Un premier bilan de l'introduction du CECRL. Le cas du Portugal

An initial appraisal of the introduction of the CEFR. The Portuguese example

Un primer balance tras la adopción del Marco común europeo de referencia para las lenguas en Europa. El caso de Portugal

Cristina Avelino

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/407>

DOI : 10.4000/ries.407

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2008

Pagination : 63-72

ISBN : 978-2-85420-572-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Cristina Avelino, « Un premier bilan de l'introduction du CECRL. Le cas du Portugal », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 47 | avril 2008, mis en ligne le 27 juin 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/407> ; DOI : 10.4000/ries.407

La réforme de l'enseignement des langues au Portugal

L'introduction du Cadre européen commun de référence pour les langues et ses conséquences

Cristina Avelino

L'enseignement des langues vivantes, en Europe, se trouve à un moment clé de son histoire car il est désormais au service d'un projet politique et éducatif qui vise à promouvoir le plurilinguisme dans nos sociétés de plus en plus multilingues et ouvertes à la mondialisation. Au Portugal, une réforme du système éducatif initiée en 1997 a conduit à une reformulation des curricula et des programmes. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a été adopté comme document de référence et imposé par les autorités éducatives dans le processus d'élaboration des textes officiels pour les principales langues enseignées : l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol. Une présentation rapide du système éducatif portugais, l'analyse de l'ensemble des orientations officielles et un bref aperçu des implications sur le terrain permettront de dresser un bilan provisoire mitigé.

63

LES LANGUES DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF PORTUGAIS

Le faible niveau de scolarisation de la population active a motivé plusieurs réformes depuis 1974, qui ont abouti à l'organisation suivante du système éducatif :

	12 ^e	17-18 ans
	11 ^e	16-17 ans
	10 ^e	15-16 ans
Enseignement obligatoire 3 ^e cycle ¹	9 ^e	14-15 ans
	8 ^e	13-14 ans
Enseignement obligatoire 2 ^e cycle ²	6 ^e	11-12 ans
	5 ^e	10-11 ans
Enseignement obligatoire 1 ^e cycle (primaire) ³	4 ^e	9-10 ans
	3 ^e	8-9 ans
	2 ^e	7-8 ans
	1 ^{er}	6-7 ans

1. *Ensino Básico 3º ciclo.*

2. *Ensino Básico 2º ciclo.*

3. *Ensino Básico 1º ciclo*

La durée de la scolarité obligatoire est de neuf ans; le document régulateur est le *Currículo Nacional* qui vise le développement de compétences générales et de compétences spécifiques dans diverses disciplines, favorisant la formation globale de l'individu.

En raison du taux élevé d'échec et d'abandon scolaires au cours de la scolarité obligatoire qui représente un problème important, la dernière réforme a diversifié les parcours de formation de l'enseignement secondaire, avec un fort investissement dans les formations à visée professionnelle.

La place des langues étrangères a aussi évolué dans les programmes au cours de la dernière décennie et l'étude de deux langues étrangères est désormais obligatoire dans le parcours scolaire entre six et quinze ans.

Dans le premier cycle, la présence des langues étrangères est inscrite dans une composante extra-curriculaire qui dépend du projet d'établissement, de la disponibilité de ressources humaines et relève d'une gestion municipale. Toutefois, à la rentrée 2005, l'étude de l'anglais a été rendue obligatoire à la fin du premier cycle, à l'encontre de certains des principes posés dans la réforme. Dans le deuxième cycle, les élèves étudient une première langue étrangère et dans le troisième, deux langues étrangères mais l'éventail proposé reste assez modeste : il concerne l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol qui a été introduit dans les années 2000. Les élèves choisissent en majorité l'anglais en langue 1, comme dans la plupart des pays européens, et le français, en langue 2. L'allemand, langue traditionnelle dans le système, a été dépassé par l'espagnol, en constante progression.

Dans le secondaire, caractérisé par l'existence de nombreuses filières, on remarque d'abord une réduction significative de la population scolaire due au taux d'abandon, qui reste l'un des plus élevés en Europe. Les possibilités d'étudier deux langues sont plus limitées car, dans bon nombre de filières, l'élève ne peut continuer que l'une des langues du troisième cycle et seulement pendant deux ans. Dans quelques filières, il peut choisir deux langues étrangères, jamais plus (soit les deux du troisième cycle, soit une du troisième cycle et une nouvelle).

LE CECRL ET LES TEXTES OFFICIELS

Le projet de révision du curriculum lancé en 1997 a fait l'objet de longues négociations avec les divers partenaires socio-éducatifs et a abouti à un décret-loi en 2001. Comme une reformulation des programmes existants s'imposait, le ministère a défini un cahier des charges et cherché des partenaires pour réaliser cette tâche. La consultation des associations de professeurs de langue a entraîné la constitution de diverses équipes de travail indiquées par les associations et comprenant des membres actifs et/ou des spécialistes reconnus.

Une double mission leur était donc confiée : participer à l'élaboration du *Currículo Nacional* en définissant les *Competências Essenciais para as Línguas* (compétences essentielles en langue) pour les trois premiers cycles d'enseignement, puis les programmes des diverses filières de l'enseignement secondaire. Le cahier des charges indiquait, dans les deux cas, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) comme document de base, tout d'abord dans la version provisoire de 1996 avec les divers guides puis dans la version publiée en 2001. Parallèlement à ce chantier, un autre visait l'élaboration de portfolios¹ de langues pour les divers cycles d'enseignement. Ces portfolios, homologués en 2001 et parus entre 2004 et 2006, sont mentionnés dans les programmes mais leur utilisation n'est pas obligatoire.

Ces travaux auraient pu constituer une occasion privilégiée pour articuler l'enseignement de la langue maternelle avec celui des langues étrangères et harmoniser tous les textes officiels. Malheureusement, cela n'a pas été le cas par manque d'une structure adéquate de supervision scientifique et pédagogique mise en place par le ministère. Chaque équipe a fait ses choix qui ont intégré à la fois les exigences institutionnelles, les orientations émanant du CECRL, les apports des divers domaines de recherche et l'expérience professionnelle dans les divers cycles d'enseignement.

Les compétences essentielles en langue étrangère

Le *Currículo Nacional* se présente comme un document définissant un socle de compétences générales et spécifiques à atteindre à la fin de la scolarité obligatoire. Son élaboration a été confiée à un groupe coordinateur et à des équipes des divers domaines disciplinaires. Dix compétences générales ont été définies et parcourent la scolarité dans l'ensemble des disciplines ou dans des activités complémentaires. L'une d'elles concerne plus particulièrement les langues étrangères : « Utiliser des langues pour communiquer de façon adéquate dans des situations de la vie quotidienne et pour traiter de l'information. »

1. Voir C. Tagliante, J. Deleuse, D. Lavollée : « Les portfolios européens des langues », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 31, novembre 2002, pp. 138-142.

La construction du référentiel commun pour toutes les langues a été confiée à une équipe issue des associations de professeurs des langues enseignées. Ce référentiel inscrit le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le premier cycle où l'on recommande une éducation à la diversité linguistique. Une décision politique ira cependant à l'encontre de cette orientation en proposant la généralisation de l'anglais à la rentrée 2005.

Au cours du second et du troisième cycle, l'apprentissage de deux langues étrangères est une étape importante dans la construction de cette compétence qui a pour objectifs de :

- « – comprendre des textes oraux et écrits en langues étrangères pour diversifier les sources de savoirs culturels, scientifiques et technologiques ;
- interagir, à l'oral et à l'écrit, en plusieurs langues étrangères pour élargir et consolider les rapports avec des interlocuteurs/partenaires étrangers ;
- utiliser des informations sur des cultures étrangères mises à disposition par notre environnement, et plus particulièrement les médias en vue d'échanges interculturels ;
- auto-évaluer l'adéquation et l'efficacité des performances linguistiques en langues étrangères. »²

Le savoir-apprendre est considéré comme une compétence transversale et la compréhension, l'interaction et la production orales et écrites sont mises en œuvre dans des tâches dont les performances sont clairement décrites. Des profils globaux de compétences sont adaptés du *CECRL* : A2 pour le second cycle et B1 pour le troisième cycle. Dans la pratique, l'enseignement repose sur l'articulation de ces orientations avec les contenus thématiques, fonctionnels et linguistiques des programmes datant de 1992. Le projet de reformulation des programmes a été successivement ajourné mais le gouvernement actuel s'y est engagé récemment.

Les programmes de l'enseignement secondaire

La réforme a exigé la reformulation des divers programmes des langues enseignées dans ce cycle ainsi que l'élaboration d'autres instructions pour les nouvelles filières. Les équipes constituées par des enseignants universitaires et du secondaire ont suivi la structure fournie par le ministère de l'Éducation et travaillé de façon autonome. Des versions provisoires ont été mises en ligne sur le site du ministère et des professeurs du terrain ont participé au débat. Parallèlement, des experts nationaux désignés par le ministère de l'Éducation ont produit un rapport critique qui a souvent influencé les versions finales des programmes de l'enseignement général.

2. Traduction de l'auteur.

Ces textes officiels qui orientent l'enseignement/apprentissage des langues sur un cycle de trois ans adoptent quatre des finalités exprimées dans le *CECRL* : constituer un répertoire plurilingue ; sensibiliser à la pluralité des recours et des supports d'apprentissage ; enrichir la culture d'apprentissage ; développer une relation interculturelle et la citoyenneté européenne.

Ainsi, la principale convergence de ces programmes réside dans l'enjeu des divers apprentissages linguistiques : la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle prenant en compte la compétence de communication préexistante et l'ensemble des compétences générales et spécifiques du public en formation. La compétence d'apprentissage est aussi mise en relief et joue un rôle transversal ; des stratégies et processus propres à l'apprentissage de langues sont inscrits dans la mise en œuvre des compétences.

La pluralité des supports d'apprentissage se trouve renforcée à travers diverses listes de textes oraux et écrits classés par catégories qui sont au service d'une méthodologie où l'approche actionnelle préconisée par le *CECRL* trouve sa place. Les contenus relèvent de la compétence linguistique, de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique et constituent les savoirs mobilisables dans des activités et tâches axées sur des savoir-faire communicatifs. L'évaluation s'intègre dans le processus d'enseignement/apprentissage et comprend aussi bien les produits que le processus à travers, entre autres, l'utilisation du *Portfolio européen des langues*.

Les principales divergences entre les programmes des différentes langues (allemand, anglais, espagnol, français) concernent la terminologie utilisée pour désigner la compétence à communiquer langagièrement définie par le *CECRL*. Le plus souvent, elle est réduite à la compétence communicative, une notion déjà familière mais l'éventail des activités langagières présentées par le *Cadre* se trouve souvent limité à la compréhension et aux productions écrites et orales, quatre compétences chères à l'approche communicative. Cette option ne s'inscrit pas dans la lignée des « compétences essentielles en langue » et néglige l'un des apports les plus intéressants du *CECRL*, à savoir l'approche actionnelle centrée sur la réalisation des tâches. Une autre différence réside dans le fait que les programmes de langues ne font pas de façon harmonisée référence explicite à l'échelle de compétences en six niveaux du *CECRL*. Seuls les programmes d'espagnol et des filières techniques de français s'y réfèrent. Dans les autres programmes, ils ne sont pas identifiés et restent implicites dans la mise en œuvre de plus en plus complexe des compétences. La catégorisation des contenus ainsi que leur rôle divergent sensiblement : certains programmes leur donnent une place centrale et les spécifient de façon très détaillée, alors que d'autres les présentent génériquement et privilégient les tâches et les activités.

Dans les programmes établis après 2001, notamment ceux de l'enseignement technique, on constate une évolution dans la prise en compte, presque systématique, des échelles de compétence pour construire des profils de

compétences adaptés aux divers publics et aux contextes d'apprentissage. L'accent est mis sur les tâches à effectuer et sur les performances en situation d'interaction sociale. Ces programmes, qui proposent des volumes horaires différents selon les cursus, offrent ainsi une plus grande souplesse dans leur mise en œuvre.

LE CECRL ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES AU QUOTIDIEN

La mise en œuvre de ces orientations officielles dépend de conditions qui concernent à la fois la formation, les outils pédagogiques, les pratiques professionnelles et les résultats.

La formation des professeurs

Généralement, l'entrée en vigueur de nouvelles orientations est précédée d'une campagne d'information et d'un plan de formation pour impliquer la communauté éducative. Au Portugal, cela n'a pas été le cas en raison des échéances politiques des gouvernements. Ainsi, la réforme a été introduite dans des délais trop courts pour préparer les professeurs qui sont les principaux moteurs de l'innovation.

Il faut toutefois signaler que la version portugaise du *CECRL* a été aussi publiée en 2001 et que le ministère a distribué des exemplaires dans un grand nombre d'établissements scolaires. Malheureusement, la publication a été souvent perçue comme une intrusion venant d'une Union européenne qui ne cesse d'imposer des directives. Son contenu a été jugé trop théorique et n'a ni favorisé le décloisonnement dans l'enseignement des langues ni déclenché la réflexion et la discussion autour de la construction de la compétence plurilingue. En fait, les professeurs de langues se sont plutôt penchés sur les versions du *CECRL* publiées en anglais, en français, en allemand ou en espagnol et n'ont pas partagé leurs connaissances et leurs expériences. Les nouveaux programmes sont accueillis avec des réticences car ils renversent totalement la logique des anciens programmes qui «isolaient» chaque langue dans sa spécificité et mettaient l'accent sur des contenus linguistiques et communicatifs.

Dans ce contexte, les associations de professeurs de langues vivantes se sont mobilisées dans une campagne d'information à travers des publications, des rencontres, des colloques et des journées pédagogiques et dans un grand nombre de formations. Certaines d'entre elles ont parfois été organisées en partenariat avec le ministère de l'Éducation. Elles avaient comme public-cible des formateurs de formateurs qui étaient chargés de former à leur tour leurs collègues. Cette campagne a favorisé une bonne connaissance du *CECRL* qui est, avant tout, un instrument de consultation susceptible de fournir des éléments de réponse aux problèmes sur le terrain. Elle a aussi contribué à faire

comprendre l'évolution méthodologique, à confronter les pratiques habituelles valorisant trop souvent les contenus linguistiques et à mettre en place une pédagogie par tâches. Avec les années, les professeurs se rendent compte de l'avantage que constitue, pour développer des projets internationaux, une référence commune pour les pratiques et pour l'évaluation.

Les nouvelles orientations méthodologiques ont évidemment influencé la formation initiale des enseignants de langues et le *CECR* figure actuellement en bonne place dans les programmes de didactique des diverses langues dans les universités.

Les outils pédagogiques

Au Portugal, les manuels utilisés sont choisis par les professeurs pour une durée limitée, au niveau des établissements, parmi des propositions éditoriales nationales ou internationales. À la rentrée 2001/2002, les manuels nationaux des second et troisième cycles sont parus avec une mention portée sur la couverture qui garantissait leur conformité au *CECRL* et aux orientations. En réalité, il s'agissait davantage d'une stratégie de vente puisque la comparaison avec des éditions antérieures a révélé peu de modifications et une faible prise en compte des options méthodologiques. Certains professeurs, conscients de cette supercherie, ont opté parfois pour des manuels édités de la langue étudiée calibrés sur les niveaux du *CECRL* et plus adéquats en termes de méthode.

Dans le secondaire, les amendements à la réforme liés à l'alternance politique des gouvernements ont entraîné l'entrée en vigueur de programmes élaborés pour un cursus différent de celui prévu initialement. Les manuels ont donc dû être élaborés dans des délais très courts et leur adéquation à l'approche actionnelle est variable selon les langues enseignées.

Même si les éditeurs nationaux n'investissent pas toujours dans la production de manuels conformes, des outils pédagogiques sont disponibles chez d'autres éditeurs, voire sur des sites spécialisés sur Internet.

Les pratiques de classe

Au Portugal, la tradition scolaire de l'enseignement des langues a plutôt privilégié une planification par objectifs héritée des méthodologies audiovisuelles qui tiraient parti des avancées technologiques mais aussi des théories behavioristes et gestaltistes. Dans les années quatre-vingts, la pédagogie par objectifs est mise en cause mais le principe d'organisation va subsister jusqu'à dans les années quatre-vingt-dix, avec l'introduction de l'approche communicative dans sa version notionnelle et fonctionnelle.

La compétence plurilingue est désormais un projet que chaque professeur doit assumer dans des lieux d'intervention qui interagissent au sein de l'école : le département de langues, l'équipe de professeurs de chaque langue,

le « conseil de classe »³ et enfin la salle de classe. La planification passe donc d'une logique d'enseignement de contenus à une logique d'apprentissage qui met les structures linguistiques au service de savoir-faire eux-mêmes développés dans des situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant joue un rôle actif et responsable.

Le département de langues (s'il regroupe l'ensemble des langues enseignées, ce qui malheureusement n'est pas toujours le cas!) est un espace de dialogue entre les divers partenaires pour créer des passerelles et transférer des expériences, pour prendre des décisions sur les compétences à approfondir en fonction des diagnostics, ainsi que sur les modalités d'évaluation.

L'équipe d'enseignants de chaque langue doit ensuite se pencher sur ce projet et proposer, par année, une planification indicative du processus d'enseignement/apprentissage axée sur des compétences et des tâches.

Cette planification indicative doit, à son tour, être adaptée au profil de chaque classe. Le conseil de classe a pour mission de procéder à un relevé des problèmes prioritaires et communs aux diverses disciplines et de choisir des procédures pour résoudre les problèmes à court, moyen ou long terme. Les professeurs de langues peuvent convenir d'axes communs de travail sur des compétences prioritaires et définir des modes d'intégration dans des tâches et des projets concernant aussi d'autres disciplines. Ainsi, les apprentissages en langue se trouvent valorisés dans des projets pluridisciplinaires et contribuent à créer de nouveaux horizons et de nouvelles motivations pour les activités en classe. La planification du parcours de chaque classe obéit plutôt à une négociation de tâches qui s'insèrent dans des situations correspondant à des thèmes ou à des intérêts des élèves et qui aboutissent à des produits réalisés individuellement ou collectivement.

Ce changement de paradigme, qui exige un grand travail collaboratif, rencontre des résistances chez les professeurs longtemps habitués à un travail solitaire dans leurs classes mais il faut espérer que, dans un proche avenir, des progrès significatifs seront faits pour garantir une meilleure qualité dans les apprentissages.

Des résultats contrastés

Il est encore trop tôt pour juger de l'impact du CECRL sur les apprentissages, d'autant que les langues étrangères ne figurent pas sur la liste des disciplines prioritaires, à la différence du portugais et des sciences. Elles sont en bonne place dans la scolarité obligatoire mais l'anglais domine dans le secondaire et la possibilité d'étudier plusieurs langues se trouve reléguée dans des filières de sciences humaines.

3. Le terme « conseil de classe » désigne une instance à laquelle participent les divers intervenants (professeurs et représentants des parents et des élèves) pour élaborer le projet éducatif (*projecto curricular de turma*) de la classe, en fonction des acquisitions diagnostiquées et des compétences à acquérir.

La valorisation des langues dans le curriculum passe aussi par les examens nationaux qui permettent l'entrée à l'université. Malheureusement, le nombre de candidats ne cesse de diminuer. Par ailleurs, la conformité des examens aux options des programmes n'est pas évidente pour toutes les langues enseignées, car le format des épreuves valorise essentiellement les compétences écrites. Une expérience est en cours pour introduire les compétences d'interaction et de production orales. On peut y voir un effet du *CECRL* ainsi que l'intérêt des autorités éducatives pour une qualité effective des apprentissages. L'introduction de certifications étrangères s'inscrit dans la même logique. Évaluant les compétences sur l'échelle du *CECRL*, elles permettent d'obtenir une meilleure fiabilité des résultats et une valorisation sociale des apprentissages. Ainsi, le DELF⁴, par exemple commence à être bien connu des professeurs de français et certains l'ont déjà intégré dans les objectifs de la planification de leurs objectifs d'enseignement.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* offre un langage et des outils communs et vise à harmoniser les objectifs de l'enseignement/apprentissage et leur évaluation. Au Portugal, cet outil commun n'a pourtant pas abouti à une terminologie univoque. Paradoxalement, ce n'est pas la caractérisation des niveaux de compétence de communication qui a été la plus marquante. Les conditions d'élaboration et de mise en œuvre de la réforme ont fait qu'une occasion de dialogue a été irrémédiablement manquée.

Une plateforme commune au niveau terminologique et méthodologique aurait facilité le travail en équipe des professeurs de langue et suscité une dynamique valorisant le plurilinguisme.

L'introduction du *CECRL* au Portugal a donc dû prendre en compte à la fois les options politiques de la réforme, la culture éducative mais aussi les interprétations propres aux responsables de l'enseignement des différentes langues. Ce document a ouvert d'autres horizons aux langues dans la culture scolaire comme c'est le cas dans les formations à visée professionnelle ou dans les sections européennes où le français est précurseur au Portugal. Dans ces sections, l'apprentissage du français passe par son utilisation dans d'autres disciplines telles que les mathématiques, l'histoire ou la géographie. Le bilan de l'influence du *CECRL* reste mitigé dans le contexte scolaire mais le rôle transversal des langues dans l'enseignement supérieur va, à moyen terme, revaloriser les compétences en langues étrangères désormais décrites dans un langage commun. Le plurilinguisme en tant que valeur au service de la

4. DELF : Diplôme d'études en langue française.

démocratie, de la citoyenneté et de la compréhension interculturelle figure en bonne place dans les discours politiques. Dans les faits, il n'est pas encore une priorité éducative.

BIBLIOGRAPHIE

CONSEIL DE L'EUROPE (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Editions Didier

CONSELHO DA EUROPA (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas : Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto, Asa Edições.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Programas de Alemão, Programas de Espanhol, Programas de Francês, Programas de Inglês*, téléchargeables sur : <http://www.dgic.min-edu.pt/>, <http://www.anq.gov.pt/>.