



HAL
open science

Le cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone

Anne Delouis

► **To cite this version:**

Anne Delouis. Le cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. Les Langues Modernes, 2008, pp.19-31. halshs-00690507

HAL Id: halshs-00690507

<https://shs.hal.science/halshs-00690507>

Submitted on 23 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone

ANNE FRIEDERIKE DELOUIS DOCTEUR EN ANTHROPOLOGIE SOCIALE (CAMBRIDGE)

PROFESSEUR AGREGÉE D'ANGLAIS, ORLEANS

Résumé

L'article s'intéresse à la réception du CECR dans l'espace germanophone. Depuis 2001, la réaction a été double : d'une part, elle est caractérisée par une assimilation des nouvelles normes au niveau institutionnel ; d'autre part, la publication de la traduction allemande du CECR a été suivie d'un débat passionné dans le cercle des chercheurs en didactique. L'article résume et évalue les points essentiels de ce débat : une critique du concept du plurilinguisme, le traitement insatisfaisant du rôle particulier de l'anglais (oublié en théorie, omniprésent en pratique), des imprécisions et des lacunes dans les domaines de la linguistique et de la didactique des langues, entre autres.

Mots-clés

CECR, plurilinguisme, perspective actionnelle, débat, didactique germanophone.

CEFR, plurilinguism, action-oriented approach, debate, German-speaking research in language learning.

Depuis la parution de sa traduction allemande en 2001, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) a été accepté sans réserve d'un point de vue institutionnel dans l'espace germanophone. Les différents diplômes de langues internationalement reconnus, tels les certificats du *Goethe Institut Inter Nationes*, le *Österreichisches Sprachdiplom* ou le *Test Deutsch als Fremdsprache*, qui donne accès aux études supérieures, se sont conformés aux niveaux de compétence du CECR. Les *Länder* allemands en ont intégré les idées dans leur programmes scolaires, et le Conseil des Ministres de l'éducation (*Kultusministerkonferenz*) a adopté plusieurs objectifs nationaux inspirés par les niveaux du CECR ; ainsi les élèves allemands devraient-ils désormais atteindre le niveau A 2 pour leur LV 1 après neuf ans de scolarité, par exemple ¹.

Les autorités éducatives en Suisse, quant à elles, ont formellement déclaré le 1^{er} mars 2001 qu'elles utiliseraient le *Portfolio Européen des Langues* (dans sa nouvelle version suisse) dans tous les secteurs et à tous les niveaux de l'instruction publique, que le CECR serait pris en compte dans l'élaboration des programmes et que les manuels seraient adaptés au portfolio. En Autriche, des portfolios sont testés et utilisés depuis plusieurs années ; les instructions officielles ont été réécrites. C'est dans ce pays que le CECR a sans doute été employé dans le but le plus surprenant. Le décret d'application d'une loi entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2006 exige des immigrants adultes un niveau A

¹ Au niveau du *Hauptschulabschluss* (généralement obtenu à l'âge de 15 ou 16 ans) ; décision datant du 15 octobre 2004.

2 en allemand, à l'oral comme à l'écrit, lorsqu'ils demandent la citoyenneté autrichienne, ce qui, selon la communauté scientifique et les organisations humanitaires, est trop difficile à atteindre pour bon nombre d'entre eux.

À première vue, l'omniprésence du CECR dans le paysage éducatif germanophone pourrait faire oublier que ce document a été accueilli de façon plutôt réservée, voire sceptique par les didacticiens de langues étrangères germanophones qui se sont exprimés à ce sujet. L'ouvrage-clé qui résume les critiques les plus importantes qui ont été formulées contre ce texte sont les actes d'un colloque organisé en mars 2002 par l'université de Giessen². Vingt-deux experts de l'enseignement des langues parmi les chercheurs en didactique germanophones les plus éminents s'étaient alors réunis afin d'évaluer le CECR à l'aide de quatre axes de discussion majeurs : quel concept de langage sous-tend le CECR ; le Cadre peut-il être considéré comme un pas en avant pour la théorie et la pratique de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ; que penser des descripteurs ; quelle approche adopter afin d'analyser le CECR et de développer davantage ses thèmes principaux ?

Une grande partie des contributions réunies dans ce volumes dégagent brièvement les points positifs du CECR. Du point de vue des experts convoqués à ce colloque, ils sont essentiellement au nombre de trois. La majorité des didacticiens soulignent l'utilité de l'échelle des niveaux et des descripteurs. Leur avantage majeur serait de rendre possible la comparaison entre les différents diplômes nationaux, les notes traditionnelles ne suffisant pas à remplir cette tâche (Abel, p. 9 ; Bausch, p. 30 ; Kleppin, p. 105). On gagnerait ainsi en cohérence et en transparence à l'échelle internationale. Au niveau de l'élève individuel, les chercheurs remarquent que celui-ci est sans doute plus motivé par un système de niveaux de compétences, qui incite à progresser, plutôt que par les sanctions. Et cela d'autant plus que l'échelle des niveaux induit un véritable changement de paradigme pédagogique : la chasse aux erreurs appartiendrait au passé, les acquis seraient désormais valorisés et non plus les déficits et lacunes (Bausch, p. 30 ; Bleyhl, p. 37 ; Christ, p. 62).

Deux autres avantages du CECR que les experts germanophones sont pourtant moins unanimes à souligner concernent d'une part l'accent mis sur la médiation (Abel, p. 10 ; Krumm, p. 122) – une nouveauté dans la tradition allemande de l'enseignement des langues vivantes qui jusque là ne faisait pas une grande place à la traduction et l'interprétation – ainsi que le principe du plurilinguisme qui serait enfin valorisé comme une compétence à part entière (Gogolin, p. 88).

² Karl-Richard BAUSCH *et al.* (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [Le CECR en discussion. Actes du 22^e Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement de langues étrangères]. Tübingen (Narr) 2003. Seront citées les contributions de Fritz ABEL (p. 9-21), Hans BARKOWSKI (p. 22-28), Karl-Richard BAUSCH (p. 29-35), Werner BLEYHL (p. 36-44), Lothar BREDELLA (p. 45-56), Herbert CHRIST (p. 57-66), Willis EDMONDSON (p. 67-74), Ingrid GOGOLIN (p. 85-94), Juliane HOUSE (p. 95-104), Karin KLEPPIN (p. 105-112), Frank G. KÖNIGS (p. 113-119), Hans-Jürgen KRUMM (p. 120-126), Eynar LEOPOLD (p. 135-139), Jürgen QUETZ (p. 145-155), Manfred RAUPACH (p. 156-163), Marita SCHOCKER-VON DITFURTH (p. 164-172), Inge C. SCHWERDTFEGGER (p. 173-179), Wolfgang TÖNSHOFF (p. 180-191) et Helmut J. VOLLMER (p. 192-206).

Toutefois, dans toutes les contributions, les critiques l'emportent de loin sur les commentaires positifs. Sept domaines particulièrement concernés peuvent être identifiés, à commencer par le concept du plurilinguisme lui-même.

Un plurilinguisme qui reste théorique

Les chercheurs déplorent que le plurilinguisme reste une idée que les auteurs du CECR défendent sur un plan théorique sans en trouver des applications pour l'apprentissage/l'enseignement des langues. Il est certes important que le plurilinguisme et l'interculturalité soient conçus comme une normalité, mais on regrette que les lecteurs n'apprennent rien dans ce texte sur leur mise en œuvre (Christ, p. 61). Pareillement, le chapitre 5 du CECR recommande que les apprenants de langues étrangères développent une « compétence interculturelle », mais comme le Cadre ne contient aucune indication quant aux moyens par lesquels cet objectif peut être atteint, il est à craindre que sa réalisation n'intéresse pas véritablement les auteurs du CECR, comme le remarque Lothar Bredella (p. 55). Plusieurs experts relèvent l'absence de la notion de plurilinguisme dans les descripteurs (Tönshoff, p. 182 ; Barkowski, p. 23, entre autres). En effet, les descripteurs semblent partir du concept du bilinguisme (on apprend une seule langue étrangère après sa langue maternelle ; Bausch, p. 33). Les descripteurs pour la compréhension culturelle des autres manquent ; on aurait pu songer à la capacité d'alternance entre plusieurs langues, de recourir par moments à sa langue maternelle ou à une troisième langue, ou à la capacité de préserver la communication même si les partenaires ont recours à d'autres langues de temps à autre (Christ, p. 65). Dans le même sens, les auteurs auraient pu mentionner parmi les activités langagières l'interaction dans une langue qui n'est la langue maternelle d'aucun des participants (House, p. 101).

Des critiques de fond peuvent elles aussi être adressées au concept du plurilinguisme avancé par le CECR. Juliane House pense qu'il s'agit d'une idéalisation d'un phénomène qui, en réalité, n'a pas de tradition en Europe comme il l'a dans d'autres continents (p. 96). En effet, des recherches récentes montrent que le plurilinguisme ne concerne qu'une petite élite européenne³.

Si le multilinguisme européen est donc en grande partie à construire, il est légitime de se demander quelles sont exactement les « langues en Europe » ou « les langues européennes » à promouvoir. Le basque, le gallois, le kurde, l'hindi, l'ourdou, langues indéniablement parlées en

³ « L'Européen multilingue est plutôt jeune, a un bon niveau d'études ou est encore étudiant, est né dans un pays différent où il réside, utilise les langues étrangères pour des raisons professionnelles et est motivé pour les apprendre. Par conséquent, il semble qu'une grande partie de la société européenne ne connaît pas les avantages du multilinguisme », *Eurobaromètre spécial 243* « Les Européens et leurs langues », 2006, p. 6. (http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_fr.pdf) ; cf. aussi Brigitte JOSTES, « Europäische Union und sprachliche Bildung : Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum » [Union européenne et formation

Europe, en font-ils partie, ou le CECR ne concerne-t-il que les langues nationales des Etats membres du Conseil de l'Europe ? Quels critères qualitatifs et quantitatifs appliquer au plurilinguisme du CECR – peut-on vraiment affirmer que multiplier le nombre de langues parlées dans un pays ou par un individu est toujours pour le mieux ? Si, au contraire, il s'agit d'opérer des choix, comment savoir quels langues sont à privilégier (Edmondson, p. 68) ?

Le rôle de l'anglais passé sous silence

C'est précisément le silence du CECR quant aux valeurs inégales attribuées aux différentes langues qui constitue le deuxième reproche formulé par les chercheurs germanophones. Implicitement, le CECR traite toutes les langues comme si elles avaient le même statut (Abel, p. 15) ; or nous savons tous que l'anglais est une *lingua franca* en Europe comme dans le monde (Edmondson, p. 69). La réticence à ce sujet s'explique peut-être par le principe (en partie idéologique ?) du plurilinguisme ou par la protection particulière dont bénéficie la langue française (House, p. 99). Pourtant, la promotion du plurilinguisme et l'apprentissage de l'anglais ne constituent pas obligatoirement les deux pôles d'une opposition irréconciliable. Afin d'aider ceux qui sont chargés de l'élaboration des programmes scolaires pour les langues vivantes, il aurait été préférable de prendre en compte le rôle particulier de l'anglais de sorte que les élèves puissent être sensibilisés au problème, tout en soulignant les avantages objectifs d'une *lingua franca*, puis de donner des recommandations de sorte que l'apprentissage d'autres langues, y compris de langues minoritaires, puisse être planifié de façon efficace (House, p. 99). Au lieu de passer sous silence la prédominance de l'anglais, il serait plus utile d'engager une réflexion approfondie sur son utilisation : dans quels contextes et à quels buts est-il avantageux, ou au contraire moins souhaitable, de communiquer en anglais (Edmondson, p. 69) ?

Un rappel des faits illustre que le multilinguisme au détriment de l'anglais a peu de chances d'être imposé en Europe sans un remaniement majeur des pratiques linguistiques dans la vie quotidienne comme dans l'enseignement scolaire. L'anglais est la langue la plus utilisée dans l'Union européenne comme langue maternelle ou étrangère (parlé par 51 % des Européens ; suivi par l'allemand, 32 %, et le français, 26 %⁴). A l'école primaire, l'anglais est actuellement la langue la plus enseignée dans tous les pays des l'UE excepté la partie néerlandophone de la Belgique et le Luxembourg⁵. Dans l'enseignement secondaire, entre 60 et 100 % des élèves apprennent l'anglais comme langue étrangère⁶. Des chiffres peut-être encore plus significatifs montrent qu'un endiguement de l'anglais – au moins actuellement – se ferait contre la volonté de la majorité de la population

linguistique : à la recherche d'un espace de communication européen], *Linguistik online* 29, 4/06 (http://www.linguistik-online.de/29_06/jostes.html).

⁴ *Eurobaromètre* 2006, cité ci-dessus, p. 5.

⁵ *Eurostat* 2004, chiffres de 2001/2002

(http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf_images/049ENXX010C04x0101f.pdf).

⁶ *Eurostat* 2004, chiffres de 2001/2002

(http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf_images/049ENXX010C07x0101f.pdf).

européenne. En 2006, si 84 % des sondés sont de l'avis que chacun doit apprendre une langue en plus de sa langue maternelle, 77 % pensent que l'anglais doit être la première langue étrangère enseignée à l'école⁷.

Une bibliographie presque monolingue

Autrement dit, affirmer le principe du plurilinguisme sans prendre des mesures concrètes pour propager cette compétence en Europe restera sans aucune conséquence sur la situation actuelle qui est celle de la prédominance de l'anglais comme première langue étrangère dans l'immense majorité des pays. On peut se poser la question de savoir jusqu'à quel degré les auteurs du CECR eux-mêmes étaient réellement intéressés par le plurilinguisme au-delà d'un fort appui théorique à cette notion. Car le troisième domaine que l'on peut identifier dans les critiques germanophones concerne les recherches antérieures utilisées par les auteurs. La bibliographie contenue à la fin du CECR ne porterait aucune trace visible de plurilinguisme de sorte que l'épithète « commun » du titre devrait être accompagné d'un point d'interrogation, remarque Herbert Christ (p. 58). Les références renvoient presque exclusivement à des travaux en langue anglaise et française, et en particulier aux ouvrages rédigés par les auteurs du CECR eux-mêmes. Pourtant, il existe nombre d'études en didactique des langues rédigées en langue allemande qui auraient pu être prises en compte (Christ, p. 57 ; Barkowski, p. 25 ; Krumm, p. 120 ; House, p. 102).

Une brève analyse quantitative de la bibliographie du Cadre (p. 185-192 dans la traduction française) permet de mieux évaluer ce discours critique. Les « ouvrages de référence généraux » (p. 185) comprennent huit publications, dont sept en anglais et une seule en français (datant de 1976). Le choix de ces ouvrages reflète l'orientation théorique générale des auteurs. Les proportions relatives des différentes langues sont seulement légèrement moins favorables à l'anglais quand on prend en compte la bibliographie entière. Elle est constituée de 215 références, dont 139 en anglais (64,65 %), 46 en français (21,39 %), 9 en allemand (4,19 %) et 21 autres. Quelques remarques compléteront ces observations purement quantitatives. Les 46 références en français comprennent plusieurs traductions de l'anglais. Une partie des ouvrages ou articles en français et en allemand sont d'origine suisse, témoignant ainsi de l'importance dans la genèse du CECR du projet national de recherche qui développa les niveaux de compétences à la fin des années 1990. Les 21 publications en d'autres langues sont à première vue d'une variété linguistique étonnante : on y trouve du latin (Comenius), du suédois, du maltais, du catalan, du grec, du gallois, du portugais, du russe... L'explication en est très simple : pour 19 des 21 références en langues autres que l'anglais, le français ou l'allemand, il s'agit de versions nationales ou régionales du « niveau-seuil » citées à titre indicatif afin de compléter le

⁷ *Eurobaromètre* 2006, p. 11. Les chiffres sont encore plus élevées quand on se concentre sur les pays non-anglophones de l'UE, à l'exception du Luxembourg et de la Roumanie : entre 84 (Autriche, Italie) et 99 % (Suède) des sondés voudraient que leurs enfants apprennent l'anglais comme première langue étrangère.

chapitre 2. Ce chapitre, intitulé « approche retenue » ne se réfère pourtant à aucun moment au contenu des 19 publications en question. Il s'agit donc d'une liste d'ouvrages qui aurait dû figurer en annexe plutôt que dans la bibliographie des publications consultées par les auteurs. Si on déduit par conséquent la liste des 28 ouvrages du chapitre « 2 a » de la bibliographie, les pourcentages font ressortir encore plus la prédominance de la littérature en langue anglaise dans la bibliographie du CECR : ouvrages en anglais 71,66 %, en français 22,99 %, en allemand 4,28 %, en d'autres langues 1,07 %. Certes, la prise en compte de la recherche germanophone est décevante, mais une observation s'impose : en tant que langue minoritaire dans la communauté scientifique internationale, l'allemand est sans aucun doute bien mieux représenté dans cette bibliographie que l'espagnol, l'italien, les langues est-européennes ou scandinaves (aucune référence à des travaux de recherche en didactique incluse pour aucune de ces langues !). Ces chiffres laissent entrevoir quel type de plurilinguisme a prévalu dans l'élaboration du CECR : celui qui semble être adopté de plus en plus par les instances politiques européennes, à savoir une préférence pour l'anglais comme langue de travail, avec le français comme langue secondaire, c'est-à-dire un bilinguisme pas toujours équilibré qui fait parfois une petite place à l'allemand, à l'exclusion des autres langues européennes.

Fondement théorique et style du CECR

D'autres critiques concernent le positionnement théorique du CECR et le « style » dans lequel il a été rédigé. Plusieurs experts germanophones sont frappés par le fait que les auteurs du CECR semblent vouloir éviter de prendre une position théorique tranchée (Bleyhl, p. 36 ; House, p. 103 ; Leopold, p. 136 par exemple). Naturellement, le CECR a bel et bien un fondement conceptuel. Implicitement, les auteurs se réfèrent au moins ponctuellement aux aspects systémiques de la langue (Leopold, p. 136). Or, la terminologie est souvent imprécise, remarque Karl-Richard Bausch ; par exemple, « classes » et « catégories » sont confondues (comme d'ailleurs également « phonétique » et « phonologie », entre autres imprécisions, Bausch, p. 31-32). La plupart du temps, les auteurs s'intéressent pourtant plutôt à la langue comme instrument remplissant des fonctions (sociales). S'il fallait cerner la position théorique des auteurs, les chercheurs germanophones pencheraient pour le pragmatisme linguistique teinté d'un brin de sociolinguistique, ainsi que l'approche notionnelle-fonctionnelle, quoique certains des linguistes ont du mal à détecter une théorie cohérente dans l'ensemble du document (Bausch, p. 31 ; Krumm, p. 121-122 ; Barkowski, p. 25 ; Vollmer, p. 199).

L'un des termes-clefs du Cadre est évidemment la « communication ». Ce concept, tel qu'il est utilisé dans le CECR, n'échappe pas aux critiques des commentateurs. Selon Barkowski, il s'agit d'un concept de communication idéale (au sens d'Habermas) : les faits communiqués sont toujours réels, il y a un consensus entre ceux qui participent à la communication et qui se considèrent en outre comme des partenaires égaux. Ce type de communication est plutôt celui de l'élite socioculturelle (Barkowski, p. 23-24) ; les échanges communicatifs proposés en exemples dans le Cadre ont souvent lieu dans un

contexte professionnel (Krumm, p. 122) ; la communication aux intentions affectives ou esthétiques, ou en tant qu'expression de la personnalité, n'intéresse guère les auteurs du CECR (Barkowski, p. 23). De plus, la tâche communicative, telle qu'elle est décrite dans le chapitre 7 du Cadre, est présentée par les auteurs comme s'il s'agissait d'une action stratégique, comme si les compétences étaient utilisées afin d'atteindre un certain but : il s'agit là d'un agir rationnel, et non pas communicatif, remarque Bredella (p. 45). Dans ce sens, l'exemple choisi par les auteurs du CECR pour illustrer ce qu'ils entendent par une « tâche », à savoir le déplacement d'une armoire (p. 19 du CECR), est symptomatique. Dans les différentes options envisagées, l'Autre figure à peine (faire appel à de la main-d'œuvre, entre autres « stratégies »). Or, le propre de l'action communicative est le fait d'exiger toujours une réponse d'autrui, qu'il faut savoir interpréter, comme il faut aussi prendre en compte les opinions, les normes et les attentes de l'Autre si on veut les influencer ; tous ces aspects de la communication ne sont guère évoqués dans le CECR, selon Bredella (p. 46).

Plusieurs chercheurs germanophones manifestent leur insatisfaction face au style dans lequel le CECR est rédigé. En général, les sources, les contextes théoriques dont sortent les termes et les concepts ne sont pas dévoilés (Bausch, p. 32). Par conséquent, la plupart des énoncés ont la forme linguistique d'une affirmation de faits (qui ne sont cependant pas toujours prouvés ; Schwerdtfeger, p. 176). Les linguistes ou spécialistes de didactique dont les opinions sont mentionnées ne sont jamais cités expressément. De plus, les rendus des positions théoriques sont souvent abrégés et cela de façon parfois erronée (Tönshoff, p. 183). Dans les chapitres 5 et 6 en particulier, des formules toutes faites seraient juxtaposées sans liaisons logiques entre elles et sans considération de leurs contextes théoriques (Kleppin, p. 107). Les résumés des débats entre experts en apprentissage de langues comme par exemple aux p. 108-109 du Cadre sont jugés peu utiles et parfois confus (Raupach, p. 159). Christ va aussi loin que d'établir une liste de « perles » que l'on peut trouver dans le Cadre (par exemple, « Les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le principe de l'alphabet, bien que ceux d'autres langues puissent être idéographiques », p. 92 du CECR). D'autres chercheurs soulignent que le Cadre en tant que texte manque de structure, de cohérence, et qu'il est alourdi par un lest théorique qui n'ajoute rien à son contenu principal (Vollmer, p. 199 ; Neuner, p. 141). Le CECR aurait d'ailleurs pu être complété utilement par un glossaire afin d'en faciliter l'utilisation (Leopold, p. 136).

Plus généralement, les chercheurs germanophones remarquent que la grande diplomatie dont les auteurs du CECR font preuve en n'adoptant officiellement aucune position, sans doute dans le but de ne blesser la sensibilité scientifique de personne, comme Bleyhl le suppose (p. 36-37), mène à une situation où chacun des utilisateurs du Cadre peut retrouver sa propre opinion théorique (Bleyhl, p. 37 ; Leopold, p. 137). Un cadre de référence qui mérite ce nom ne devrait-il pas justement poser plus de normes et prononcer plus de recommandations que ce n'est ici le cas (House, p. 103) ? Dans l'état actuel, la légitimité scientifique du CECR est jugée limitée (Krumm, p. 120), et il déçoit en tant que contribution à la recherche sur l'enseignement des langues (Raupach, p. 157).

Des réflexions didactiques insuffisantes

Après le plurilinguisme, le statut de l'anglais, la littérature scientifique utilisée et la théorie linguistique qui sous-tend les affirmations du CECR, ce sont les concepts didactiques du Cadre qui se trouvent dans la ligne de mire des critiques germanophones. L'un des chercheurs regrette que le CECR traite trop peu de l'apprenant en tant qu'individu ; la difficulté d'une performance linguistique serait vue comme inhérente à la tâche, sans lien quelconque avec les capacités de l'individu qui la produit (Abel, p. 11). Les différences intellectuelles entre les élèves ne sont pas prises en compte en tant que préconditions de l'apprentissage. Notamment les niveaux B 2 et surtout C ne pourraient pas être atteints par bon nombre d'apprenants et même par des locuteurs natifs, pense Hans Barkowski (p. 28). Trop souvent, l'élève est seulement perçu dans sa dimension cognitive, sur le modèle d'un ordinateur qui assimile et reproduit des données (Schwerdtfeger, p. 177). De surcroît, le Cadre ne contient rien sur les « langues de l'apprenant » ou « interlangues », ni sur les stratégies d'apprentissage ou les hypothèses testées par l'apprenant (Tönshoff, p. 183-184).

En lien avec ce qui a été dit sur l'orientation théorique du CECR, plusieurs chercheurs constatent un déséquilibre dans le domaine des pratiques didactiques : les activités langagières l'emportent largement sur l'apprentissage des aspects plus proprement linguistiques (Barkowski, p. 24). Or, il faut entraîner les compétences liées à la prononciation, l'orthographe, la grammaire et au lexique, sinon les autres compétences du CECR ne peuvent être acquises (Abel, p. 14) ; le Cadre se réfère d'ailleurs à ces « compétences linguistiques » dans les sections 5.2.1 et 6.4.7.

Finalement, nous apprenons très peu sur la didactique des langues dans le CECR. Une demi-page est vouée à l'apprentissage des langues (Kleppin, p. 107 ; Tönshoff, p. 183 ; quelques paragraphes des p. 108-109 dans la traduction française du CECR) ; il s'agirait d'une juxtaposition de lieux communs (Leopold, p. 137) ; il serait impossible de s'y orienter pour développer des supports ou pour planifier des processus d'enseignement/d'apprentissage (Barkowski, p. 27). Le CECR ne constitue pas une véritable aide à la décision des enseignants ; au contraire, il crée l'impression que tout est possible en didactique, écrit Wolfgang Tönshoff (p. 187). Le prétexte du respect pour les « principes fondamentaux d'une démocratie plurielle » (p. 21 du Cadre), principes qui auraient empêché les auteurs de prendre une position claire, indigne plus d'un commentateur, par exemple Tönshoff (p. 184). La déception est telle à ce sujet que certains chercheurs emploient des mots assez durs : House remarque que la question de savoir « comment apprend-on une langue ? » ne serait jamais véritablement posée (p. 98), tandis que, selon Vollmer, le CECR ne contiendrait tout simplement aucune indication sur la méthodologie de l'apprentissage des langues (p. 197).

L'esthétique et la création oubliée

Une autre lacune du CECR concerne les aspects créatifs et esthétiques de la langue. Les langues étrangères ne seraient pas vues comme des moyens de percevoir, de ressentir, de développer des pensées ou des points de vue créatifs (Vollmer, p. 195) ; la capacité de créer dans et avec une nouvelle langue n'est même pas prévue au niveau C 2 (Krumm, p. 122). La langue ne serait qu'un vecteur de connaissances, non pas un instrument pour réfléchir (Vollmer, p. 195). Quant à la lecture des textes, elle serait comprise comme un traitement d'informations ; le lecteur qui cherche à cerner la signification d'un texte à l'aide de ses connaissances antérieures et ses attentes, dans une situation historique donnée, qui tâche de comprendre les métaphores, polysémies, connotations du texte, ne figure pas dans le Cadre. Les dimensions intellectuelle, morale, émotionnelle et culturelle des textes littéraires seraient ainsi masquées. Par conséquent, il ne serait pas surprenant qu'aux niveaux A et B les capacités linguistiques dominent et les capacités interprétatives des lecteurs ne sont mentionnées que très sommairement, même au niveau C (Bredella, p. 47-53). Ces domaines traditionnels de l'apprentissage d'une langue étrangère que sont la littérature et la civilisation ne tiennent pas une place dans le CECR, bien que l'intérêt pour d'autres cultures motive toujours 21 % des Européens pour l'apprentissage des langues vivantes (cf. Jostes, cité ci-dessus). Par conséquent, l'un des didacticiens consultés suggère qu'à l'avenir la littérature devrait peut-être être enseignée dans des cours autres que des cours de langues à l'école (Raupach, p. 160).

Des descripteurs parfois problématiques

Un dernier genre de commentaires critiques s'intéresse aux descripteurs. On leur reproche d'être parfois eurocentrique, ce qui en principe ne devrait pas surprendre dans un document à visée européenne ; par exemple, prendre naturellement la parole dans une conversation serait une interaction caractéristique de l'Europe de l'Ouest et devrait être évalué comme plus difficile dans d'autres contextes culturels (Kleppin, p. 106), tandis que la transaction « faire des courses » pourrait exiger un niveau C 1 dans des contextes dans lesquels il faut négocier, créer une relation sociale avec le marchand, etc., comparé au simple passage dans un supermarché en Europe (Quetz, p. 152). Plus sérieusement, certains chercheurs critiquent le manque de précision dans la terminologie de certains descripteurs : comment distinguer une « discussion informelle » d'une « conversation » par exemple (House, p. 101) ? Y-a-t-il une différence entre une « situation de la vie quotidienne » et une « situation prévisible »⁸ ? Mais c'est surtout l'utilisation des descripteurs dans l'évaluation des élèves qui préoccupe les experts germanophones. L'impression que l'on pourrait facilement évaluer des

⁸ Claus ALTMAYER, « Sprachkultur und Mehrsprachigkeit : Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3) » [Culture linguistique et plurilinguisme : des nouvelles publications sur la politique européenne des langues (3^e partie)], dans : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (2), 2004, ici p. 8.

connaissances et compétences en langues étrangères à l'aide de ces descripteurs serait partiellement fautive (Abel, p. 10). Au niveau le plus bas (A 1) et au niveau le plus élevé (C), les descripteurs seraient clairs, mais aux niveaux intermédiaires, il faudrait le plus souvent deviner afin de catégoriser correctement les performances d'une personne (Quetz, p. 153). Raupach (p. 161) est de l'avis que les niveaux C 1 et C 2 sont particulièrement difficiles à différencier. Dans la pratique quotidienne de l'évaluation, d'autres problèmes se posent : n'y a-t-il pas des langues qui sont plus difficiles à apprendre que d'autres, et des domaines linguistiques moins faciles à maîtriser que d'autres (House, p. 103) ? En outre, l'enseignant doit évaluer par rapport aux critères « objectifs » proposés par les descripteurs, mais aussi par rapport à ce qui a été enseigné en cours, ce qui ne revient pas toujours au même (Königs, p. 116).

Ainsi, les critiques des didacticiens germanophones dénoncent essentiellement un plurilinguisme trop théorique, le statut méconnu de l'anglais, une bibliographie qui penche beaucoup trop vers la littérature anglophone, un fondement théorique trop peu réfléchi, également en didactique, une négligence des aspects esthétiques et créatifs de la langue ainsi qu'une série de problèmes associés aux descripteurs. Les commentateurs germanophones décèlent en outre quelques risques ou dangers inhérents au CECR.

Une instrumentalisation économique des langues et de leur apprentissage ?

En premier lieu, il convient d'attirer l'attention sur le « danger économique » attribué au Cadre. Mais est-il vraiment justifié de dire qu'après l'adoption de ce document, l'enseignement et l'apprentissage des langues sont désormais au service de l'économie (Schwerdtfeger, p. 178) ? Le manque d'intérêt témoigné à l'égard des domaines peu « rentables » comme la littérature et l'accent mis sur la fonctionnalité de la communication en langue étrangère dans des contextes souvent professionnels semblent étayer cet argument alarmiste. Or, les sondages à échelle européenne montrent que de plus en plus de personnes souhaitent apprendre des langues pour des raisons professionnelles (au lieu d'en profiter en vacances ou dans la vie personnelle, ou bien par curiosité culturelle⁹). L'utilisation des langues dans un but fonctionnel et à des fins économiques est donc dans l'air du temps et non pas forcément une dérive induite par la publication du Cadre. Cela n'empêche que le CECR a indéniablement un impact économique qui risque de profiter aux uns plus qu'aux autres. Des écoles de langues privées peuvent utiliser le CECR comme un « label de qualité » qui ennoblit leurs produits (Tönshoff, p. 188) ; on voit en effet mal qui pourrait les en empêcher et pourquoi. Pareillement, des maisons d'édition profitent du CECR pour le marketing de leurs livres (Schocker-von Ditfurth, p. 165) ; en Allemagne, c'est l'éditeur Langenscheidt qui occupe à peu près la place que les Éditions Didier tiennent en France, car Langenscheidt publie la traduction allemande du

CECR ainsi que l'ouvrage semi-officiel qui illustre les niveaux de compétence, activités langagières, etc., pour l'allemand¹⁰.

Dérives possibles

Le deuxième danger identifié par quelques chercheurs germanophones est d'ordre politique. Le CECR est considéré comme ayant une importance plus politique que scientifique, d'abord parce qu'il est édité par un organisme politique, le Conseil de l'Europe. C'est un document qui pose des normes au niveau national, sinon international (Tönshoff, p. 187). Il pourrait être mal utilisé (greffé rapidement sur un système d'enseignement traditionnel) dans des pays qui voudraient devenir membres de l'UE et espèreraient ainsi avoir un « ticket d'entrée » en s'adaptant superficiellement à ce qui est perçu comme une norme européenne (Tönshoff, p. 188). Mais c'est également dans la « vieille » Europe que l'imposition de nouvelles normes engendre potentiellement un danger « politique » au niveau individuel. Il serait fatal si le CECR empêchait les initiatives et entravait l'espace de liberté des enseignants (Abel, p. 19). Les descripteurs, pense-t-on, auront obligatoirement des effets multiples sur l'apprentissage et l'enseignement ; peut-on éviter le danger d'une situation où les programmes et les manuels seront majoritairement dominés par un souci de niveaux et les descripteurs qui leur sont associés (Bleyhl, p. 38 ; Krumm, p. 124) ?

Pour l'avenir, les chercheurs germanophones soulignent la nécessité de plus de recherches d'une part afin de développer davantage, d'une façon plus cohérente et plus scientifique, les idées contenues dans le CECR, d'autre part afin de surveiller les conséquences concrètes de l'adoption du Cadre dans les systèmes scolaires (Abel, p. 19 ; Gogolin, p. 90 ; Krumm, p. 125 ; Vollmer, p. 199). Il serait nécessaire de spécifier pour chaque langue concernée à quoi les descripteurs correspondent exactement (domaines grammaticaux, lexiques, etc.) comme cela a été fait pour l'allemand (« Profile Deutsch », mentionné ci-dessus), si possible en permettant la collaboration entre les différentes équipes nationales d'auteurs afin d'assurer une certaine cohérence internationale (Abel, p. 19). De plus, le succès du CECR dépend aussi de la formation initiale et continue de qualité dont les enseignants doivent pouvoir bénéficier dans chaque pays (Schocker-von Ditzfurth, p. 170-171 ; Tönshoff, p. 190).

En conclusion, la plupart des intervenants au colloque sur le CECR de 2002 sont déçus par les nombreux défauts et lacunes du CECR, tant au niveau théorique qu'au niveau de la mise en œuvre et des conseils pratiques qui auraient pu être donnés aux utilisateurs. Des trois mots du sous-titre – « apprendre, enseigner, évaluer » – c'est sans aucun doute le dernier qui a été le plus développé dans le

⁹ Eurobaromètre 2006, cité ci-dessus, p. 7

¹⁰ Manuela GLABONIAT et al., *Profile deutsch*, livre et CD-Rom, Berlin [Langenscheidt], 2002.

Cadre, et c'est finalement l'échelle de niveaux de compétences qui reste l'idée centrale du CECR aux yeux des experts germanophones (Altmayer, cité ci-dessus, p. 1 ; Bredella, p. 55 ; Quetz, p. 145).

Deux observations s'imposent lorsque l'on compare le discours scientifique allemand sur le CECR avec son équivalent français. Les chercheurs allemands ne découvrent pas une nouvelle étape pour la didactique des langues dans le Cadre, tandis qu'en France, on le considère généralement comme le document fondateur de la « perspective actionnelle »¹¹ qui inaugurerait une nouvelle ère dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il y a sans doute en France une façon de concevoir la didactique des langues comme une histoire progressiste dans laquelle chaque « méthode », « approche », ou « perspective », est régulièrement remplacée par un nouveau courant didactique (avec récemment une légère tendance vers l'éclectisme et la conservation des points positifs des approches prétendument dépassées), manière de voir qui déclenche la recherche d'un nouveau paradigme là où d'autres ne l'aperçoivent pas nécessairement. Deuxièmement, quand on est habitué à lire les ouvrages francophones sur le CECR, on ne peut qu'être étonné par la liberté d'esprit et de parole des chercheurs de langue allemande qui n'ont pas hésité à dénoncer défauts et lacunes du CECR, et à faire de cette critique, perçue comme indispensable, le thème central de leur colloque annuel dans l'année qui a suivi la publication du Cadre. Le ton adopté par ces chercheurs tranche avec celui de la plupart des publications sur le CECR en langue française, écrites dans le genre de la vulgarisation ou sur le mode apologétique – à quelques exceptions près, comme cette conférence fort intéressante dans laquelle Christian Puren a osé poser quelques « questions impertinentes » au Cadre de référence¹². Sans évidemment adhérer à toutes les critiques qui ont été énoncées dans l'espace germanophone, et qui méritent elles-mêmes d'être examinées avec un esprit critique, la recherche en didactique peut sans aucun doute s'inspirer de ces remarques afin d'amorcer un débat sur le véritable apport du CECR.

BIBLIOGRAPHIE

C. ALTMAYER, « Sprachkultur und Mehrsprachigkeit : Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3) » [Culture linguistique et plurilinguisme : des nouvelles publications sur la politique européenne des langues (part 3)], dans : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (2), 2004.

K.-R. BAUSCH *et al.* (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [Le CECR en discussion. Actes du 22^e Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement de langues étrangères]. Tübingen (Narr) 2003.

COMMISSION EUROPEENNE (dir.), *Eurobaromètre spécial 243 « Les Européens et leurs langues »*, Bruxelles 2006.

¹¹ A noter que les versions anglaise et allemande du CECR utilisent l'équivalent du terme « approche » plutôt que « perspective » (« action-oriented approach » / « handlungsorientierter Ansatz »). En conséquence, on a ici moins l'impression d'un renouvellement théorique et/ou pratique vis-à-vis de l'« approche communicative ». Il serait d'ailleurs à clarifier en quoi une « perspective » diffère d'une « approche ».

¹² Christian Puren, « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence », 9 mai 2007, mis en ligne sur le site de l'APLV.

B. JOSTES, « Europäische Union und sprachliche Bildung : Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum »
[Union européenne et formation linguistique : à la recherche d'un espace de communication européen], *Linguistik online* 29,
4/06.