil de l'Europe constituait ainsi un appel fort pour un renouvellement des pratiques par le biais, entre autres, des manuels qui se font, traditionnellement, le relais des changements de programmes et le lien entre ces derniers et leur application en classe.

En Angleterre, le lien entre le marché de l'édition et la publication du CECR n'apparaît pas de manière aussi directe et marquée qu'en France dans la période post-CECR, les priorités des deux pays en termes d'enseignement des langues étrangères s'exerçant à des niveaux différents. Pour l'Angleterre, c'est le phénomène *Languages for All: Languages for Life*, qui constitue l'élément déclencheur menant à la publication de ressources pédagogiques intégrant, prioritairement, l'obligation à terme (terme qui devait être la rentrée scolaire 2010, jusqu'à ce que le nouveau gouvernement, élu en

mai 2010 décide de suspendre -momentanément?- cette obligation), pour les écoles, de prendre en compte le « droit » de tous les élèves âgés de 7 à 11 ans à l'apprentissage d'une langue étrangère (*Language learning entitlement*).

Par ailleurs, les recherches qui nous ont conduite à recueillir des témoignages d'enseignants du premier degré de part et d'autre de la Manche (Monjo, 2010) font état de pratiques divergentes quant à l'utilisation du manuel scolaire pour l'enseignement des langues aux enfants. En France, si l'usage du manuel de langue chez les enseignants débutants du primaire ne faiblit pas (plus généralement, le manuel scolaire est érigé au rang d'instrument de travail privilégié par les textes officiels qui rappellent que « Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. », BOEN¹, 2002, 2007), l'on peut cependant noter qu'il est surtout envisagé sous l'angle de l'auto-formation des maîtres. Il permet en particulier aux enseignants faisant leur entrée dans le métier et ne possédant pas de compétences assurées en langues, d'avoir accès à des modèles syntaxiques et phonologiques fiables et de disposer d'un outil au service de leur formation continuée.

Plus généralement, l'importance accordée au manuel scolaire en France est encore relevée par le dernier rapport en date sur la question (juillet 2010), qui met bien en évidence que le manuel est un outil « plus solidement installé dans le paysage français » que dans d'autres pays d'Europe ou du monde. Qualifié d'objet « sacralisé » ou d'objet « symbole », il est emblématique de l'Ecole et de la nation.

En Angleterre, il apparaît que le manuel de langue « classique » n'est pas la ressource vers laquelle se tournent naturellement les enseignants du primaire. Si l'on peut en partie mettre ce désintérêt pour le manuel sur le compte d'une posture traditionnellement « anti-manuel », ce que W. Marsden nomme « The British anti-textbook Ethos » (Marsden, 2001) chez les Britanniques, due au « trou noir de la recherche dans le domaine des manuels scolaires » (Marsden, op.cit.), il convient aussi de mentionner que la phase actuelle d'expérimentation des langues vivantes à l'école primaire anglaise génère des priorités axées davantage sur le type de dispositifs à mettre en place que sur la question des ressources pédagogiques à utiliser, ces dernières se matérialisant de préférence sous la forme de « schemes of work » ou plans de travail mis à disposition des écoles par les instances éducatives nationales (Qualifications and Curriculum Authority), locales (Local Authority) ou par les maisons d'édition. Ce type de ressource repose sur l'idée maîtresse d'un curriculum « sur mesure », ajusté au plus près des traits et caractéristiques propres à chaque école (en 1967, le célèbre rapport Plowden faisait déjà référence au « scheme » comme l'outil privilégié de l'école car offrant le guidage et la souplesse nécessaire). Le « scheme of work » se veut donc flexible et adaptable (« customisable »), fortement dépendant des contextes, susceptible d'être actualisé et à même de susciter l'analyse réflexive des enseignants. Avatar du manuel traditionnel, cet outil pédagogique est considéré comme porteur de professionnalisme et de créativité.

« Schemes of work » et manuels scolaires, privilégiés d'un côté ou l'autre de la Manche, n'offrent de toute évidence pas la même capacité d'accueil et d'ouverture au *plurilinguisme*, axe essentiel du CECR. En se présentant comme un outil façonnable en fonction des contextes scolaires, le « scheme of work » va clairement dans le sens d'un refus de l'uniformisation des pratiques. Il apparaît ainsi plus à même de favoriser les

ajustements qu'exige la diversité, non seulement des contextes scolaires mais aussi des publics scolaires. Le manuel, en s'adressant indifféremment à tous, offre, par essence, une perméabilité moins grande à la spécificité des situations locales et fait preuve d'une plus faible capacité à la contextualisation.

3. Le *Portfolio Européen des Langues* face aux manuels et aux « schemes of work » : quelle compatibilité ?

Dans quelle mesure la démarche induite par le *Portfolio Européen des Langues* (PEL) est-elle prise en compte dans les manuels et « schemes of work » ? Conçu comme support pédagogique à la classe visant à accompagner et concrétiser les principes généraux formulés dans le CECR, le PEL a pour vocation de permettre la reconnaissance des expériences individuelles et la valorisation des vécus scolaires et non scolaires. L'examen des contenus de quelques manuels français et « schemes of work » anglais de la période post-CECR (Monjo, 2010) permet de constater qu'ils revendiquent bien de part et d'autre un lien avec le *Portfolio* en envisageant un dispositif pour l'évaluation et l'auto-évaluation qui implique les élèves en vue d'une réflexion sur l'apprentissage et favorise des stratégies susceptibles de les aider à devenir des apprenants autonomes. Ainsi, l'étude comparée de six manuels et « schemes of work » fait apparaître une convergence de vue de la part des concepteurs anglais et français sur la nécessité d'engager les élèves dans une approche réflexive qui leur permette de mesurer eux-mêmes leur progression.

Néanmoins, si l'on considère cette fois la prise en compte du contexte global d'apprentissage des élèves dans la perspective d'une éducation plurilingue, fondement majeur du CECR, les approches française et anglaise, sur le plan de l'évaluation tout particulièrement, trahissent un certain nombre de décalages. En effet, du côté français, on oscille entre deux positions extrêmes : *tout* (auto)-évaluer (la compréhension et la production orales, la compréhension et la production écrites) et à tout moment (pendant, juste après et quelque temps après les apprentissages) dans une logique applicationniste et maximaliste ; ou bien évaluer *le moins possible* dans la logique qualitative d'un apprentissage des langues dans le « plaisir ». Dans tous les cas de figure, on observe peu d'intérêt pour la diversité des langues de la classe et des parcours singuliers, la démarche induite par le *Portfolio* n'étant reprise que de manière très partielle et réductrice, en vue de l'auto-évaluation des compétences, mais dans une seule langue.

L'*approche holistique*, en faveur traditionnellement du côté anglais et illustrée par l'utilisation des « schemes of work », permet de s'orienter plus clairement, semble-t-il, vers la dimension éducative du PEL, celle qui permet de s'approprier l'idée d'un parcours linguistique individuel et l'intégration de ce parcours dans la sphère scolaire, mettant ainsi en évidence la diversité des cultures des groupes en présence. A l'inverse, les manuels français ne mettent-ils pas de côté la partie du PEL qui offre la possibilité de relier les langues au domaine de l'expérience globale, de faire le lien entre la sphère scolaire et la sphère familiale et sociale ? Celle de la prise en compte des expériences que l'on a faites, que l'on fait avec les langues ? Inscrire l'éducation plurilingue dans son environnement proche implique, il est vrai, un rapport à la diversité de proximité qui reste particulièrement problématique en France. Il est vrai aussi, que lorsque l'on tente d'identifier le plurilinguisme dans les manuels, on se trouve face à une difficulté qui tient à la nature même de la notion: protéiforme, on constate qu'elle est au service

d'une gamme variée de discours. Selon les cas, elle apparaît comme une philosophie, un ensemble de valeurs, une conception du sujet parlant, un projet éducatif et politique, un ensemble d'attitudes, une politique de la diversité culturelle, une forme d'éducation langagière adaptée aux réalités européennes, une stratégie à développer pour le maintien de la diversité linguistique, une manière d'être aux langues, etc.

Si l'objectif déclaré pour le locuteur plurilingue est la prise en compte de la diversité de ses expériences, de son parcours linguistique, de son expérience langagière au sens large (de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes y compris l'apprentissage scolaire), alors on peut s'interroger sur la forme la plus adaptée à la promotion de la diversité des langues (des passeports et des histoires de vie des élèves), d'une part, mais aussi à la prise en compte des contextes et des particularités locales. Le manuel scolaire offre-t-il cette capacité d'accueil ? Cette interrogation reste en suspens car l'objet même que le manuel devrait mettre en forme (c'est-à-dire stabiliser, de manière temporaire tout au moins), à savoir le *plurilinguisme* n'est pas lui-même définitivement stabilisé, à supposer qu'il le soit un jour. Cette question, qui se pose plus ou moins pour toute forme de savoir, ne se pose-t-elle pas encore avec plus d'acuité dans le cadre du *plurilinguisme* ? Si le manuel scolaire est lié, par définition, à l'idée d'un savoir stabilisé à un moment donné -même si cette stabilité est temporaire ou provisoire et relativement simplificatrice sans pour autant trahir le savoir lui-même, on peut en effet s'interroger sur son adéquation à un objet (la langue, les langues) par définition complexe, mouvant et protéiforme. Sachant que le *plurilinguisme* renvoie à une telle complexité, se prête-t-il, autant que les autres savoirs, à cette forme de simplification ? Le manuel peut-il intégrer cette complexité et s'en faire le reflet ? De ce point de vue, l'Angleterre semble disposer - en raison de la tradition scolaire qui la caractérise - d'une souplesse qui fait défaut dans le contexte français.

Bibliographie

Beacco, J.-C. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Broadfoot, P., Osborn, M., Planel, C., Sharpe, K. 2000. *Promoting Quality in Learning. Does England have the answer?* London : Cassel.

Bruillard, E. 2005. « Les manuels scolaires questionnés par la recherche ». In : Bruillard, E. (dir.) *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.

Conseil de l'Europe. 2008. Recommandation CM/Rec(2008)7 du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/conventions_FR.asp [Consulté le 06/09/2011].

Coste, D., Moore, D., 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. Comité de l'Education. Conseil de la Coopération Culturelle. Version révisée et enrichie en 2009. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Coste, D. 2001. « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ». In : Castellotti, V. (dir.) *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.

Le CECR à l'épreuve de la mise en forme scolaire :
quelle place pour le *Cadre* dans les manuels et les « *schemes of work* » ?

Marsden, W.E. 2001. *The School Textbook : Geography, History and Social Studies*. London : Routledge.

Monjo, P. 2007. « France et Angleterre. Quelques éléments de comparaison des stratégies nationales relatives à l'apprentissage des langues étrangères ». *Tréma*. Dossier plurilinguisme et enseignement, n° 26. Montpellier : IUFM de l'académie de Montpellier.

Monjo, P. 2010. *L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en Angleterre et en France de 1960 à 2010. Entre traditions nationales et harmonisation européenne*. Thèse de doctorat en sciences du langage soutenue en décembre 2010. Université Paul Valéry, Montpellier 3.

Porcher, L. 1997. « Introduction ». *Revue française de pédagogie*, n° 121, pp. 5-7. Dossier L'éducation comparée. Lyon : INRP.

Raveaud, M. 2006. *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : PUF. Éducation et société.

Springer, C. 1998. « La didactique des langues mise au net : quelles évolutions curriculaires pour le début du XXIème siècle ? ». In : Billiez, J., *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : PUG.

Trim, J.L.M. 2001. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'établissement d'une politique linguistique pour l'Europe ». *Sprogforum*, <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Frspr19/Trim.pdf> [Consulté le 06/09/2011].

Notes

¹ BOEN: Bulletin Officiel de l'éducation Nationale, contient tous les textes réglementaires publiés par le Ministère de l'Education nationale français.