

La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités

The introduction of the Common European Framework of Reference for Languages in Europe. A reality that is differentiated in its aims and in its methods

La introducción del Marco común europeo de referencia para las lenguas en Europa

Francis Goullier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/367>

DOI : 10.4000/ries.367

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2008

Pagination : 55-62

ISBN : 978-2-85420-572-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Francis Goullier, « La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 47 | avril 2008, mis en ligne le 24 juin 2011, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/367>

La mise en œuvre du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en Europe

*Une réalité différenciée dans ses finalités
et dans ses modalités*

Francis Goullier

L'importance du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) dans l'enseignement des langues vivantes en Europe est évidente. Les avantages de son échelle de niveaux de compétences pour favoriser la transparence des qualifications en langues sont largement reconnus. Cette reconnaissance se trouve confirmée par l'adoption par la Commission européenne de cette échelle, que ce soit par son utilisation dans la partie de l'Europass consacrée aux compétences individuelles en langues, que ce soit dans le Plan d'action 2004-2006 en faveur de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique, ou enfin pour le futur indicateur de compétences linguistiques des jeunes Européens. Cette influence apparaît également dans l'intérêt manifesté au-delà de l'Europe. Ce phénomène doit être mis en relation avec le calibrage d'un nombre de plus en plus important de certifications en langue par rapport aux niveaux du CECRL.

Mais l'influence du CECRL est particulièrement grande dans les évolutions récentes des différents systèmes éducatifs, dont plusieurs l'ont adopté comme un des éléments structurant leur enseignement des langues vivantes. Le CECRL existait en février 2007 en trente-six versions linguistiques différentes. Une enquête réalisée en 2006 par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe auprès des quarante-six États membres confirme le succès rapide de cet outil : 90 % des vingt-neuf États ayant répondu à une question sur ce sujet déclarent que le CECRL s'est révélé, dans leur expérience, « très utile ou assez utile » pour l'élaboration de curricula/programmes¹.

Cette vague en faveur de l'adoption du CECRL en Europe n'est cependant qu'apparemment uniforme. Quand on examine de plus près les modalités de son utilisation, on perçoit des différences qui correspondent à des besoins spécifiques. Cette différenciation est d'ailleurs en totale conformité avec l'esprit

1. Martyniuk Waldemar, Noijs Jos, *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECRL au niveau national dans les États membres du Conseil de l'Europe*, Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 6-8 février 2007.

et la lettre du *CECRL*. L'utilisation du *CECRL*, pour être pertinente, doit en effet être contextualisée², c'est-à-dire apporter des réponses aux besoins identifiés par les États membres comme prioritaires pour améliorer l'efficacité de leurs dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues.

Il ne peut être question ici de passer en revue toutes les situations rencontrées en Europe mais plutôt d'illustrer le principe énoncé ci-dessus par un choix très limité d'exemples, en commençant par la partie la plus connue du *CECRL*, l'échelle commune de niveaux de compétences en langue³.

UNE UTILISATION FRÉQUENTE DE L'ÉCHELLE DE NIVEAUX POUR DÉFINIR LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

En France, pour prendre un premier exemple, l'adoption du *CECRL* pour l'organisation et les contenus langagiers de l'enseignement des langues vivantes de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire vise une amélioration de l'efficacité de cet enseignement. La référence au *CECRL* a permis de donner des objectifs compréhensibles pour les différents moments du cursus scolaire, a consolidé l'affirmation de la nécessité d'un entraînement et d'une évaluation distincte selon les activités langagières et a renforcé la dimension communicative de l'enseignement par l'accent mis dans les programmes sur l'approche actionnelle. Il est aisé d'y reconnaître des éléments de réponse à des faiblesses de cet enseignement, diagnostiquées depuis de nombreuses années : difficulté à se défaire de l'illusion du modèle du locuteur natif comme objectif implicite de l'enseignement dispensé à l'ensemble d'une classe d'âge ; absence de confiance d'un grand nombre d'élèves dans leurs aptitudes à progresser dans la maîtrise des langues étudiées ; entraînement encore déséquilibré aux différentes activités langagières.

Des préoccupations similaires ont motivé l'adoption du *CECRL* dans d'autres États, mais souvent sous des formes distinctes, déterminées par des spécificités nationales ou régionales. Ainsi, autre exemple, la référence aux niveaux du *CECRL* dans la politique linguistique éducative en Angleterre ne se fait que de façon indirecte : les objectifs de l'enseignement des langues sont formulés par rapport à une échelle de compétences spécifique à ce système éducatif (*language ladder*) ; des correspondances ont ensuite été recherchées entre ses échelons et les niveaux de compétences de l'échelle européenne commune du *CECRL*.

2. Coste Daniel : « Contextualiser les utilisations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* », in Goullier Francis, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilité*, Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 6-8 février 2007.

3. NDLR : voir en fin d'article la grille des niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2 du *CECRL*.

Quelle que soit la forme retenue, on retrouve dans ces deux exemples la préoccupation de « baliser » le parcours des élèves de façon cohérente et transparente. Les potentialités du *CECRL* sont telles qu'elles permettent, pour prendre un troisième exemple, de fédérer l'approche de l'enseignement des langues vivantes dans les différents cantons suisses autour de standards de compétences minimaux dans deux langues étrangères. Dans les travaux autour de ce projet HarmoS⁴, la réflexion a conduit à distinguer à l'intérieur des niveaux du *CECRL* des niveaux intermédiaires (A1.1, A1.2,...) permettant de mieux définir les progressions attendues. Cette originalité de la démarche suisse illustre bien ce que peut signifier une utilisation contextualisée des niveaux du *CECRL*. L'analyse la plus exacte possible de la situation d'enseignement des langues a permis d'identifier des étapes intermédiaires ayant un sens particulier dans le contexte éducatif de la Confédération.

UNE UTILISATION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCES SELON DES PERSPECTIVES DIFFÉRENTES

La définition des objectifs d'apprentissage par la référence aux niveaux du *CECRL* peut également prendre des voies différentes, reflets de cultures éducatives spécifiques. Il suffit, pour s'en convaincre, de comparer les démarches adoptées en France, au Luxembourg et aux Pays-Bas.

Dans ce dernier pays, les responsables de l'élaboration du curriculum (SLO⁵) se sont livrés à une étude des performances atteintes par les élèves, langue par langue, dans la réalisation d'objectifs communicationnels communs à toutes les langues. C'est ainsi que le niveau du *CECRL* avec lequel les élèves sont censés pouvoir, par exemple, effectuer un exposé sur un sujet donné, sera différent, pour le même niveau de classe, selon la langue apprise. Les objectifs fixés collent donc le plus possible à la réalité observée dans les classes.

La fixation des objectifs de l'enseignement des langues vivantes en France a une finalité différente. Il s'agit ici de hausser le niveau général de performance des élèves en adoptant des niveaux vers lesquels les efforts des enseignants et des élèves doivent tendre parce qu'ils correspondent aux besoins de formation. Les niveaux retenus manifestent l'ambition du système éducatif pour ses élèves. Cette différence d'approche avec les Pays-Bas apparaît clairement quand on voit par exemple que, pour la quatrième année de l'enseignement secondaire, les programmes fixent l'objectif du niveau B1 pour la langue apprise depuis l'école primaire, alors que l'exigence de compétences dans une langue étrangère pour l'obtention du diplôme passé au même niveau de classe

4. Accord inter cantonal sur l'harmonisation de l'école obligatoire en Suisse.

5. SLO: *Nationaal expertisecentrum voor leer planontwikkeling* (Institut national pour le développement des curricula).

est le niveau A2. On constate donc la double formulation d'une ambition (le niveau B1) et d'une exigence (le niveau A2), différenciation riche de conséquences pédagogiques.

Il en va autrement au Grand Duché du Luxembourg, qui est bien connu pour sa politique ambitieuse en faveur du plurilinguisme et où l'apprentissage d'au moins quatre langues (luxembourgeois, allemand, français, anglais) est la règle. Dans ce pays, un plan volontariste de réforme de l'enseignement des langues est engagé par le ministère de l'Éducation et de la formation professionnelle, prenant appui sur le *CECRL*⁶. Mais, dans ce contexte, la définition des objectifs donnés à l'enseignement des langues a essentiellement pour fonction de réduire le nombre d'échecs scolaires liés à des attentes parfois exagérées envers les élèves, notamment dans les aspects formels de la maîtrise de certaines langues. L'enjeu est ici de permettre une réflexion collective sur ce qui est exigible, dans les différentes langues, pour permettre une poursuite des études secondaires ou supérieures.

UN RECOURS GÉNÉRALISÉ POUR L'ÉVALUATION EN LANGUES

Cette échelle est bien évidemment aussi utilisée pour évaluer et certifier les niveaux de compétences réellement atteints par les élèves et étudiants. L'un des exemples les plus frappants est fourni par l'utilisation faite de cette référence au *CECRL* en Finlande. Dans un pays où la réalité pédagogique est fortement marquée par l'autonomie des établissements, l'action du ministère de l'Éducation a consisté à favoriser l'élaboration d'évaluations en langues qui soient le plus rigoureusement possible calibrées par rapport aux niveaux du *CECRL*, assurant ainsi une harmonisation par le biais de l'évaluation. Tous les diplômes et examens de langues mis à la disposition des équipes pédagogiques répondent désormais à des critères qualitatifs assurant leur fiabilité et leur transparence.

Ce souci de transparence est souvent lié à un besoin de reconnaissance internationale des qualifications acquises. Ainsi la région autonome du Val d'Aoste en Italie, région bilingue, consent des efforts importants pour faire acquérir une très haute compétence en français à ses élèves et étudiants. À une perspective patrimoniale s'ajoutent les besoins liés à la mobilité personnelle et professionnelle des habitants d'une région aux frontières de la France et de la Suisse romande. On comprend l'intérêt des autorités valdôtaines pour l'échelle commune de niveaux du *CECRL*. Un système de double indication à la fois des

6. Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle du Luxembourg : *Réajustement de l'enseignement des langues, Plan d'action 2007-2009 : contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative*, éditions du CESIJE, Luxembourg, 2007.

notes obtenues aux épreuves de langue de l'examen d'État en fin d'enseignement secondaire et du niveau de compétences du *CECRL* correspondant est progressivement mis en place.

Que ce soit pour favoriser cette reconnaissance internationale, pour valoriser les réussites dans les apprentissages linguistiques ou pour consolider des standards de formation, on constate plusieurs tendances dans l'utilisation des niveaux du *CECRL* pour l'évaluation des acquis linguistiques. La première consiste à faire appel aux certifications données par des pays partenaires ou des organismes de certification des pays dont on apprend la langue. Les efforts faits en Allemagne et en France pour améliorer la situation de l'apprentissage de la langue du partenaire passent par exemple par l'introduction de certifications du CIEP pour le français et de la Conférence permanente des ministres de l'éducation pour l'allemand. On constate une tendance croissante en faveur de l'introduction de telles certifications, qui s'ajoutent le plus souvent aux évaluations conduites par les pays eux-mêmes sans les concurrencer. Une seconde tendance consiste à réaliser, pour son propre système éducatif, des certifications de compétences, soit attestant un niveau de maîtrise de la langue de scolarisation par des élèves d'origine étrangère, soit évaluant la connaissance de la langue d'origine par ces élèves, ou encore certifiant le niveau atteint dans l'apprentissage de langues étrangères. Enfin, on peut constater des efforts dans de nombreux systèmes éducatifs pour prendre progressivement en compte la définition des niveaux de compétences du *CECRL* dans l'élaboration des épreuves de langues participant à des examens scolaires ou pour la correction et l'évaluation des prestations des candidats.

Ces trois voies ne sont pas exclusives l'une de l'autre ; elles sont parfois empruntées simultanément. De plus, elles peuvent se renforcer mutuellement. L'expertise acquise par exemple à travers des certifications étrangères peut être un levier pour faire progresser les pratiques d'évaluation dans les enseignements et dans les examens.

Se pose cependant la question du bon usage de ces niveaux de compétences. Leur valeur réside précisément dans leur transparence et le respect de leur définition. L'affirmation de la relation entre un diplôme et un niveau du *CECRL* engage la responsabilité des responsables de cette évaluation, non seulement par rapport au Conseil de l'Europe mais surtout par rapport à ses partenaires en Europe.

UN USAGE INÉGAL DES AUTRES COMPOSANTES

L'utilisation du *CECRL* ne se limite pas à cette seule échelle de niveaux de compétences. D'autres composantes sont tout aussi importantes et on peut en observer certaines applications.

Le *CECRL* joue en particulier un rôle important dans la focalisation des enseignements sur les compétences. Il propose une analyse de l'acquisition des langues et des dispositifs d'enseignement qui clarifie le rôle respectif des savoirs, des attitudes, des savoir faire et des stratégies dans le développement des compétences. Ce modèle ne représente pas une révolution dans la didactique de la discipline mais il a le mérite d'articuler cette analyse avec la notion fondamentale de progression individuelle. Il a été mis à profit par plusieurs pays pour faire progresser la réflexion et les pratiques.

Cette démarche peut concerner tous les champs disciplinaires. Ainsi, dans le suivi de l'analyse des résultats de l'enquête PISA 2003 en Allemagne, des travaux importants ont été entrepris pour définir des standards de formation qui prennent en compte la notion de compétences, y compris dans les langues vivantes, avec une référence importante au *CECRL*.

Dans d'autres cas, grâce aux indications fournies par le *CECRL*, l'enseignement des langues vivantes joue un rôle de précurseur dans l'organisation des enseignements autour de l'acquisition de compétences.

La place très importante des langues vivantes dans le système éducatif du Grand Duché de Luxembourg a conduit à privilégier, comme levier de l'évolution de son enseignement, l'élaboration du curriculum en langues prenant appui sur le *CECRL*. Le ministère a entrepris la rédaction d'indications curriculaires communes à toutes les langues et centrées sur une définition précise des compétences à faire acquérir dans le contexte luxembourgeois.

Une autre illustration du rôle particulier donné aux langues vivantes, et donc du *CECRL* dans cette dynamique, est fournie par la mise en place d'un « socle de connaissances et de compétences » en France. Il précise, pour chacune de ses composantes, les connaissances, les compétences et les attitudes devant être obligatoirement acquises par tous les élèves avant la fin de la scolarité obligatoire. Le niveau A2 dans une langue vivante étrangère constitue l'un de ces piliers et cette exigence est actuellement, à côté de la maîtrise de l'outil informatique, la seule à faire l'objet d'une validation obligatoire pour l'obtention du diplôme national du Brevet. On peut y voir une conséquence de l'avance prise par les langues vivantes, grâce à l'apport du *CECRL*.

Une autre composante fondamentale du *CECRL* peine à trouver une large application. Il s'agit de la notion de plurilinguisme, c'est-à-dire l'affirmation du caractère complémentaire des compétences et connaissances acquises par un individu dans plusieurs langues et cultures et de l'intérêt à tirer profit de cette synergie dans les apprentissages.

Le Val d'Aoste, déjà cité plus haut, est un exemple de la mise en œuvre possible de cette conception du plurilinguisme. L'enseignement bilingue français-italien est accompagné par une réflexion didactique qui a permis de donner corps à une pédagogie intégrée des langues. Les enseignants de langue sont invités à se considérer comme étant autant en charge de cette formation au

plurilinguisme que de l'enseignement d'une langue particulière. Ils sont encouragés à capitaliser toutes les potentialités de l'élève, à faire preuve de flexibilité, de tolérance vis-à-vis des erreurs et des ambiguïtés, et à développer les stratégies de compensation et l'aptitude à la prise de risque. S'ajoute à ces recommandations une pratique originale de gestion de l'alternance des langues dans les séances d'enseignement. Il serait certainement abusif d'y voir un effet direct du *CECRL* mais il est évident que la concordance avec le discours du *CECRL* est très grande et que cet outil permet aux responsables valdôtains de poursuivre dans cette voie.

Les autres exemples disponibles sont plus fragmentaires. Ils portent essentiellement sur la formation des enseignants et sur la stratégie mise en place dans des établissements scolaires pour développer une politique globale de formation en langues, très souvent avec l'aide du *Portfolio européen des langues*.

Très peu d'avancées hélas sont encore perceptibles dans la prise en compte du plurilinguisme dans les évaluations en langues, que ce soit par la substitution de la définition d'un profil linguistique individuel à la notion de niveau global de compétences ou par l'intégration d'activités langagières liées au plurilinguisme, comme par exemple la médiation entre les langues.



En conclusion, il apparaît bien, à ce stade de l'application du *CECRL* dans les systèmes éducatifs européens, que l'on puisse tirer quelques axes principaux d'évolutions. Si cette application tend à se généraliser, elle prend naturellement des formes différentes selon les besoins particuliers. Cette différenciation, positive en soi, pose cependant la question de la préservation de contenus essentiels à la transparence et à la comparabilité des qualifications, qui constituent bien l'une des raisons du succès de cet outil. Le *CECRL* est d'abord utilisé pour améliorer les enseignements de langues. Mais, au-delà, la coïncidence chronologique entre la publication de ce document et l'expression d'une volonté en Europe d'harmonisation des efforts des systèmes de formation et de mise en avant de la notion de compétences a aidé à son adoption. L'un des défis posés par les dynamiques mises en œuvre est dès lors celui d'une utilisation qui prenne aussi pleinement en compte les valeurs portées par le Conseil de l'Europe à travers le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, telles que la promotion de la diversité et le développement de l'autonomie des apprenants. L'une des traductions de ces valeurs est précisément la notion de plurilinguisme. Les travaux actuels du Conseil de l'Europe autour des compétences dans les langues de scolarisation devraient favoriser un rapprochement dans la réflexion entre les responsables des langues vivantes et des langues de scolarisation et créer une nouvelle dynamique en faveur du plurilinguisme.

Grilles des niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2 du CECRL

| | | |
|--------------------------------|-----------|--|
| Utilisateur expérimenté | C2 | Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes. |
| Utilisateur expérimenté | C1 | Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. |
| Utilisateur indépendant | B2 | Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. |
| Utilisateur indépendant | B1 | Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. |
| Utilisateur élémentaire | A2 | Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. |
| Utilisateur élémentaire | A1 | Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. |