

POINT DE VUE

À L'ENVERS ET À L'ENDROIT. LA RÉCEPTION DU CECRL DANS LE CHAMP DU FLE

Jean-Claude Béacco, Université Sorbonne Nouvelle, Paris (France)

Résumé

Le CECRL a reçu une large audience, contre toute attente, mais il a aussi donné lieu à des lectures très partielles ou peu conformes à sa lettre et à son esprit. Celles-ci ont acquis le statut de doxa (évidences non discutées), spécialement en didactique du FLE. Nous chercherons à remettre en question ces croyances didactiques, en soulignant les apports effectifs du CECRL, qui sont politiques, stratégiques et éducatifs et non directement relatifs aux méthodologies d'enseignement.

Abstract

The CEFR received a large audience, against all expectations, but it also gave rise to readings that have been partial or not very consistent with its original intent. These have acquired the status of general consensus (evidence not discussed), especially in the field of French as a foreign language. We will seek to challenge these didactic beliefs, highlighting the effective contributions of the CEFR, which are political, strategic, as well as educational, and not directly related to teaching methodologies.

Mots-clés

Plurilinguisme, diversité, convergence

Key-words

Plurilingualism, diversity, convergence

INTRODUCTION

Le CECRL est né en 1996 d'un séminaire du Conseil de l'Europe qui s'est tenu à Rüschlikon en Suisse. Les représentants suisses, en particulier, ont fait valoir l'intérêt qu'il y aurait à disposer d'un instrument qui permette des échanges non biaisés par des terminologies différentes d'un système éducatif à l'autre. D'où l'idée d'un document *commun*, ce qui est la fonction première du CECRL.

Ce texte a été élaboré au sein du Conseil de l'Europe, organisation intergouvernementale qui regroupait alors 47 membres et qui œuvre essentiellement (il convient de le rappeler) pour organiser la coopération entre les Etats en ce qui concerne la démocratie, les droits de l'homme et l'état de droit. La présentation « officielle » du CECRL est disponible sur le site *Politiques*

linguistiques du Conseil de l'Europe, sous la rubrique *Education plurilingue*¹. *Politique, plurilinguisme* : d'autres mots clés pour lire le CECRL.

Le document s'est diffusé *motu proprio*, sans nécessité d'une quelconque promotion, car il répondait visiblement à un besoin. Il a été traduit dans 40 langues en Europe et hors d'Europe et, dans ces derniers espaces éducatifs, il a globalement suscité des réactions de type *adaptation* (Nishiyama, 2009) ou *contextualisation*, en particulier pour ce qui concerne la traduction de la terminologie (Rong, 2010 et article relatif à la Chine ici même).

Le CECRL fait l'objet d'une réception très spécifique dans le champ du français langue étrangère (et surtout en France), comme le montre l'analyse de Frath (2008), notre collègue angliciste. C'est cette **réception FLE** « nationale » du CECRL que nous examinerons ici, du point de vue, qui est le nôtre, d'auteur de manuel, d'enseignant et de formateur en didactique du FLE et d'expert, impliqué depuis 1998 dans l'action en faveur de l'éducation plurilingue de ce qui a été, jusqu'à peu, l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

1. LE CECRL A L'ENVERS

Le CECRL est largement connu dans le monde du FLE, où il a fait l'objet de bien des lectures. Celles-ci ne sont pas exemptes de la *doxa* didactique, comme les croyances relatives à la langue maternelle (à bannir de la classe ; vieux tabou hérité de l'audio-visuel), à l'excellence des documents authentiques (alors que les enregistrements de vraies conversations sont inutilisables en classe), au fait que l'approche communicative excluerait la grammaire... Ces lectures biaisées du CECRL ont contribué à mettre en circulation des idées reçues, tenues pour évidentes, sur son rôle.

Un procès d'intention idéologique a été monté contre CECRL par quelques irréductibles didacticiens, qui s'évertuent à démontrer que celui-ci n'est que l'instrument du capitalisme en éducation et qu'il promeut le libéralisme managérial et l'économie de marché dans l'enseignement des langues. Confondant d'ailleurs souvent (et sans doute à dessein) l'Union européenne et le Conseil de l'Europe. Et comme si les langues avaient attendu le CECRL pour se constituer en marché économique et pour produire des standards (comme le Français fondamental, par exemple). Cette lecture, démentie par les faits, n'a eu que peu d'incidence sur la diffusion et l'interprétation du CECRL et elle ne fait pas partie des idées reçues dominantes. Mais il convenait de mentionner, pour mémoire, ce rejet radical, très isolé en France et en Europe. Et qui regrette l'orientation instrumentale qu'aurait donnée le CECRL à l'enseignement des langues trouverait avantage à (re)lire sa section 4.3.4 : *Utilisation ludique de la langue* et 4.3.5 *Utilisation esthétique ou poétique de la langue* et à réévaluer son orientation *pluriculturelle*, peu élaborée

¹ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

dans le CECRL lui-même, il est vrai (comme le montre ici même l'article de Dollander).

La fonction du CECRL n'a pas été bien interprétée, au moins dans les premières années après sa publication. Il a souvent été représenté comme un document contraignant, émis par une autorité supra-nationale, qui **doit** être utilisé pour l'enseignement. Il est vrai que certaines entités éducatives nationales l'ont fait connaître sous cette forme, d'où des stéréotypes de la forme « le CECRL **demande** de /que... ». En particulier, il a été pris pour un programme d'enseignement des langues pan-européen, ce qui a suscité alors de légitimes réactions, en particulier hors d'Europe. Et l'on s'y réfère encore comme un modèle didactique à appliquer, ce qui, évidemment ne va pas sans difficultés puisque cela n'est en rien son objectif. Le CECRL n'a aucune dimension prescriptive et cela y est répété à chaque page : « Les utilisateurs du Cadre **envisageront/considéreront et expliciteront** selon les cas quel/quels... ». Aucune forme d'obligation dans ces formulations. C'est un instrument de travail commun proposé à tous ceux qui ont la charge d'organiser l'enseignement des langues et qui permet d'élaborer des programmes de langues différents à partir des mêmes éléments, ce qui rend ceux-ci comparables et compatibles.

Une autre interprétation circulante du CECRL le réduit à ses *Niveaux* et le considère comme un instrument d'évaluation. En fait, les niveaux A1 A2... sont des *niveaux de référence*, c'est-à-dire des repères permettant de caractériser des moments particuliers dans un itinéraire d'apprentissage, parce qu'ils ont été définis finement : c'est le rôle des descripteurs, regroupés en échelle d'exemples de descripteurs. Les niveaux du CECRL ne sont donc pas nécessairement des objectifs d'apprentissage et le « message » essentiel du CECRL est que toute compétence en langue peut être décrite (même la plus modeste : pré A1, A1) et qu'elle est donc digne de considération. Ce qui implique que « savoir une langue » peut prendre des formes diverses et que sa maîtrise en C1 ou C2 est un choix qui ne convient pas à tous les locuteurs. Par exemple, les adultes migrants adultes peuvent être amenés à suspendre leur apprentissage de la langue du nouveau contexte quand ils estiment qu'ils peuvent interagir avec succès (sans souci particulier de propriété et de grammaticalité).

Par ailleurs, ces niveaux correspondent à des définitions précises, ce qui devrait conduire à ne pas les utiliser de manière vague, sous des formes comme « niveau A1-A2 » ou « niveau B1.1 » qui ne renvoient à aucun descripteur. Bien souvent, ces dénominations sont simplement utilisées en lieu et place de *débutant*, *moyen*, *avancé*, ce qui constitue un retour en arrière. La précision de ces descriptions a été immédiatement exploitée par les agences de certification privées ou publiques (comme celles réunies dans *l'Association of Language Testers in Europe*, ALTE), ce qui a créé l'image circulante d'un « CECRL par niveaux » destiné essentiellement à l'évaluation des acquis (voir ici même les articles traitant d'évaluation en Chine).

Autre représentation distordue : le CECRL proposerait une nouvelle méthodologie d'enseignement, l'approche actionnelle ou par tâches, dont Frath (2008) relève qu'elle n'est centrale que pour les didacticiens français du FLE. Le CECRL n'est pas destiné à répondre aux besoins quotidiens des enseignants, comme cela est clairement indiqué (CECRL 1.5), puisque c'est un *cadre*, ce que son nom même indique. Cela est clairement souligné par son chapitre quasi final (chap. 8) consacré au curriculum. Il ne promeut aucune méthodologie d'enseignement, car il prend soin de préciser explicitement :

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental² de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social ». (CECRL 6.4)

Il serait particulièrement surprenant qu'une organisation intergouvernementale s'aventure à recommander quelque manière d'enseigner que ce soit, sans tenir compte des spécificités sociolinguistiques et des traditions éducatives de 47 contextes nationaux.

Il est donc parfaitement infondé de lui reprocher de ne pas préciser des activités pour la classe (par ex. Richer, 2005), puisque ce n'est aucunement son objet. Ce, d'autant que la confiance a priori accordée à cette « nouvelle » méthodologie, soi-disant présente dans le CECRL, relève de l'idée naïve que la dernière venue des méthodologies est supérieure aux précédentes, dans une croyance improbable au progrès didactique. Certes, le CECRL adopte une perspective qui envisage le langage dans ses emplois sociaux, mais c'est à la manière du *français fonctionnel* des années 1975 (comme l'illustre ici-même la description de la plateforme PARKUR). Ces deux approches fondent une organisation possible, bien connue, de l'enseignement des langues par scénarios sociaux (visiter un musée, se déplacer en ville...). Ceux-ci sont caractérisés par une succession de situations solidaires, où il faut parler, lire, écouter... Cela implique donc d'utiliser des stratégies pour enseigner la compréhension écrite, orale..., c'est-à-dire, au bout du compte, l'approche communicative par compétences. Et c'est cette dernière qui sert à structurer le CECRL, comme le montre son chapitre 4, qui donne des indications sur les stratégies correspondantes (par ex. stratégies de réception, CECRL 4.2.4). Malgré ces indications, l'interprétation « CECRL = nouvelle méthodologie/méthodologie actionnelle » demeure très vivace (Béacco, 2021).

2. LE CECRL A L'ENDROIT

Ces lectures, qui ne respectent ni la lettre ni l'esprit du CECRL, tendent à en reléguer à l'arrière plan d'autres lignes directrices. D'ailleurs, ces interprétations se

² En gras dans l'original.

limitent très curieusement, de la part de spécialistes en didactique au seul CECRL. L'arbre cachant la forêt, elles ignorent totalement les documents qui l'ont développé ensuite, dont les *Descriptions des niveaux de référence du CECLR (langue par langue)*³ ou encore le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Béacco & Byram, 2007)⁴ et le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Béacco & coll. 2016)⁵. Cette ignorance systématique constitue une faille scientifique conséquente.

Le CECRL est avant tout un document politique qui propose le plurilinguisme comme objectif éducatif, rejetant ainsi l'idée d'une langue unique pour l'Europe. Il rappelle que tout locuteur est potentiellement plurilingue, car il est doté de la faculté de langage. Les systèmes éducatifs ont la responsabilité du développement de la compétence plurilingue de chaque apprenant. Ils ont à :

- lui faire prendre conscience de la nature de son répertoire linguistique, en particulier au moyen des *Portfolios des langues*. Par exemple, dans le cas d'enfants issus de la migration, il importe qu'ils reconnaissent leur langue d'origine ; de même, pour les variétés régionales ;
- lui faire découvrir la nature du langage à travers la diversité des langues, par des activités de sensibilisation (de type ouverture aux langues) ou de nature plus réflexive ;
- développer son répertoire linguistique individuel, en abordant de nouvelles langues (en particulier, celles utilisées dans son quartier pour la cohésion sociale, celles des pays voisins pour une coexistence bienveillante), en lui donnant une maîtrise supérieure dans les langues déjà connues ou les compétences déjà acquises ;
- développer le recours à toutes les ressources de son répertoire pour la communication, en particulier, par l'emploi de plusieurs langues dans les énoncés ou dans des échanges symétriques fonctionnant en intercompréhension, chacun utilisant sa langue première et étant compris de l'autre interlocuteur ;
- utiliser ses ressources (méta)communicatives et (méta)linguistiques pour les faire contribuer à l'apprentissage de nouvelles langues.

L'apprentissage de plusieurs langues constitue une expérience personnelle irremplaçable de la diversité et de l'adaptabilité. Pour cela, l'apprentissage de chacune doit contribuer à créer une certaine « manière d'être aux langues ».

³ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr-reference-level-descriptions>

⁴ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>

⁵ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>

Le CECRL et les autres documents produits dans son sillage invitent à la diversification des répertoires individuels et à celle l'offre en langues des systèmes éducatifs. Mais cette dernière, quand elle existe (comme en France), n'empêche pas que les choix se portent massivement sur l'anglais (réputé langue indispensable : *English is enough*). Ces représentations sociales conduisent à ne pas satisfaire les besoins nationaux en langues (ceux des échanges économiques, de l'action internationale, de la recherche...). Une telle difficulté peut être contournée, puisqu'il y a une vie langagière après le baccalauréat et qu'à l'université et tout au long de la vie, on peut privilégier des langues non apprises auparavant, en entretenant celles acquises (en particulier, de manière autonome individuelle). Cela permettrait à chacun d'identifier sa « langue personnelle adoptive » (Maalouf, 2007) ou, au moins, de demeurer disponible à l'appropriation de langues inconnues, car nul ne se sait de quelles rencontres humaines notre vie sera faite.

L'éducation plurilingue, dont le CECRL pose les jalons, consiste aussi, d'un point de vue plus directement didactique, à faire converger les enseignements de langues :

- les enseignements des langues étrangères entre eux ;
- l'enseignement des langues étrangères avec celui de la langue de scolarisation ;
- l'enseignement de la langue de scolarisation avec la langue/les discours des autres matières scolaires (mathématiques, histoire...) ;
- [...]

Ces relations ont surtout été explorées pour les classes d'apprenants allophones nouveaux arrivants et l'on a proposé nombre d'activités destinées à mettre leur répertoire linguistique au service de l'acquisition de la langue de scolarisation. Mais beaucoup reste à faire pour les relations à établir entre l'enseignement des différentes langues étrangères enseignées dans le système éducatif, français par exemple (par ex. dans le cas des classes bilangues) et entre celles-ci et la matière Français. Créer des transversalités entre l'enseignement de l'anglais, de l'allemand, de l'espagnol, du français (enseigné comme LE en France et hors de France)... ne signifie aucunement détourner ces enseignements de leur objectif primordial, qui demeure bien de faire acquérir une langue donnée en fonction des indications des programmes. Passer en « mode plurilingue » pour ces langues ne consiste pas à créer une « méthodologie plurilingue », mais à utiliser « en plus » les ressources langagières des apprenants, (essentiellement leurs connaissances des autres langues apprises) pour apprendre cette langue.

Cette transversalité peut prendre corps au moyen d'activités limitées convoquant d'autres langues, qui ont pour but de permettre aux apprenants de réinvestir leurs connaissances et leurs compétences (méta)linguistiques et (méta)communicatives, dans l'apprentissage de la langue considérée. Le CECRL indique une première voie en ce sens, celle du rapprochement des démarches d'enseignement des compétences de communication (réception orale et écrite, interaction orale...), puisque l'on y décrit *une seule* stratégie (comme « agencement organisé, finalisé et réglé

d'opérations choisies » CECRL 2.1) pour chaque activité de communication. Car on pose qu'enseigner à lire, par exemple, relève d'une même stratégie, relativement indépendante de la langue cible.

Plus généralement, enseigner une langue étrangère dans cette perspective revient à créer une profondeur plurilingue permanente pour faciliter l'appropriation de la langue cible au moyen de **détours** par d'autres langues (enseignées ou connues). Mais, en tant qu'instrument de cadrage, le CECRL n'a pas pour rôle (et n'est pas en mesure) de donner des indications plus opérationnelles adaptées à un contexte d'enseignement donné. C'est à la recherche et à l'expérimentation contextualisée qu'incombe cette tâche.

Cette défiance pour des solutions didactiques uniques et universelles me semble aussi devoir être portée au crédit du CECRL. Et, quoi qu'on puisse en dire, il demeure une ressource essentielle pour la mise en œuvre de l'éducation plurilingue, élément fondateur du vivre-ensemble démocratique.

REFERENCES

- Béacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Béacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier F. & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Béacco, J.-C. (2021). L'approche actionnelle : entre mythe et réalité. Eloge de la lenteur méthodologique. Dans A. Proscolli, C. Nikou & S. Tsakagiannis (dir.), *Dialogues et cultures, Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation, Actes du 3^e Congrès européen de la FIPF* (p.77-86). StoryLab Editions.
- Frath, P. (2008). Le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ? *Les Langues modernes*, 2, 11-18.
- Maalouf, A. (dir.) (2007). *Rapport du groupe de haut niveau. Un défi salutaire*. Commission européenne.
- Nishiyama N. (2009). L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-est : pour une meilleure contextualisation du CECR. *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), 54-70.
- Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues: Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? *Synergies Chine*, 1, 63-71.
- Rong F. (2010). Une contribution à la diffusion en Chine des notions de didactique des langues : le cas de l'expérience de traduction du Cadre Européen Commun de Référence du français au Chinois. *Synergies Chine*, 5, 171-177.

L'auteur

Jean-Claude Béacco est agrégé de grammaire, docteur en sciences du langage, professeur émérite (depuis 2011) en didactique du français et des langues. Il a été chargé de recherches au B.E.L.C. (1976-1980), attaché culturel à Rome (Bureau linguistique, 1980-1988), maître de conférences à l'Université du Maine (1989-2000), professeur de didactique du FLE à l'Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III (2000-2011). Il est ou a été expert pour le Conseil de l'Europe (depuis 1998), pour la Commission européenne, la Délégation générale à langue française et aux langues de France, le ministère des Affaires étrangères, l'AUF, l'Institut français et d'autres institutions hors de France (Italie, Liban...). Ses thèmes de recherche sont l'analyse du discours, la politique linguistique éducative, l'éducation plurilingue, l'éducation culturelle/interculturelle, la didactique du français enseigné comme langue étrangère (méthodologie d'enseignement, didactique de la grammaire : approches néo-contrastives).

Ses publications sont consultables sur
<https://in2p3.academia.edu/JeanClaudeBéacco>

Courriel

jcb.mdg@wanadoo.fr