

Bruno Maurer  
Christian Puren



CECR :  
Par ici la sortie !

# CECR : par ici la sortie!

**Bruno Maurer et Christian Puren**

**Téléchargement libre et gratuit**

- (par parties séparées) sur le site de l'éditeur Mise en ligne sur le site de l'éditeur : <https://eac.ac/books/9782813003522> ou

<https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>

- (ouvrage en entier) sur le site [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) :

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/) (avril 2022)

éditions des archives contemporaines



Copyright © 2019 Éditions des archives contemporaines

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines  
41, rue Barrault  
75013 Paris (France)  
[www.archivescontemporaines.com](http://www.archivescontemporaines.com)

---



Avertissement : Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.



Collection Banco de España. Pere Borrell del Caso, "Huyendo de la Crítica", 1874, Huile sur toile, 75,7 x 61 cm.

À propos des auteurs

**Bruno Maurer est Professeur ordinaire à l'Université de Lausanne. Ses recherches didactiques et sociolinguistiques portent en particulier sur les conditions d'un enseignement réellement plurilingue en Afrique francophone et en Europe, au-delà des discours incantatoires des institutions.**

Christian Puren est Professeur émérite de l'**Université de Saint-Etienne**. Didacticien généraliste et interlangues, ses dernières recherches portent en particulier sur la perspective actionnelle dans un cadre pluriméthodologique.

Pour citer cet ouvrage

Maurer, Bruno ; Puren, Christian (2019), *CECR : par ici la sortie !*  
Éditions des archives contemporaines, France, 6+314 p.  
ISBN : 9782813003522, doi : 10.17184/eac.9782813003522

Pour télécharger librement et gratuitement cet ouvrage

[eac.ac/books/9782813003522](http://eac.ac/books/9782813003522)

Ouvrage publié grâce au soutien de l'Université Paul Valéry, Montpellier 3  
et du Laboratoire Dipralang EA739.

## Remerciements

Les auteurs remercient pour leur lecture critique très attentive et leurs suggestions :

Paola Bertocchini, Edvige Costanzo, Ksenija Djordjevic Léonard, Maria-Alice Médioni,  
Michel Morel, Laurent Puren, Jean Max Thompson et Anne-Christel Zeiter.

## Index des sigles couramment utilisés

APC : Approche Par les Compétences

AC : Approche Communicative

CECR/ CECRL : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre – Enseigner – Évaluer* (version Didier, 2001)

CELA : Cambridge English Language Assessment

CoE : Conseil de l'Europe

UPL/ UPL-CoE : Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe (jusqu'en 2011 «Division des Politiques Linguistiques»)

L1, L2, L2+n : langue première, seconde, troisième, etc.

MA : Méthodologie Active

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MPI : Méthodologie Plurilingue Intégrée

PA : Perspective Actionnelle

VC : Volume Complémentaire (du CECR), février 2018

# Introduction générale

L'idée de cet ouvrage à quatre mains nous est venue spontanément après avoir lu chacun de notre côté le *Volume complémentaire* du CECR de février 2018 (désormais « VC ») : nous y avons en effet tous deux constaté avec stupéfaction qu'il reprend à l'identique l'ensemble des orientations du CECR de 2001 :

– Il ne tient pas compte des critiques nombreuses et diverses adressées à l'encontre du CECR : Berchoud, 2017 ; Comerford, 2010 ; Friederike Delouis, 2008 ; Lefranc, 2009 ; Maurer, 2011 ; Migeot, 2017 ; Prieur, 2017 ; Puren, 2006d, 2007b, 2012b, 2015f ; Simons, 2011, pour nous limiter aux seuls textes cités dans le présent ouvrage.

– Il ne prend pas en considération les évolutions qui ont eu lieu entre-temps en didactique des langues-cultures, telles que les développements théoriques et pratiques d'une perspective actionnelle combinée avec l'approche communicative mais clairement distincte, l'élaboration d'un modèle complexe de compétence culturelle, ou encore la prise de conscience de la nécessité de construire une approche à la fois plurilingue et pluriméthodologique de l'apprentissage-enseignement-évaluation des langues-cultures.

– Il ne prend pas en compte la conception des nouvelles évaluations standardisées internationales telles que PIRLS et PISA, dont les descripteurs de compétence, parce qu'ils sont centrés sur les processus et non sur les produits, permettent une mise en relation effective de l'évaluation avec l'enseignement-apprentissage.

– Il reproduit de ce fait dans les nouveaux outils d'évaluation qu'il propose, en particulier pour la lecture littéraire, la compétence plurilingue et la médiation, les mêmes lacunes et les mêmes défauts que le CECR.

Toutes ces critiques sont regroupées dans la troisième partie de notre ouvrage. Nous les avons fait précéder de deux parties qui nous ont paru indispensables.

**La première partie** porte sur « le projet du volume complémentaire ». Elle met en évidence le seul objectif réel des organismes privés qui ont pris *de facto* le contrôle des orientations de la « Division » ou « Unité » des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe (désormais UPL-CoE) : il s'agit pour eux, dans un but de diffusion commerciale des certifications qu'ils délivrent, de maintenir à tout prix, jusqu'à l'incohérence et la dénégation, une image d'excellence à la fois du système d'évaluation du CECR dont ils se réclament et de la relation entre ce système d'évaluation et l'enseignement-apprentissage.

**La deuxième partie** étudie le mode de production et le mode d'écriture du VC, pour un résultat dont la qualité est très éloignée des standards universitaires en vigueur.

**La troisième partie** regroupe donc nos critiques des contenus du VC, développées et argumentées, portant notamment sur l'évaluation : elles concernent principalement le VC, mais valent tout autant pour le CECR. Ce sont ces critiques qui justifient



le titre de notre ouvrage, à savoir qu'il est urgent de « sortir du Cadre », c'est-à-dire de s'arracher à la logique qu'il impose, qui est de construire les *curricula* et les programmes, d'évaluer les progrès des élèves et de piloter leurs apprentissages à partir d'un dispositif d'évaluation certificative individuelle, qui plus est monolingue et « mono-méthodologique », en l'occurrence élaboré en référence à la seule approche communicative.

Nous pensons que les trois parties de cet ensemble critique peuvent fournir aux enseignants et formateurs<sup>1</sup>, qui peuvent avoir du mal à résister à « l'injonction CECR », les armes d'une indispensable résistance.

**Dans la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> parties**, nous développons à leur intention l'idée suggérée aussi par le titre de notre ouvrage, à savoir qu'il existe des voies de sortie du CECR : les deux propositions alternatives présentées, développées et exemplifiées, ont en commun de recentrer la réflexion et l'intervention didactiques sur la méthodologie, c'est-à-dire sur les modes de mise en relation des processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Nous avons déjà tracé cette piste, dans le prolongement d'une analyse critique du CECR, dans un article de 2006 intitulé « Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » (Puren, 2006b). Nous ne faisons là que reprendre une proposition ancienne de René Richterich, dans son ouvrage de 1985, qui se trouve être toujours d'actualité : contrairement à ce que laisse supposer son titre – *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* – et à l'usage qui en est fait le plus souvent, il y prenait clairement ses distances vis-à-vis d'une conception de l'enseignement-apprentissage fondée sur une définition préalable des contenus d'enseignement, la même que l'on retrouve dans le CECR, dont le système d'évaluation prétend fournir la base de l'établissement des programmes scolaires aux dépens d'une approche par la méthodologie. Pour R. Richterich, cette approche semblait logiquement impliquée dans la mise en œuvre d'une véritable centration sur l'apprenant :

*Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids méthodologique est double : d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage. (1985 : 13)*

Dès 1979, plusieurs années auparavant donc, R. Richterich avait d'ailleurs publié, dans une revue bien connue et diffusée en FLE, *Le Français dans le monde*, un article intitulé de manière on ne peut moins ambiguë « L'anti-définition des besoins langagiers comme pratique pédagogique » (disponible en ligne : voir bibliographie finale). Il s'agissait aussi dans ce texte, en application de la même logique de centration réelle

---

1. En écrivant « enseignants et formateurs », nous utilisons un masculin générique incluant les femmes aussi bien que les hommes, conformément aux usages historiques et communs du français ; nous ne suivons pas dans cet ouvrage les règles d'une rédaction épiciène.

sur l'apprenant, d'un plaidoyer pour une anti-définition préalable de la méthodologie, c'est-à-dire en faveur de ce que nous appelons ici une « approche pluriméthodologique », à prendre en compte non seulement dans l'enseignement-apprentissage, mais également dans l'évaluation :

*À partir de différents types d'objectifs, découvrir, proposer, choisir les actions possibles : pour du lexique, par exemple, apprendre par cœur des mots avec leur traduction, chercher des définitions dans un dictionnaire bilingue, établir des tableaux de champs sémantiques, deviner le sens d'après le contexte, etc. ; pour de la syntaxe, apprendre des règles par cœur, répéter, conjuguer, observer et comparer pour déduire des règles générales [...]. (1979 : 58)*

Les deux propositions que nous faisons dans nos 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> parties ont en commun, entre autres, de mettre en œuvre une telle approche pluriméthodologique.

**La quatrième partie** pose et illustre le concept d'« évaluation intégrée » : il s'agit d'une évaluation pensée non comme devant modéliser le processus d'enseignement-apprentissage, comme c'est le cas avec le CECR, mais à l'inverse comme partie intégrante de ce processus. Cela implique de la considérer dans toute la complexité de ses multiples fonctions et en relation avec les différentes méthodologies d'apprentissage disponibles, c'est-à-dire dans le cadre d'une approche pluriméthodologique.

Nous présentons plusieurs exemples. Le premier est celui de la « procédure standard d'exercitation » dont chacune des activités, qui correspondent à des niveaux progressifs de maîtrise des formes langagières, est évaluée séparément depuis la méthodologie directe des années 1900. Le second exemple est constitué de propositions d'exercices d'entraînement et d'évaluation des différentes activités cognitives du modèle, lui aussi historique, de l'« explication de textes », action scolaire de référence des méthodologies directe et active des années 1900-1960, mais qui garde toute sa pertinence, comme on peut le voir en les comparant aux activités prises en compte dans les évaluations internationales actuelles PIRLS et PISA. Le troisième exemple est celui des « Référentiels généraux d'apprentissage et d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit » dont nous (Puren) avons récemment participé à l'élaboration en Algérie dans le cadre d'un projet d'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues nationales et étrangères. Enfin, nous présentons un cas particulier d'évaluation intégrée, celui de PISA, dont les résultats – il s'agit de l'évaluation de la compréhension de l'écrit en langue maternelle ou langue de référence (désormais « L1 ») – sont mis en corrélation avec des enquêtes auprès des différents acteurs éducatifs, pour en tirer des idées d'amélioration non plus seulement du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, mais du pilotage global du système éducatif.

Nous venons de faire référence aux évaluations standardisées internationales PIRLS et PISA, qui toutes deux portent sur l'évaluation des compétences. Cela nous donne l'occasion de faire immédiatement quelques mises au point qui nous paraissent indispensables pour clarifier dès à présent nos positions sur des questions qui pourraient donner lieu chez certains de nos lecteurs à des soupçons, à des accusations, voire à des procès d'intention susceptibles d'orienter toute la lecture qu'ils feraient de notre ouvrage.

- 1) Le concept de « compétence » telle qu'il s'est diffusé depuis trois décennies dans tous les domaines de l'évaluation et de la formation vient certes du monde de l'entreprise, mais cela ne l'invalide pas *ipso facto*. Le fait que ce concept soit souvent instrumentalisé dans les entreprises au service de l'exploitation des employés ne permet pas de déconsidérer les réflexions et propositions des spécialistes en management qui le développent, pas plus que le fonctionnement massivement inégalitaire et sélectif du système éducatif français ne permet de déconsidérer les réflexions et propositions des pédagogues qui veulent mettre par exemple la pédagogie différenciée au service de la réussite pour tous. Les concepts, on le sait, peuvent, comme tous les outils intellectuels, être utilisés au service de valeurs opposées : ainsi les « compétences professionnelles » pour justifier des formations spécialisées limitées au futur poste de travail ; les « compétences transversales », au contraire, pour justifier des formations générales ouvrant sur de larges possibilités d'emploi.

Par ailleurs, précisément en didactique des langues, le concept de compétence est intégré depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, sous les appellations de « réemploi », « assimilation » ou encore « appropriation », en tant qu'objectif terminal de la procédure scolaire standard d'exercisation (*cf.* Puren, 2016c), qui consiste à donner aux apprenants la capacité de réutiliser les formes langagières pour leur expression personnelle, c'est-à-dire dans d'autres situations que celles où elles leur ont été enseignées. Et la notion de « compétence communicative », avec ses différentes composantes, s'est imposée depuis les années 1970 dans cette discipline en même temps qu'en management d'entreprise, sans qu'aucun de ses spécialistes, à notre connaissance, n'ait dénoncé alors chez elle une quelconque tare idéologique. Se limiter à déconsidérer globalement un concept au seul prétexte de son origine et/ou d'un usage donné dans un domaine déterminé relève de la pensée unique, ou de l'hémiplégie cognitive, et trahit chez ces détracteurs une approche idéologique aussi intellectuellement réductrice que celle qu'ils dénoncent chez leurs adversaires.

- 2) Depuis trois décennies, toutes les grandes entreprises se sont mises à la « démarche projet », et certains sociologues ont très justement fait remarquer qu'elle leur a permis de passer du contrôle hiérarchique, de moins en moins supporté par les employés, à un contrôle assuré par ces employés eux-mêmes, le projet les amenant à se mobiliser, à s'investir, et de ce fait à se responsabiliser personnellement. La même critique peut être adressée au mode projet en formation et en éducation, qui aboutit à ce que les stagiaires et les élèves se sentent seuls et entièrement responsables de leurs difficultés et de leurs échecs éventuels ; sans parler des dérives, bien documentées depuis longtemps, auxquelles il peut donner lieu dans ces deux domaines (*cf.* par ex. Bordallo et Ginestet 1993, p. 13).

Mais les premiers promoteurs du projet, bien avant les spécialistes en management d'entreprise, ont été par exemple un Dewey, aux USA, ou encore un Piaget, en France, pédagogues que l'on peut difficilement suspecter de la moindre sympathie envers l'idéologie capitaliste. De sorte que déconsidérer par principe en didactique des langues-cultures la perspective actionnelle, dont le projet est naturellement l'action

sociale de référence, sans considérer par ailleurs qu'elle peut être l'occasion d'intégrer à la didactique des langues le *Learning by doing* de Dewey et la « pédagogie sociale » de Piaget, c'est commettre une grande injustice vis-à-vis de leurs idées et de ceux qui s'en réclament encore de nos jours ; et c'est aussi se priver stupidement d'un concept riche de grandes potentialités pédagogiques et didactiques, utile, précisément, pour contrebalancer les limites et dérives du paradigme de la communication interindividuelle qui a dominé pendant les trois décennies d'approche communicative exclusiviste. Se limiter à dénoncer les origines managériales supposées de la perspective actionnelle, voire accuser ses promoteurs d'être des suppôts du néolibéralisme, permet à certains de prendre à bon compte de belles postures d'intellectuels progressistes, mais rend un mauvais service aux apprenants, aux enseignants, à la discipline... et finalement à l'image même de ces accusateurs.

- 3) Les évaluations standardisées internationales telles que celle de PIRLS et celle des enquêtes PISA (voir bibliographie finale) ne sont pas exemptes de critiques quant à leur conception scientifique, et plus encore quant aux logiques purement managériales qu'elles peuvent contribuer à importer ou à renforcer dans l'enseignement scolaire. Il n'en reste pas moins, comme nous le verrons, qu'elles montrent qu'il est possible de concevoir des dispositifs d'évaluation aussi « scientifiques » – dans le sens, ici, d'outillés statistiquement – que celles des certifications internationales basées sur les échelles et les descripteurs du CECR, mais qui soient orientées processus d'apprentissage et non produit d'usage. De ce fait, les premières sont susceptibles de ne pas réduire les pratiques d'enseignement et d'apprentissage – comme le font les secondes sous l'effet du fameux *teaching/learning to the test* –, mais au contraire d'enrichir ces pratiques et de fournir aux enseignants et aux apprenants des informations que les uns et les autres considéreront comme fiables, et qui pourront servir de base à des réflexions, négociations et décisions communes au service de l'amélioration du processus conjoint d'enseignement-apprentissage.

*Les dangers sont aussi des opportunités* : ce n'est pas parce que cette idée se retrouve fréquemment dans les écrits des spécialistes en management d'entreprise, qu'elle n'a pas toute sa pertinence en didactique des langues-cultures comme ailleurs : une stratégie rationnelle vis-à-vis de changements inquiétants qui semblent devoir s'imposer dans l'enseignement des langues n'est pas de les refuser par principe et en bloc, mais de les accompagner pour les aménager, les réorienter, voire s'il le faut les subvertir, en mettant leur dynamique et les moyens qu'ils mobilisent au service de ses propres valeurs. Nous admettons que cette stratégie est discutable, et elle sera sans doute immédiatement rejetée sans débat par ceux qui ne conçoivent pas que d'autres puissent défendre les mêmes valeurs qu'eux tout en promouvant d'autres stratégies que la leur. Le diable, dit-on, se cache dans les détails ; il sait tout aussi bien se cacher dans les grandes idées aussi généreuses qu'exclusivistes, comme nous l'avons montré ailleurs à propos de la version idéologique du plurilinguisme qui est celle de l'UPL-CoE depuis le début des années 2000 (Maurer, 2011). Nous verrons que le CECR et son *Volume complémentaire* sont un autre bon exemple de ce qui fonctionne, en définitive, comme une sorte de terrorisme intellectuel.

**La cinquième partie** présente les grandes lignes, assorties de plusieurs exemples concrets de mise en œuvre, d'une « méthodologie plurilingue intégrée » (dorénavant « MPI »), connue jusqu'à présent en didactique des langues-cultures sous l'appellation de « didactique intégrée ». Elle met en œuvre, elle aussi, une approche pluriméthodologique : les méthodologies d'enseignement des différentes langues apprises – y compris celle de la L1 – y sont intégrées dans le sens où elles sont mises entre elles en cohérence et en synergie au service du processus d'apprentissage. La médiation, dont les auteurs du VC présentent les grilles d'évaluation comme la grande nouveauté, y trouve ici un usage orienté processus d'enseignement-apprentissage, et non communication : dans la MPI, en effet, les langues déjà connues des élèves assurent une fonction de médiation entre leur apprentissage et la langue nouvelle.

Cet ouvrage paraît huit ans après la remise en question du plurilinguisme comme nouvelle idéologie dominante (Maurer, 2011), ce qui amenait un contradicteur à nous classer parmi les chantres de « la nécessaire séparation et imperméabilité des langues » (Forlot, 2012 : 113), et à conseiller de ne pas mettre « [cet] ouvrage entre les mains de tous les enseignants de langues » (*ibid.* : 112). Il s'agissait là pour le moins d'un malentendu, et nous espérons que notre proposition de MPI convaincra les lecteurs, au premier rang desquels les défenseurs d'autres approches plurilingues partageant notre refus d'abandonner l'enseignement-apprentissage langagier pour une nébuleuse « éducation aux langues ».

Le lecteur pressé – ou simplement déjà convaincu de l'inutilité voire de la nocivité du CECR – pourra se rendre directement aux 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> parties, même si la lecture des trois premières lui permettra de mieux comprendre en quoi les deux dernières répondent au CECR en formulant de réelles contre-propositions. Nous espérons que celles-ci seront assez convaincantes pour rallier d'autres didacticiens, qui pourront les développer individuellement, collectivement et pourquoi pas avec nous, en partant de leurs propres environnements didactiques.

La sortie est dégagée. La voie est libre.

# 1. Première partie : Le projet du *Volume complémentaire*

Si notre travail critique embrasse finalement l'ensemble constitué par le CECR et par le VC, en débouchant sur des contre-propositions, c'est bel et bien la parution du VC qui a été le déclencheur de notre réflexion. Notre première partie est tout entière consacrée à éclairer les circonstances d'élaboration de ce VC, travail que nous mènerons sous la forme d'une enquête sur l'identité de ses auteurs ainsi que sur le processus de sa conception. Les résultats de notre investigation questionnent le projet affiché par les auteurs du VC – produire de nouvelles échelles de descripteurs qui « manqueraient » à des utilisateurs en demande sur la médiation, sur les stratégies et compétences plurilingues-pluriculturelles, avec des descripteurs propres aux langues des signes. En réalité, nous allons montrer que leur préoccupation réelle est de continuer à promouvoir leur système d'évaluation, lequel est à orientation uniquement certificative. Une fois dépassées les apparences, le projet du VC pourrait se résumer à un sous-titre : « Extension du domaine de la certification ».

## 1.1 Acteurs et auteurs du *Volume complémentaire*

On a trop longtemps considéré le CECR comme un document sans auteur ou presque, une œuvre qui serait née d'un collectif si large qu'il ne vaudrait même pas la peine de s'intéresser à l'identité des quelques « experts » remerciés au début de ce texte. Le fait est que sur la couverture du CECR, aucun auteur n'est mentionné, seulement le Conseil de l'Europe ; le VC fait de même en 2018. Mais le temps de la confiance *a priori* est terminé. Le CECR a été questionné d'un point de vue politique et idéologique (Lefranc, 2009 ; Maurer, 2011 ; Migeot, 2017 ; Prieur, 2017), et Marie Berchoud a publié en 2017 un article intitulé « Apprendre, enseigner, selon le CECR : SOS Cadre vide, on demande des auteurs ! » Il n'est pas encore trop tard pour s'intéresser de près aux institutions les plus impliquées dans le projet du VC, ni pour examiner ensuite le *curriculum vitae* des membres de l'équipe projet. À la fin de ce parcours, le lecteur aura tous les éléments pour considérer le CECR autrement que comme un projet désintéressé œuvrant pour l'entente entre les peuples par la promotion du plurilinguisme. Sous le masque du CECR s'avancent des acteurs privés, clairement

identifiables pour peu qu'on se donne la peine de chercher, qui ont orienté à leur profit depuis 2001 l'enseignement des langues en Europe en noyant l'UPL-CoE.

### 1.1.1 À la manœuvre, des organismes prétendument désintéressés

Nous allons montrer que le VC et le CECR, qui s'avancent sous le sceau noble et humaniste du Conseil de l'Europe, sont en réalité des instruments façonnés par le *lobbying* d'organismes privés qui vendent des certifications de langue, des séjours et/ou des cours linguistiques. Parmi les différents acteurs cités par ces textes de référence, deux sont les réels protagonistes : le Cambridge English Language Assessment et la Fondation Eurocentres. Nous les présenterons successivement afin de comprendre leurs intérêts en la matière et leur influence sur le CECR et son VC.

Pour mieux cadrer notre propos, citons en exergue ce passage de la page 21 du VC : « un certain nombre d'institutions œuvrant dans le domaine de l'enseignement des langues ont *généreusement* offert des descripteurs validés et calibrés. » La magie du CECR nous transporterait-elle donc dans le monde du don et de la générosité ? Qu'en est-il en réalité ?

#### 1.1.1.1 Le Cambridge English Language Assessment

Intéressons-nous donc à la page « Remerciements » (VC « Préface et Remerciements » : 11), pour voir envers qui est redevable le Service de l'Éducation de l'UPL-CoE.

On remercie d'abord « les institutions et les responsables des projets suivants pour l'aimable mise à disposition de leurs descripteurs validés » :

| ALTE                                  | « Capacités de faire » ( <i>Can Do Statements</i> )                                                                                                                    |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Projet AMMKIA (Finlande)              | Descripteurs pour la grammaire et le vocabulaire                                                                                                                       |
| Cambridge English Language Assessment | Résumé des capacités types des candidats de BULATS<br>Échelles communes pour la production orale et écrite<br>Échelles d'évaluation pour la production orale et écrite |
| Projet japonais CEFR-J                | Descripteurs pour les apprenants de l'enseignement secondaire                                                                                                          |
| Eaquals                               | Banque Eaquals de descripteurs liés au CECR                                                                                                                            |
| English Profile                       | Descripteurs pour les niveaux C                                                                                                                                        |
| Projet (suisse) Lingualevel / IEF     | Descripteurs pour les apprenants de l'enseignement secondaire                                                                                                          |
| Pearson Education                     | Échelle globale pour l'anglais (GSE)                                                                                                                                   |

Dans un second temps, on remercie avec insistance (p. 13) divers « organismes, par ordre alphabétique, qui ont facilité le recrutement d'instituts pour la validation des descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, les réactions à la littérature et les compétences plurilingues / pluriculturelles » :

*Cambridge English Language Assessment*  
*CERCLES : European Confederation of Language Centres in Higher Education*  
*CIEP : Centre international d'études pédagogiques*  
*Eaquals : Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services*  
*EALTA : European Association for Language Testing and Assessment*  
*FIPLV : International Federation of Language Teaching Associations*  
*Instituto Cervantes*  
*NILE (Norwich Institute for Language Education)*  
*UNICert*

Il est clair que ces institutions ne sont ni des centres de recherche ni des laboratoires universitaires mais des acteurs professionnels de l'enseignement des langues, plus particulièrement sur le versant des tests d'évaluation de compétences et des certifications. Ce poids explique sans doute pourquoi, dans la triade Enseigner-Apprendre-Évaluer, le troisième terme a tant de présence et que les deux premiers font l'objet de si peu d'attention.

Mais il faut croire que les précédents remerciements en liste ne suffisaient pas, puisque le document pointe une institution précise (VC : 12), le Cambridge English Language Assessment (dorénavant CELA) :

*Le Conseil de l'Europe souhaite également remercier Cambridge English Language Assessment, en particulier Coreen Docherty pour son appui logistique au projet pendant une période de 6 mois, sans lequel une vaste collecte et analyse de données n'aurait pu être réalisée, ainsi que toutes les institutions citées ci-dessous, qui ont pris part aux trois phases de validation des nouvelles échelles et tout particulièrement toutes celles qui les ont pilotées.*

Et sans doute cette reconnaissance de dette était-elle encore insuffisante car on lit, à peine quelques lignes en-dessous :

*Le Conseil de l'Europe tient aussi à remercier :  
 Cambridge English Language Assessment et les auteurs de PELs pour l'aimable mise à disposition de leurs descripteurs.*

La dette à l'égard de cette institution tiendrait-elle au fait qu'elle se serait montrée généreuse et désintéressée ? Ne la crédite-t-on pas de « l'aimable mise à disposition » de ses descripteurs ? Cette générosité est rappelée dix pages plus loin (VC : 22) :

*Les descripteurs adaptés aux jeunes apprenants figurant dans les PEL ont été réunis, et s'y sont rajoutés les descripteurs servant à l'évaluation des jeunes apprenants, offerts généreusement par le « Cambridge English Language Assessment ».*

Pour être à même de réellement apprécier l'emploi du verbe « offrir » et de l'adverbe « généreusement », déjà présents dans le passage cité de la page 21, nos lecteurs devront toutefois attendre la fin du présent sous-chapitre...

Ce même organisme était déjà aux commandes lors de la rédaction du CECR, dont la version initiale avait été publiée par... Cambridge University Press (VC : 25). Compte tenu de la faible scientificité du CECR au regard des canons académiques (voir parties 2 et 3), il est très étonnant que des presses universitaires prestigieuses



aient accepté pareil produit : notre hypothèse, que nous allons examiner à présent, est que primaient dans ce cas les intérêts financiers de l'Université de Cambridge. On peut benoîtement croire les auteurs du VC quand ils évoquent la générosité et le désintéressement des « donateurs » ; mais on peut aussi vouloir y regarder de plus près et étudier leur implication dans le domaine des tests de langue et des certifications.

Le site [www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org) présente le CELA comme faisant partie de l'Université de Cambridge (le lien organique avec les éditions publiant le CECR est donc établi), offrant 2 800 centres d'examen dans 130 pays et un réseau de 50 000 centres qui préparent leurs tests dans le monde entier. De fait, le CELA est probablement le leader mondial en matière de certification, et ce pour la langue la plus apprise mondialement. Son désintéressement pourrait-il découler de son poids industriel ? Nous pensons plutôt que son intérêt est de faire en sorte que les tests qui pourraient être proposés dans la logique du CECR (instrument désormais prescripteur dans nombre de pays) soient au plus près de ceux qu'il propose. Et quelle meilleure manière de le faire que de se trouver à l'origine même des descripteurs utilisés ensuite pour la certification ? Sur le site en français présentant les différents tests de Cambridge (nommés « examens », [www.ef.fr/tests-anglais/examens-cambridge/](http://www.ef.fr/tests-anglais/examens-cambridge/)), le CELA ne manque pas de se prévaloir de son « alignement » sur le CECR.

#### NOTATION

*Depuis 2016, tous les examens de Cambridge utilisent une échelle de notation harmonisée, mais chaque examen peut communiquer des résultats dans une fourchette limitée de l'échelle, en fonction du niveau d'anglais testé. L'échelle de notation des examens d'anglais de Cambridge, utilisée pour tous les examens, est alignée sur le CECL.*

Cambridge s'aligne-t-il sur le CECR ou le CECR s'aligne-t-il sur Cambridge ? S'il est permis de se poser la question, c'est que ce sont les bases de descripteurs de l'organisme britannique qui ont servi de point de départ au travail du VC (*cf.* les « Remerciements »).

Pour le CELA, l'intérêt est évident. Son rôle dans le CECR et le VC lui permet de se positionner comme un acteur d'emblée qualifié pour proposer des certifications conformes. Et nous allons voir à présent que, loin de se cantonner à la sphère des établissements privés et au public des acteurs individuels soucieux de faire certifier leur niveau d'anglais, cet organisme a investi dans la dernière décennie le secteur de l'enseignement public français. Sur une page de son site rédigée en français<sup>1</sup>, on découvre une offre spécifiquement créée pour les différents publics de l'Éducation nationale française :

*Les Cambridge English Qualifications for Schools ont été créées spécifiquement pour les enfants et adolescents avec des thèmes et des exercices correspondant à leurs centres d'intérêt et à leurs capacités. Avec Cambridge English, les élèves dès 7 ans améliorent leur niveau d'anglais étape par étape avec assurance et sérénité et restent motivés grâce à des diplômes qui prouvent leurs progrès tout au long de la scolarité. La préparation aux examens Cambridge English for Schools vient en complément de l'initiation à l'anglais prévue par l'Éducation Nationale.*

1. [www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/qualifications/schools/](http://www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/qualifications/schools/).

Tous les niveaux sont potentiellement concernés par un test : Pré A1 Starters (fin de CM2), A1 Movers (fin de 6<sup>e</sup>), A2 Flyers et A2 Key for schools (fin de 3<sup>e</sup>, 2 tests pour deux orientations possibles), B1 Preliminary for schools (fin de 2<sup>e</sup>), B2 First for School (fin de terminale), puis C1 Advanced pour les études supérieures et C2 Proficiency, hors système éducatif. Au total, ce sont sept tests à destination des centaines de milliers d'élèves du seul système public français.

Plus loin, on affirme (mais les noms des tests parlent d'eux-mêmes) que ceux-ci sont bien entendu conformes au CECR : « Les examens *Cambridge English for Schools* sont parfaitement alignés avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et sont entièrement compatibles avec le programme de l'Éducation Nationale. »

Cette place du CELA dans les évaluations du Ministère français de l'Éducation nationale est croissante, s'étendant aux élèves de BTS depuis 2018 selon *Le Figaro*<sup>2</sup> :

*Cambridge Assessment English, l'un des départements de l'université de Cambridge, a été choisi pour élaborer un test de certification externe du niveau d'anglais B2, des élèves de terminale et BTS. Cette décision s'inscrit dans un plan d'action exposé en février dernier par le Premier ministre, pour développer le commerce international. Le ministère de l'Éducation nationale et Cambridge Assessment English collaboraient déjà depuis plus de dix ans à travers le test Cambridge English Certificate (CEC). Ce dernier évaluait le niveau B1 des secondes section européenne des lycées d'enseignement général, technologique, ou professionnel. Au total, plus de 370 000 élèves avaient passé cette certification en juin 2018. Cette année, la certification CEC a été déplacée en terminale, et évaluer prioritairement le niveau B2 (ciblé au baccalauréat), en plus des niveaux B1 et C1. Il est pour l'instant réservé aux sections européennes et internationales, mais il concernera a priori en 2021 plus de 100 000 lycéens de filières générales et technologiques.*

Comme il s'agit d'une entreprise commerciale, la question du coût de cette prestation pour l'Éducation Nationale doit être posée. Selon *L'Étudiant*, en 2008, au début du contrat entre le CELA et le MEN, ce coût était de 100 euros par élève. Un article du quotidien *Le Parisien*<sup>3</sup> mentionnait en 2014 la somme de 145 euros par élève de l'enseignement privé, tout en disant qu'il était gratuit pour l'enseignement public ; gratuit donc pour les élèves peut-être, mais pas pour le Ministère qui prend en charge le financement<sup>4</sup>. Si les chiffres avancés dans les deux cas sont justes, voilà qui ménage une augmentation de 45% en 6 ans, bien au-dessus de celle du coût de la vie ou du point d'indice des fonctionnaires français chargés d'administrer ces tests *gratis pro Cambridge*...

En 2014, le *Bulletin officiel des annonces de marchés publics*, Avis n° AM-1438-0540, attribuait le marché de la certification au Cambridge Language Assessment pour la

2. [http://etudiant.lefigaro.fr/article/cambridge-va-evaluer-le-niveau-d-anglais-des-terminales-et-des-bts\\*3a18eb46-e682-11e8-8167-68cd158b0a7b](http://etudiant.lefigaro.fr/article/cambridge-va-evaluer-le-niveau-d-anglais-des-terminales-et-des-bts*3a18eb46-e682-11e8-8167-68cd158b0a7b).

3. <http://m.leparisien.fr/etudiant/etudiant/do-you-speak-cambridge-english.html>.

4. [www.letudiant.fr/etudes/international/un-peu-de-cambridge-en-france-12148.html](http://www.letudiant.fr/etudes/international/un-peu-de-cambridge-en-france-12148.html).

somme de 1 302 268 euros<sup>5</sup>. Notons que le marché n'est pas fractionnable : un seul acteur est donc éligible, qui se retrouve en situation de monopole. En octobre 2018<sup>6</sup>, le MEN détaille ainsi l'ensemble des prestations confiées à l'institut de Cambridge :

*La certification en anglais concerne :*

- *élèves de classe terminale des sections européennes d'anglais des lycées généraux, technologiques et les lycées relevant du Ministère de la Défense (Lycée militaire d'Aix-en-Provence, Lycée militaire d'Autun, Prytanée national militaire La Flèche, lycée militaire de Saint-Cyr) ;*
- *élèves des sections européennes d'anglais de classe terminale de baccalauréat des lycées professionnels ;*
- *élèves de classe terminale des sections internationales ;*
- *étudiants de 2<sup>e</sup> année des sections de technicien supérieur suivantes : commerce international à référentiel commun européen, management des unités commerciales, négociation et relation client, technico-commercial, responsable d'hébergement, hôtellerie restauration, tourisme ;*
- *étudiants de 2<sup>e</sup> année de la section de technicien supérieur suivante : agricole option technico-commercial.*

L'affaire est donc juteuse pour le CELA, car ce sont les enseignants français fonctionnaires qui corrigent et évaluent gratuitement les candidats à la certification. Cette situation est dénoncée par le Syndicat national des Enseignants du Second degré (SNES) qui rappelle que la correction de ces certifications ne constitue pas une obligation de service. Aux yeux de ce syndicat, la passation de ces certifications représente une privatisation rampante en même temps qu'une forme de dépossession du pouvoir d'évaluation des enseignants, alors que l'évaluation est un outil absolument indispensable dans la mise en œuvre du processus d'enseignement-apprentissage (voir 4<sup>e</sup> partie). Elle entre, en outre, en concurrence avec le Baccalauréat.

Cet engagement du Ministère français de l'Éducation nationale dans la marchandisation de l'évaluation des compétences a d'ailleurs amené le Premier Ministre Édouard Philippe, dans un discours le 23 février 2018 à l'EDHEC de Croix, à annoncer que, dans le souci de « réduire le déficit du commerce extérieur du pays », le gouvernement allait financer des certifications de type TOEIC ou TOEFL pour les lycéens et les étudiants se destinant à des carrières dans les secteurs susceptibles d'aider à développer les exportations. L'APLV a réagi par un communiqué<sup>7</sup> dénonçant les dépenses publiques occasionnées en même temps que les risques pour les diplômes « classiques » :

*Les étudiants des filières du commerce international, comme LEA, se font engager par les entreprises sans ces certifications, le niveau de leur diplôme leur servant d'attestation de compétence en langue. Il ne semble donc pas opportun de miser sur une certification de type TOEIC ou TOEFL. La proposer comme un supplément face aux diplômes universitaires risque fort de dévaloriser ceux-ci, ce qui ne peut être le but recherché par le Premier Ministre.*

5. Le cas de l'allemand est un peu différent, car les certifications relèvent d'un accord bilatéral du MEN français avec la KMK, la conférence des Landers, et n'entrent pas dans un cadre commercial.

6. <http://eduscol.education.fr/cid51189/certifications-en-langues-vivantes-et-rangeres.html>.

7. [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article6933](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article6933).

*L'APLV s'insurge contre le fait que l'État va dépenser des sommes importantes pour enrichir les organismes privés qui proposent ce genre de certifications.*

Cette étude menée sur les intérêts du CELA à partir du seul cas français de l'enseignement public devrait suffire à montrer, sans avoir besoin de produire le chiffre d'affaire d'ensemble, que cet établissement, qui est abondamment remercié pour sa générosité et son désintéressement, utilise la mise à disposition de ses descripteurs comme une stratégie de lobbying : il se trouve ainsi à l'origine de la production d'un cadre de référence qui lui garantit ensuite une position dominante sur le marché de la certification. Or, comme nous aurons l'occasion de le montrer (voir sous-chapitre 1.3.4), la certification constitue bien le cœur du CECR et de son VC, et même l'unique préoccupation réelle de leurs auteurs.

#### 1.1.1.2 *La Fondation Eurocentres*

Dans la longue liste des institutions remerciées, il faut faire un sort tout particulier à la Fondation Eurocentres, dont le site<sup>8</sup> très détaillé permet de comprendre les enjeux de son implication.

Eurocentres n'est pas un organisme de certification linguistique, contrairement au Cambridge English Language Assessment, mais il vend des séjours linguistiques<sup>9</sup> tout en développant des tests utiles à son activité :

*Depuis plus de 60 ans, Eurocentres organise avec succès des cours de langues et des séjours à l'étranger axés à la fois sur le développement humain et éducatif. Pendant toutes ces années, nous avons mis au point la Méthode à succès [sic!...] d'Eurocentres (réussite à l'examen garantie), qui assure à l'étudiant l'achèvement fructueux de ses cours de langues, grâce à la personnalisation de l'apprentissage avec des objectifs individuels et un système d'évaluation continu des progrès réalisés. Un système qui reste commun à l'ensemble des écoles Eurocentres.*

Nous résumons à quelques faits et étapes utiles à notre propos le menu le développement de ce réseau, depuis sa création en 1960 par le fondateur des magasins généraux suisses Migros :

- 1968 : Le Conseil de l'Europe accorde à Eurocentres (pour sa qualité d'organisation non gouvernementale unique) le « Statut Consultatif de la Catégorie 1 », un statut consultatif réservé au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.
- 1969 : Eurocentres établit son Service Recherche & Développement à Bournemouth (Angleterre) ; c'est là que les « Cours Kernel », mondialement célèbres, voient le jour. La marque Eurocentres est suisse, mais sa philosophie de l'enseignement des langues est anglaise, comme l'est le CELA de Cambridge.
- 1975 : Les tests et les évaluations des « Paliers » du Conseil de l'Europe commencent à Bournemouth. On voit apparaître très tôt le rôle d'Eurocentres dans les orientations en enseignement des langues du Conseil de l'Europe.

8. [www.eurocentres.com](http://www.eurocentres.com).

9. [www.eurocentres.com/fr/pourquoi-réserver-sur-eurocentres.com](http://www.eurocentres.com/fr/pourquoi-réserver-sur-eurocentres.com).

- 1993 : « L'échelle Eurocentres de compétences linguistiques », une base pour l'homologation de nouvelles formations, est mise en pratique. Elle est suivie par le développement d'un système de test linguistique informatisé, nommé *Item banker*, qui permet aux enseignants de procéder à des tests fiables adaptés à leurs besoins propres. Où l'on voit poindre l'intérêt d'Eurocentres pour la mise au point de dispositifs d'évaluation. . .
- 1995 : Formulation d'une nouvelle stratégie ouvrant la possibilité pour Eurocentres d'offrir des services de conseil en enseignement linguistique dans le pays de résidence. En conséquence, les premiers contrats de conseil se dessinent en Suisse, en Espagne et au Brésil. Eurocentres commence donc une activité de lobbying auprès des acteurs nationaux. L'organisme se présente lui-même comme un acteur majeur de la politique du Conseil de l'Europe :

*La Fondation suisse Eurocentres est un consultant du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'apprentissage des langues depuis 1968, et elle a joué un rôle crucial dans le développement du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.*

Le statut de fondation pourrait accréditer le caractère désintéressé et d'utilité publique. En réalité, le statut juridique des fondations suisses présente nombre d'avantages en termes de fiscalité<sup>10</sup> :

*Une fondation d'utilité publique au bénéfice d'une exonération fiscale d'impôt est entièrement dispensée des impôts suivants :*

- *impôt sur la fortune et le revenu (impôt sur le capital et le bénéfice),*
- *droits sur les successions et les donations (n'existent pas dans tous les cantons),*
- *droits de mutation (pas dans tous les cantons),*
- *impôt sur les revenus immobiliers lorsque le bien immobilier sert directement le but d'utilité publique (pas dans les cantons de Berne, du Jura, de Fribourg), ainsi que*
- *taxe sur la valeur ajoutée.*

Les donations à une fondation faisant en outre l'objet d'une déduction fiscale, on comprend l'intérêt du fondateur des supermarchés Migros pour ce statut juridique avantageux.

Eurocentres accueille aujourd'hui environ 13 000 étudiants chaque année dans ses écoles d'Europe, des États-Unis, du Canada, d'Australie, de Nouvelle-Zélande, d'Afrique du Sud et du Japon. L'offre est très ciblée sur l'apprentissage de l'anglais (général et commercial), avec une offre en français (général et des affaires) dans trois écoles en France et une à Lausanne. Eurocentres a ses propres tests de positionnement en interne, et son site renvoie systématiquement les personnes qui chercheraient une certification vers l'ensemble des tests du CELA : Preliminary (PET), First (FCE), Fulltime First (FCE), Advanced (CAE), Fulltime Advanced (CAE), Proficiency (CPE), BEC Vantage, TOEIC et TOEFL. Autant de tests auxquels, naturellement, Eurocentres prépare.

10. [www.swissfoundations.ch/fr/fondements-juridiques](http://www.swissfoundations.ch/fr/fondements-juridiques).

Si nous faisons une place particulière à Eurocentres, c'est en tant que cet organisme est le maître d'œuvre du VC (VC : 11) :

*Afin d'assurer une cohérence et une continuité avec les échelles existantes du CECR, le Conseil de l'Europe a de nouveau confié la responsabilité de la coordination de l'élaboration des descripteurs de ce volume à la Fondation Eurocentres, avec Brian North comme coordinateur du travail. La Division des Politiques éducatives (Programme des Politiques linguistiques) tient à exprimer toute sa gratitude à Eurocentres pour le professionnalisme et le sérieux avec lesquels ce projet a été réalisé.*

Un organisme privé vendant des cours et des séjours linguistiques coordonne donc la réalisation du VC. Sans faire de procès d'intention, on voit qu'on est loin d'un contexte universitaire de production. On peut faire l'hypothèse que les intérêts privés ne seront pas oubliés ; quant à la recherche de l'intérêt général, elle reste à prouver.

#### 1.1.1.3 *Les autres institutions remerciées*

Parcourons rapidement la suite de la liste des créanciers remerciés.

- Pearson Education<sup>11</sup> est, comme le CELA, un organisme de tests d'anglais.
- EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality Language Services) est une organisation non gouvernementale anglaise et galloise fondée en 1991 et spécialisée dans l'accréditation des prestations de service en matière linguistique<sup>12</sup>. Elle se présente comme une association à but non lucratif, contrairement aux autres acteurs. Parmi les écoles accréditées par EAQUALS, on retrouve bien entendu les Eurocentres. EAQUALS épaula le Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique et est associé au CEML de Graz<sup>13</sup> :

*We advise the Council of Europe on language policy issues and have worked with them to improve the quality of language provision for adult migrants across its 47 member states. We are a member of the Professional Network Forum at the European Centre for Modern Languages (ECML) with particular reference to quality issues.*

Si EAQUALS est à but non lucratif, le mécanisme d'accréditation est payant et dépend de la taille de l'institution qui la sollicite. Le label EAQUALS est un instrument de communication sur le marché des cours linguistiques, comme on peut le voir sur le site de l'école de langue ILA de Montpellier<sup>14</sup>.

- ALTE (Association of Language Testers in Europe – Association des Organismes certificateurs en Europe) est un autre acteur sur le marché des tests et certifications. Il est intéressant de remarquer que le CELA est l'un des membres fondateurs d'ALTE<sup>15</sup>, ayant étroitement participé à l'élaboration et à la mise en œuvre de son Système de Gestion de la Qualité (SGQ). Depuis 2007, tous les examens d'anglais général et

11. <http://pearsonpte.com/>.

12. [www.eaquals.org/about-eaquals/our-organisation/](http://www.eaquals.org/about-eaquals/our-organisation/).

13. [www.eaquals.org/our-expertise/quality-assurance-and-accreditation/](http://www.eaquals.org/our-expertise/quality-assurance-and-accreditation/).

14. [www.ila-france.fr/accreditations-labels-qualite/](http://www.ila-france.fr/accreditations-labels-qualite/).

15. [www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/cambridge-english-certificate-cec/reconnaissance/](http://www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/cambridge-english-certificate-cec/reconnaissance/).

d'anglais des affaires de Cambridge English ont été vérifiés par ALTE et ont été certifiés conformes aux normes attendues (voir [www.alte.org](http://www.alte.org)). C'est d'ailleurs sur ce site d'ALTE qu'on peut mesurer ce que « pèse » le CELA, et ses certifications « standard » :

***Reconnaissance internationale des certifications « standard » de Cambridge Assessment English***

*Par certifications « standard », nous entendons celles listées sur le site Web de Cambridge English qui peuvent être passées dans plus de 130 pays et qui sont reconnues par plus de 20 000 universités, employeurs et organisations gouvernementales dans le monde. En France, dans le secteur de l'enseignement supérieur, ces certifications sont notamment reconnues par l'ENS Cachan, l'ESSEC Business School (pour l'admission sur titre), Sciences Po, HEC Paris... à l'étranger par les universités d'Amsterdam, Copenhague, Oxford, Warwick, Hambourg, Zurich ou Bern. De plus, 100% des universités britanniques, irlandaises, néo-zélandaises et australiennes acceptent la certification C1 Advanced comme preuve du niveau d'anglais requis pour l'admission.*

*Dans le monde de l'entreprise, plus de 5 500 employeurs à travers le monde utilisent aujourd'hui les examens Cambridge English comme référence pour évaluer les compétences linguistiques en anglais de leur personnel, notamment des sociétés internationales telles que Microsoft, Société Générale, Siemens, Air France, Orange, GlaxoSmithKline, Nestlé, KPMG, Adidas, Coca-Cola. La liste complète des établissements qui reconnaissent les certifications de Cambridge English est disponible sur [www.cambridgeenglish.org/recognition](http://www.cambridgeenglish.org/recognition).*

- CERCLES : Confédération Européenne de Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, European Confederation of Language Centres in Higher Education ; il s'agit, comme son nom l'indique, d'un réseau fédérant les centres universitaires de langues.
- CIEP : Centre international d'études pédagogiques ; organisme officiel français qui met en œuvre les certifications en français (DILF, DELF, DALF, TCF).
- FIPLV : Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, International Federation of Language Teaching Associations ; c'est le seul réseau d'enseignants de langues représenté, sans doute du fait que des enseignants qui ont accepté de se prêter au processus de consultation sont membres de la FIPLV.
- Instituto Cervantes : première institution mondiale consacrée à l'enseignement de l'espagnol, réseau qui affiche 87 centres dans 44 pays et qui a contractualisé avec le MEN français pour les certifications en espagnol comme Cambridge l'a fait pour l'anglais.
- NILE (Norwich Institute for Language Education)<sup>16</sup> : comme son nom ne l'indique pas, il s'agit d'une école privée qui dispense des cours de formation de professeurs d'anglais, dont le siège est à Norwich :

*We are members of English UK, British Council and Equals accredited and an official examination center for Cambridge exams. NILE is one of the very few private UK organizations accredited to run courses offering qualifications up to*

16. [www.englishinbritain.co.uk/school\\*detail.cfm?schoolid=141](http://www.englishinbritain.co.uk/school*detail.cfm?schoolid=141).

*Master's level and we also run Cambridge English exam preparation courses by special arrangement.*

Où l'on retrouve EAQUALS et, bien entendu, Cambridge English, dont Nile est un centre officiel d'examen.

- UNICert : organisme allemand d'accréditation destiné à promouvoir l'enseignement des langues dans les universités allemandes.

### **Faisons le point sur les acteurs en guise de conclusion partielle**

Ce vaste tour d'horizon des partenaires du VC révèle quelques caractéristiques très marquées :

- Le poids de deux organismes privés, leaders dans les tests de certification d'anglais et dans les séjours linguistiques. Est-il inutile de rappeler ici que le responsable du Projet pour les Langues Modernes au Conseil de l'Europe entre 1971 et 1997, véritable chef d'orchestre du CECR, était John Trim, un des cadres déjà de l'Université de... Cambridge ?

- Le caractère très anglais des partenaires, que l'on verra confirmé plus loin quand nous présenterons les principaux rédacteurs du document : les organismes contrôlant *de facto* l'élaboration du CECR (le CELA principalement) et le VC (la Fondation Eurocentres principalement) sont spécialisés dans la certification ou l'enseignement de l'anglais et ne font pas dans le plurilinguisme si prôné par ailleurs dans le CECR. On remarquera aussi qu'ils sont peu représentatifs de la diversité des cultures éducatives européennes, mais seulement héritiers d'une tradition de l'enseignement des langues en Angleterre assez particulière et très éloignée, par le peu de place accordée au fonctionnement des systèmes linguistiques, des traditions française, espagnole, allemande ou russe, pour ne prendre que ces exemples. Enfin, s'agissant d'un document qui se veut européen et dont on connaît le pouvoir d'influence, ce caractère national quasi-monolithique devrait au minimum interroger.

- L'omniprésence (situation de quasi-monopole) des spécialistes de la certification et/ou de l'accréditation retenus par le Conseil de l'Europe pour élaborer des outils d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des langues, alors qu'il s'agit de deux domaines aux finalités très différentes<sup>17</sup>.

- L'absence de structures européennes de l'enseignement public : sans doute l'enseignement des langues était-il un secteur économique trop important pour prendre le risque de le confier à des personnes qui auraient pu être tentées de faire passer les intérêts publics avant la marchandisation du secteur.

- Le peu de place accordé aux enseignants dans le processus de production, hormis en toute fin, comme nous le verrons aux sous-chapitres 1.1.2 et 2.1.2.3, au moment de consultations menées sur des travaux déjà fort avancés et à un stade où l'on imagine mal des enseignants de terrain pouvoir modifier autre chose que des virgules ou des adverbes.

---

17. Évaluer un apprenant en langue n'est pas du tout la même chose que délivrer une certification de niveau. Sur cette distinction, voir le sous-chapitre 1.3.4.



- L'absence totale des laboratoires universitaires de didactique des langues. Cette absence ne devrait-elle pas au moins interroger la communauté des personnes en charge de l'éducation dans les pays européens et les universitaires eux-mêmes ?

Ces caractéristiques vont naturellement se retrouver dans le produit, à travers ses priorités, ses finalités et ses caractéristiques.

### 1.1.2 Le contrôle éditorial de quelques personnels de ces institutions

Le VC, même s'il reçoit le sceau de l'UPL-CoE, est avant tout le travail de personnes qu'il faut identifier précisément pour bien comprendre la nature du document. Cette analyse prolonge, en l'illustrant concrètement, le développement précédent sur les organismes à la manœuvre.

C'est une organisation du travail par niveaux hiérarchiques qui a été mise en place : au premier niveau, se trouve un groupe très restreint dit de « groupe projet », puis un groupe de « réflexion », enfin des consultants.

|                            | <b>Étape 1</b><br>Comblant les lacunes des échelles initiales de descripteurs | <b>Étape 2</b><br>Élaborer des échelles de descripteurs pour des domaines nouveaux                           | <b>Étape 3</b><br>Élaborer une nouvelle échelle pour le contrôle phonologique | <b>Étape 4</b><br>Élaborer des descripteurs pour les langues des signes | <b>Étape 5</b><br>Collecter des descripteurs pour jeunes apprenants |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Groupe projet</b>       | Eurocentres Foundation:<br>Brian North,<br>Tunde Szabo,<br>Tim Goodier        | Brian North,<br>Tim Goodier,<br>Enrica Piccardo,<br>Maria Stathopoulou                                       | Enrica Piccardo,<br>Tim Goodier                                               | Jörg Keller,<br>Petrea Bürgin,<br>Aline Meili,<br>Dawei Ni              | Eurocentres Foundation :<br>Tunde Szabo                             |
| <b>Groupe de réflexion</b> | Gilles Breton,<br>Hanan Khalifa,<br>Christine Tagliante,<br>Sauli Takala      | Gilles Breton,<br>Coreen Docherty,<br>Hanan Khalifa,<br>Angeles Ortega,<br>Christine Tagliante, Sauli Takala | Brian North<br>Coreen Docherty                                                | Pas de groupe de réflexion                                              | Coreen Docherty, Tim Goodier, Brian North                           |

Nous reviendrons plus loin sur le mode de travail que reflète en partie ce tableau, nous contentant ici d'identifier les acteurs et leur appartenance institutionnelle. Avant de le commenter, précisons que quand il est écrit « Eurocentres » ou « Eurocentres Foundation », la précision n'est pas de notre fait mais de celui du Conseil de l'Europe, qui rattache donc explicitement les acteurs à cet organisme.

Faisons donc un peu mieux connaissance avec ces experts tels que présentés sur le site du Conseil de l'Europe<sup>18</sup> :

***Groupe d'experts pour le développement des descripteurs additionnels du CECR***

*Membres : (profil du membre ou nom de l'expert + pays)*

*M. Brian North – Coordinateur du Groupe d'experts – Ancien chef de la coordination de l'enseignement – Eurocentres – Suisse*

*M. Tim Goodier – Chef de la coordination de l'enseignement – Eurocentres – Royaume-Uni*

*Mme Tunde Szabo – Responsable de l'enseignement – Eurocentres – Hongrie / Royaume-Uni*

*Mme Hanan Khalifa – Cheffe de la recherche et du développement international – Cambridge English Language Assessment – Égypte / Royaume-Uni*

*Mme Coreen Docherty – Recherche et développement international, Cambridge English Language Assessment – Royaume-Uni*

*M. Sauli Takala – Ancien professeur à l'Université de Jyväskylä – Royaume-Uni*

*Mme Angeles Ortega Calvo – Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Espagne*

*Mme Maria Stathopoulou – Chercheuse associée au RCeL – Université d'Athènes – Grèce*

*Mme Enrica Piccardo – Maître de conférence, Département de curriculum, d'enseignement et d'apprentissage, membre du Centre de recherche éducative en langues et littératies, Université de Toronto – Canada / Italie*

*Mme Christine Tagliante – Ancienne responsable du Département évaluation et certifications – CIEP – France*

*M. Gilles Breton – Ancien membre du Département évaluation et certification, CIEP – France*

*Mme Gudrun Erickson – Présidente – European Association for Language Testing and Assessment – Suède*

*M. Glynn Jones – Chercheur – Université de Lancaster – Royaume-Uni*

*M. David Little – Chef du Centre de ressources en langues et en communications – Trinity College, Dublin – Irlande*

*M. Günther Schneider – Ancien professeur à l'Université de Fribourg – Suisse*

*M. Peter Lenz – Professeur à l'Université de Fribourg – Suisse*

*Mme Daniela Fasoglio – Projectleider – Institut néerlandais des programmes scolaires – Pays-Bas*

*Mme Barbara Spinelli – Ricercatore universitario – Università per Stranieri – Pérouse – Italie*

*Mme Belinda Steinhuber – C.E.B.S. Sprachen-Kompetenzzentrum der Sektion Berufsbildung des BMBF – Autriche*

*Mme Gerda Piribauer – C.E.B.S. Sprachen-Kompetenzzentrum der Sektion Berufsbildung des BMBF – Autriche*

Plusieurs remarques sont à faire sur le premier niveau du tableau, celui du groupe projet :

18. [https://www.coe.int/fr/Web/education/working-groups#%2222597847%22 :\[3\]](https://www.coe.int/fr/Web/education/working-groups#%2222597847%22 :[3])

- Un très petit nombre de personnes est au sommet de la pyramide : cinq au total pour les quatre « étapes »<sup>19</sup>.
- Elles participent à plusieurs étapes : Brian North et Tunde Szabo sont dans deux sur quatre, Tim Goodier dans trois.
- Elles ont de hautes responsabilités à Eurocentres. Les deux seules exceptions sont Maria Stathopoulou et Enrica Piccardo.
- Les noms des experts n'étant pas présentés alphabétiquement, c'est leur importance qui est signifiée : les trois premières places sont occupées par Eurocentres et les deux suivantes par le CELA.

La composition du groupe dit « de réflexion » est également très intéressante :

- Tous les membres du groupe projet se retrouvent également présents à ce deuxième niveau : Brian North est présent dans deux groupes sur quatre (les deux dans lesquels il n'était pas au premier niveau), Tim Goodier dans un sur quatre (le seul dans lequel il ne figurait pas au premier niveau ; ces deux experts se retrouvent donc au niveau 1 ou 2 dans les 4 projets, pour un contrôle éditorial total. Tous deux travaillent à Eurocentres.
- Au deuxième niveau apparaît en force Coreen Docherty, présente dans trois groupes sur quatre : elle n'est rien moins que la responsable de Recherche et développement international au CELA.
- Les autres participants de niveau 2 sont également au CELA (Hanan Khalifa) ou ont été au CIEP (non sur le versant enseignement du français mais au Département évaluation et certifications) : Christine Tagliante, Gilles Breton ; s'y adjoignent Sauli Takala, ancien professeur à l'University of Jyväskylä et qui a participé à plusieurs projets au Centre européen pour les langues vivantes de Graz, et Ángeles Ortega, une responsable politique éducative espagnole, qui a travaillé pour le British Council.

Le groupe projet et le groupe de réflexion, dont on peut penser qu'ils produisent l'essentiel des descripteurs, sont donc composés d'un très petit nombre de personnes, presque toujours d'Eurocentres ou du CELA.

Arrêtons-nous sur les carrières des trois qui contrôlent tout le dispositif.

- Brian North, le coordonnateur du projet : son *curriculum vitae* est disponible sur le site de Pearson (l'un des organismes qui vend de la certification en anglais et que nous avons eu l'occasion de présenter plus haut), car il est membre de son « Technical advisory group ». Ce site nous apprend que Brian North travaille depuis 37 ans pour Eurocentres, dont il est l'ancien chef de la coordination de l'enseignement, puis qu'il a présidé EAQUALS de 2005 à 2010, qu'il a obtenu un PHD portant sur le développement des descripteurs du CECR et qu'il est co-auteur du prototype des Portfolios. Brian North était déjà remercié pour son investissement dans le CECR version 2001. Il était déjà l'une des personnes les plus impliquées dans la production des descripteurs, ayant été co-auteur

---

19. Nous reprenons le terme « étape » utilisé dans ce document, bien qu'il ne s'agisse pas du tout d'étapes, au sens d'unités inscrites en successivité dans un unique processus, mais bien de problématiques de travail différentes, de domaines de production à la rigueur complémentaires.

en 2000 avec Günther Schneider d'un « rapport de valorisation »<sup>20</sup> intitulé « *Dans d'autres langues, je suis capable de...* ». *Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*, étude sur laquelle le CECR s'est largement appuyé.

- Tim Goodier : actuel chef de la coordination d'Eurocentres, il travaille également pour... EAQUALS et il est consultant pour le Conseil de l'Europe depuis de longues années.
- Tunde Szabo : elle se présente<sup>21</sup> comme travaillant actuellement pour le British Council en Hongrie, où elle dirige le service des examens. Elle est responsable de l'enseignement à Eurocentres. Avant cela, elle a travaillé six ans au Royaume-Uni comme enseignante d'anglais (encore et toujours l'anglais), puis elle a travaillé « for the Eurocentres Foundation as Academic Manager of the Cambridge school » : où l'on voit que les deux organismes supervisant l'élaboration du VC se rejoignent.

Ces personnes ont une expertise réelle, mais dans le domaine de la certification, bien plus que dans celui de l'enseignement-apprentissage des langues : cela, joint à de possibles conflits d'intérêt, doit déjà interroger.

Puis le groupe projet, après s'être adjoint un groupe très restreint et très contrôlé dit de « réflexion », a sollicité dans un troisième temps des consultants, que nous présentons en ligne et non dans un tableau, pour des raisons de place.

*Étape 1 : Coreen Docherty, Daniela Fasoglio, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Enrica Piccardo, Günther Schneider, Barbara Spinelli, Maria Stathopoulou, Bertrand Vitteco.*

*Étape 2 : Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli, Gudrun Erickson, Daniela Fasoglio, Vincent Polny, Manuela Ferreira Pinto, Glyn Jones, Neil Jones, Peter Lenz, David Little, Gerda Piribauer, Günther Schneider, Joseph Sheils, Belinda Steinhuber, Barbara Spinelli, Bertrand Vittecoq (lors des réunions de juin 2014, 2015 et/ou juin 2016).*

*Sarah Breslin, Mike Byram, Michel Candelier, Neus Figueras, Francis Goullier, Hanna Komorowska, Terry Lamb, Nick Saville, Maria Stoicheva, Luca Tomasi (\*uniquement 2016).*

*Étape 3 : Sophie Deabreu, Dan Frost, David Horner, Thalia Isaacs, Murray Munro.*

*Étape 4 : Brian North, Curtis Gautschi.*

*Étape 5 : Angela Hasselgreen, Eli Moe.*

Cette phase de consultance correspond à un relatif élargissement, du moins quantitativement. Mais il est extrêmement étonnant que les intervenants du premier ou du second cercle soient également présents à ce niveau et se retrouvent donc également en position de consultants : Brian North est ainsi consultant pour ce qui est de la langue des signes, ce qui lui permet de figurer dans la seule étape où il n'était pas présent aux deux niveaux supérieurs. Cette présence au niveau 3 permet un contrôle

20. <http://commonWeb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleWeb/portfolio/downloadable-docu/ub-fr-fns-schneider-north.pdf>.

21. [www.linkedin.com/in/tunde-szabo-271a7825/](http://www.linkedin.com/in/tunde-szabo-271a7825/).

éditorial absolu ! Coreen Docherty, Maria Stathopoulou et Enrica Piccardo changent également de statut et deviennent consultantes.

Nous n'examinerons pas ici par le menu, car ce serait trop fastidieux, les parcours professionnels antérieurs des différents consultants, mais il est patent que l'élargissement final s'est opéré à l'intérieur d'un cercle très restreint d'experts, tous associés depuis plusieurs années aux travaux du Conseil de l'Europe et/ou du CELV de Graz. Les consultants ont été cooptés en raison de leur appartenance à un cénacle partageant, outre une culture commune créée par des années de compagnonnage « européen », des intérêts personnels liés à des activités de consultance auprès de ces deux organismes. Les chercheurs non convaincus d'avance ou qui auraient pu apporter un regard réellement critique et donc potentiellement constructif n'ont pas été conviés à cette consultance qui s'est limitée à un strict entre-soi.

En résumé, le VC est le fruit du travail d'un très petit nombre de personnes (cinq au total), salariées par des entreprises privées – appelons un chat un « chat » –, qui ont des intérêts économiques à promouvoir une organisation de l'enseignement européen des langues pilotée par des certifications, et non par des recherches portant sur les finalités, les conceptions et modèles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Il faut mettre en cause la responsabilité politique de l'UPL et, au-delà, celle du Conseil de l'Europe, qui confie à cette catégorie d'acteurs privés et seulement spécialistes d'un champ de compétence très spécifique sur la question des langues – la certification –, la mission de produire un instrument de pilotage des politiques linguistiques éducatives... publiques. C'est tout le mode de fonctionnement de cette UPL, déjà remis en question dans Maurer (2011), qui est en cause ici, avec son processus opaque de recrutement des experts et consultants, pour ne pas parler du mode de recrutement des personnes, *stricto sensu* des « technocrates », qui travaillent dans cette UPL ni des missions qui leur sont confiées : par qui ? Dans quel cadre démocratique ? Avec quel contrôle ?

### 1.1.3 Consultation, « piège à con...sement »

Après le travail de ces trois groupes, une consultation formelle a été organisée en anglais et en français (ce qui compose un plurilinguisme finalement très restreint eu égard aux ambitions en la matière du CECR) entre octobre 2016 et février 2017 pour boucler le processus. D'après le VC (p. 189),

*Environ 500 informateurs ainsi qu'un certain nombre d'institutions et d'organismes chargés de programme et de l'évaluation ont répondu à l'enquête. Il leur a été demandé, entre autres, d'une part de dire dans quelle mesure ils trouvaient chacune des nouvelles échelles utiles et d'autre part de commenter les descripteurs. 80% des personnes ont jugé les nouvelles échelles utiles ou très utiles, les institutions ayant tendance à donner des réponses plus positives. Celles qui ont remporté le plus de suffrages sont les échelles Médiation de textes, Coopérer dans de petits groupes et l'Interaction en ligne. Les opinions des personnes et des institutions ont très nettement divergé sur deux échelles de descripteurs : les Transactions et la coopération en ligne à visée fonctionnelle et Exploiter un répertoire plurilingue.*

Une fois les résultats acquis et le produit réalisé, il ne s'agissait pas d'en questionner la nature ni la logique, mais juste de recueillir l'avis de futurs utilisateurs sur l'utilité des échelles (mais utilité pour qui ? dans quel cadre ? pour quoi faire ?). On imagine mal des enseignants se dresser contre une machine aussi imposante et prendre le contrepied d'un cénacle d'experts. Il est même remarquable que, dans ces conditions, 20% aient tout de même jugé les nouvelles échelles inutiles : ces informateurs individuels sont sans surprise plus sévères (dans quelle proportion ? : mystère) que des institutions ou organismes qu'on imagine peu enclins à exprimer un avis négatif sur le travail d'un Conseil de l'Europe qui peut toujours être un futur partenaire. Il reste à espérer que des amendements de détail soient tout de même sortis de cette consultation ! Le VC consacre sept pages (p. 13-20) à remercier les participants à cette étape :

*Instituts (par ordre alphabétique de pays) qui ont participé entre février et novembre 2015 à la validation des descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, les réactions à la littérature et les compétences plurilingues / pluriculturelles. Le Conseil de l'Europe remercie également les nombreux participants individuels, dont les instituts ne pouvaient être cités.*

Suit une très longue liste, qui va de l'Algérie à Taïwan et dont l'universalité serait propre à désarmer toute volonté de critique chez un universitaire normalement constitué<sup>22</sup>...

Avec cette consultation s'achève la description des acteurs du projet, dont la démarche ne nous semble absolument pas la meilleure illustration des ambitions démocratiques constamment affichées par le Conseil de l'Europe. Quant à l'ambition plurilingue et pluriculturelle, on la cherchera en vain.

## 1.2 « Éléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage »

Le titre de ce chapitre est celui d'une section du VC (p. 25-46). On voit qu'il reprend sous une forme différente l'idée suggérée par le sous-titre du CECR, *Apprendre – Enseigner – Évaluer*, idée centrale dans la stratégie des organismes pilotes, puisqu'il s'agit de convaincre les responsables éducatifs et les enseignants de l'intérêt de ce document au-delà de la seule évaluation certificative. Leur argument est qu'il peut servir d'outil pour l'élaboration des curricula et des programmes par ces responsables, et pour le repérage par les enseignants des progrès de leurs élèves.

Nous allons analyser en détail cette section du VC, stratégiquement la plus importante du document, et nous allons le faire tant du point de vue de la forme, révélatrice du projet commercial sous-jacent, que du contenu, révélateur de l'importance réelle des préoccupations pour l'enseignement et l'apprentissage : le projet des auteurs du CECR est bien de promouvoir leur dispositif d'évaluation certificative, comme nous le montrerons dans le dernier sous-chapitre, celui consacré au positionnement des

22. D'autant que la réception des nouvelles échelles de descripteurs est décrite de manière euphorique (VC : 22) : « Le fait que, grâce à cet apport, les descripteurs du CECR dépassent le cadre de l'apprentissage des langues modernes pour embrasser des aspects propres à l'enseignement des langues inscrit dans un programme, a été accueilli avec enthousiasme lors du processus de très large consultation réalisé en 2016-2017. »

échelles de compétences du CECR par rapport aux différents types d'évaluation standardisée. Les descripteurs de ces échelles, contrairement à ce qu'affirment les auteurs, ne permettent pas réellement aux enseignants de les utiliser pour leurs propres évaluations en classe : le leur laisser croire relève de ce que nous appellerons sans aucune hésitation une supercherie.

### 1.2.1 Un volume « complémentaire » qui commence... par des redites

On attend d'un « volume complémentaire » qu'il apporte des... compléments. Or les signataires de l'Avant-propos avertissent d'emblée les lecteurs :

*Outre l'apport de descripteurs supplémentaires, ce volume complémentaire du CECR comprend une présentation des objectifs et des principes essentiels du CECR. Le Conseil de l'Europe espère qu'ils vont contribuer à faire prendre conscience de l'ensemble des messages transmis par le CECR. (p. 22)*

Après un moment de réflexion nécessaire pour comprendre que le « ils » de la seconde phrase a comme référent réel la présentation des objectifs et des principes essentiels du CECR, on se dit que ces « messages transmis par le CECR » sont décidément bien difficiles à comprendre, ou que les enseignants sont bien durs à la compréhension, pour que, après la relecture préalable du volume de 2001 – indispensable, puisque celui de 2018 n'est que « complémentaire » – ceux-ci aient encore besoin d'un long rappel, assuré par une section de 21 pages intitulée « Éléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage » (p. 25-46). Pour les enseignants, formateurs et didacticiens qui comme nous se sont forcés depuis vingt ans à lire tous les articles et ouvrages reprenant et commentant *ad nauseam* ce document comme s'il était la Bible des temps didactiques modernes<sup>23</sup>, cette énième glose est parfaitement inutile. Mais comme nous le verrons au sous-chapitre suivant (1.2.2), les auteurs du VC considèrent le CECR comme « avant-gardiste », ce qui justifie à leurs yeux qu'ils nous en présentent maintenant des aspects dont nous ne pouvions pas prendre conscience, sans doute parce que nous étions limités intellectuellement aux cadres conceptuels de notre temps : la modestie n'est pas le point fort des responsables et experts de l'UPL-CoE.

On retrouve dans cette section reprenant les « éléments clés du CECR » une habitude bien ancrée chez ces auteurs : la reprise à la moindre occasion des considérations générales et des développements périphériques à coup de longues citations et paraphrases, quand un renvoi à des textes précédemment publiés suffirait. En revanche, ils n'intègrent généralement pas dans leur texte les définitions des concepts et notions centrales immédiatement nécessaires au lecteur : le concept de « médiation » en est un bon exemple. Les liens numériques directement cliquables dans les documents au format pdf, comme l'est ce VC, offrent pourtant de nos jours un moyen aisé d'aménager un parcours fléché de lecture autonome et différencié dans un réseau de textes,

23. Trois didacticiens ont publié en 2011 un ouvrage dans lequel ils proposent « Les dix commandements de l'enseignant(e) de FLE ». Le septième est le suivant : « Si c'est pertinent dans ton contexte d'enseignement-apprentissage, tu t'approprieras le CECR et tu ne te limiteras pas à la connaissance des niveaux et des échelles. » (p. 41, cité par Puren, 2012b : 8). Il s'agit d'un clin d'œil qui se veut amusant aux Tables de la Loi de Moïse, certes, mais les conseils se veulent sérieux, et la comparaison n'est pas neutre. Elle est d'autre part très inadéquate, comme le montrerait la version de ce commandement des Tables de la Loi révisée selon la logique contextuelle de ces auteurs : « Si c'est pertinent dans ton contexte, tu ne tueras point »...

en permettant à ceux qui ont déjà les connaissances générales de se concentrer sur les idées nouvelles et leur développement. Il est paradoxal que les auteurs de ce VC, qui proposent entre autres une échelle de compétence sur la médiation textuelle et une autre impliquant l'usage d'Internet<sup>24</sup>, ne mettent pas eux-mêmes en œuvre les compétences qu'ils décrivent, et qu'ils infligent ainsi à tous leurs lecteurs, plus de vingt ans après la publication de la première version du CECR (en 1996), les mêmes rappels systématiques. Ils utilisent ainsi, à défaut de pouvoir mettre en œuvre ce qu'en management d'entreprise on appelle une « communication 360° » – qui recourt à tous les moyens modernes possibles, *on line* et *off line*, de toucher une clientèle la plus large possible –, la stratégie classique de la communication commerciale : la répétition des mêmes messages sur le même type de support à destination du même public. Mais le risque bien connu des spécialistes marketing, celui de lasser la clientèle potentielle, est ici d'autant plus fort que la « clientèle scolaire », celle des enseignants français soumis à des instructions officielles adossées au CECR, est une clientèle captive.

Cette première section (p. 45-46) se termine par une courte bibliographie d'auteurs dont la plupart ont travaillé ou travaillent pour le Conseil de l'Europe accompagnés de quelques autres qui ont fidèlement diffusé dans leurs publications et à titre personnel les mêmes « messages transmis par le CECR ». L'ensemble, avec sa rhétorique d'auto-célébration, ses reprises du CECR et ses renvois bibliographiques en circuit fermé, fait inmanquablement penser, comme c'est souvent le cas à la lecture des publications de l'UPL-CoE, à ces fontaines dont jaillit à flots la même eau constamment recyclée : elle produit quand on l'observe de loin de jolis effets de lumière, mais on n'a pas envie de la boire.

### 1.2.2 Un discours de promotion commerciale

L'une des explications de ces redites incessantes est que toute nouvelle publication de l'UPL-CoE assure en priorité une fonction d'auto-promotion de ses publications antérieures. Quand on connaît les intérêts financiers présents derrière le projet du CECR, rappelés au chapitre 1.1 supra, on n'est pas étonné de la forte tonalité publicitaire de cette section de présentation du CECR, avec en particulier le recours à la technique des *success stories*, caractéristique de la publicité à l'anglo-saxonne. Dans ce passage, par exemple, le VC est présenté dans la continuité du CECR comme un nouveau progrès dans l'histoire triomphale d'un succès mondial :

*Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe recommande « l'utilisation du CECR comme outil pour un enseignement plurilingue cohérent, transparent et effectif qui permette de favoriser la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel.*

*Le CECR sert non seulement d'outil de référence pour pratiquement tous les États membres du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne, mais il a aussi une influence notable au-delà de l'Europe et ce processus est constant et se poursuit.*

---

24. « Annexe 2 – CECR : Tableau 2 – Grille pour l'auto-évaluation (incluant l'interaction en ligne et la médiation, Médier un texte. » On peut lire, pour le niveau C1 : « Je peux transmettre clairement et aisément, dans un discours bien structuré, les idées principales de textes longs et complexes [...] » (p. 178). « Annexe 6 – Exemples d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne et de la médiation » (p. 193 et suiv.).



*En fait, le CECR n'est pas seulement utilisé pour apporter de la transparence et des éléments de référence clairs dans une perspective d'évaluation, il est également de plus en plus utilisé pour la réforme de programmes et la pédagogie. Ce développement reflète son fondement conceptuel avant-gardiste et a ouvert la voie à une nouvelle phase de travail autour du CECR débouchant sur l'amplification des descripteurs publiés dans ce Volume complémentaire. (p. 25)*

Le procédé est également utilisé dans le passage suivant pour retracer l'histoire de l'élaboration de ce VC, garantie pour les auteurs de son succès à venir :

### ***Développement de la méthodologie***

*Une révision complète de la documentation en rapport avec le sujet a été suivie d'une étape d'écriture, elle-même suivie des commentaires d'un groupe de réflexion. Entre février 2015 et février 2016, les activités de validation ont eu lieu en trois étapes avec environ 1000 personnes. Trois séries de consultations ont été organisées pour la validation de juillet à février 2017, avec un pilote de janvier à juillet 2017. (p. 49)*

Suit un tableau détaillé des étapes du projet (p. 50), pompeusement intitulé « Schéma de recherche – développement multi-méthodes » avec les titres de tous les ateliers, réunions, enquêtes et autres activités, ainsi que le nombre des participants, des États, institutions et individus impliqués. La répétition étant le principe de base tant de la pédagogie que de la promotion commerciale, ce tableau est repris à l'identique sous le même titre et le même numéro de figure dans l'annexe 5, p. 186.

En 2018, les auteurs de cette promotion du CECR ne pouvaient manquer de mobiliser à leur profit les nouvelles technologies de l'information et de la communication, en exploitant l'idéologie répandue selon laquelle ces technologies seraient en elles-mêmes porteuses de progrès :

*Quand le CECR a été publié, la division de la production écrite en production écrite et interaction écrite n'a pas été comprise par le grand public<sup>25</sup>. En fait, la version 2001 du tableau 2 (grille d'auto-évaluation) a été amendée pour fusionner l'interaction écrite et la production écrite avec « écrire », engendrant une notion fausse et qui s'est répandue, que le CECR met en avant un modèle de cinq compétences. Depuis, le développement des courriels, des textos et des réseaux sociaux montrent [sic] que le CECR était, pour son époque, avant-gardiste. (p. 32)*

Ils ne pouvaient pas plus manquer, en 2018, de mobiliser une autre idéologie montante, celle qui se réclame des neurosciences, à l'autorité scientifique desquelles ils font appel sans donner la moindre référence bibliographique, contrairement à l'une des règles de base de l'écriture... scientifique :

---

25. On peut s'interroger sur cette notion de « grand public ». Comme les experts de l'UPL-CoE ne sont quand même pas à ce point naïfs pour croire que le CECR a eu une telle diffusion auprès d'autant de personnes assez intéressées et spécialisées pour en faire des interprétations techniques de ce genre, il est probable qu'ils aient eu en tête le public bien plus restreint des enseignants, mais qu'ils se soient laissés emporter par leur enthousiasme. Quoi qu'il en soit, il est assez inélégant, et surtout un peu facile, de mettre une incompréhension généralisée sur le dos des lecteurs ; et ce n'est pas du tout professionnel du point de vue pédagogique, à l'instar d'un enseignant qui constaterait qu'une grande partie de ses élèves n'a pas compris son explication, et qui en rejeterait sur eux la responsabilité.

*À l'époque où le CECR a été publié, les concepts discutés dans cette section<sup>26</sup>, en particulier l'idée de répertoire holistique, interdépendant et plurilingue étaient innovants. Cette idée a depuis été soutenue par la recherche menée en psychologie et en neurologie à la fois sur les personnes qui apprennent très jeunes une langue supplémentaire et celles qui l'apprennent plus tard, l'intégration étant plus forte chez les premières. Il a également été constaté que le plurilinguisme avait un certain nombre d'avantages cognitifs, résultant d'un contrôle exécutif cérébral renforcé (par ex. la capacité à ne plus tenir compte des distracteurs dans la réalisation d'une tâche). (p. 28)*

Dans les publicités, l'allusion à des résultats de recherches scientifiques est une technique éprouvée de promotion commerciale : telle célèbre marque de margarine prédit ainsi sur tous ses pots une réduction du cholestérol avec une « efficacité prouvée cliniquement par 50 études ». Les auteurs du VC s'inspirent décidément de cette technique, puisqu'on la retrouve dans deux autres passages :

*Dans la mise à jour, il nous a paru plus approprié, en accord avec les recherches récentes, de mettre l'accent sur l'intelligibilité comme base théorique principale du contrôle phonologique (p. 49)*

*Par ailleurs, des recherches en anglais, français et allemand suggèrent que l'inexactitude [de la correction grammaticale] augmente aux alentours du niveau B1.<sup>27</sup> (p. 138)*

### 1.2.3 Le CECR, des « éléments clés pour l'enseignement et l'apprentissage » ?

Le titre de ce sous-chapitre fait allusion à celui de la première grande section du VC, « Éléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage » (p. 25-46), où les auteurs présentent effectivement ses principaux contenus, y compris ceux revisités et ajoutés dans le VC : objectifs, approche actionnelle, compétence plurilingue et pluriculturelle, schéma descriptif, médiation, niveaux communs de références, profils et descripteurs. Mais que tous ces contenus soient présentés comme des « éléments clés pour l'enseignement et l'apprentissage » relève d'une constante stratégie d'enfumage dont nous relèverons plusieurs autres exemples au cours de notre étude (chapitre 1.3.4.1., p. 49 et conclusion de la 1<sup>e</sup> partie, p. 76-77), et que l'on trouvait dès le sous-titre du CECR de 2001, où les auteurs affichaient comme thématiques traitées - et dans cet ordre, verticalement ! :

- A P P R E N D R E
- E N S E I G N E R
- É V A L U E R

26. Il s'agit de la section « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (p. 28-29).

27. Les lecteurs apprécieront, en ce qui concerne le résultat de ces recherches, le degré de précision auquel elles ont abouti, qui couvre la moitié des niveaux du CECR (A2, B1 et B2)... Par ailleurs, il semblerait alors logique que ce soit à ces niveaux que les formulations négatives soient les plus nombreuses dans les descripteurs de compétence des échelles existantes. Or, comme nous le verrons plus avant au sous-chapitre 1.3.3, les auteurs du VC signalent que c'est « aux niveaux élevés » que ce type de formulation apparaît le plus souvent, leur explication étant que, lorsqu'elles « se concentrent sur la qualité de la performance de l'apprenant, [...] la formulation se fait en référence à la norme exigée pour obtenir la note d'admission à un examen ».

On retrouve l'argument dès le début de cette section du VC, ses auteurs affirmant, à propos du CECR :

*Sa définition des aspects de la compétence, sous forme de 'je peux faire' (can do), fournit une feuille de route claire et commune pour l'apprentissage et est un outil bien plus nuancé pour juger des progrès que l'accent exclusif mis sur les notes dans des tests ou des examens. (VC : 25)*

Cette prise de distance par rapport aux tests ne manque pas de piquant, si on la met en relation avec les longs développements techniques concernant la méthodologie d'élaboration des descripteurs (Annexe 5 – Élaboration et validation des nouveaux descripteurs, p. 183-192), où est présenté comme élément central le modèle statistique de Rasch, dont il est dit qu'il « est utilisé entre autres pour deux motifs principaux : – l'élaboration de banque d'items pour des tests ; – les questionnaires d'analyse » (p. 197).

Dans un encadré de la p. 26 sur « Les priorités du CECR », les auteurs du VC écrivent :

*Cependant, comme l'indique clairement le sous-titre « apprendre, enseigner, évaluer », l'objectif du CECR n'est pas uniquement l'évaluation. Le Chapitre 9 du CECR présente différentes façons de traiter de l'évaluation qui sont pour la plupart des alternatives à des tests standardisés. Il donne des pistes sur l'aide que le CECR en général et ses descripteurs en particulier peuvent apporter à l'enseignant dans le processus d'évaluation, mais ne met en aucun cas l'accent sur les tests linguistiques ni ne mentionne des items de tests.*

On peut « ne pas mettre l'accent » ni « mentionner » un fait, mais cela ne préjuge en rien de son importance réelle. Au-delà de cette subtile argutie rhétorique, l'argumentation des auteurs du VC pourra sembler de mauvaise foi pour plusieurs raisons :

1) Les échelles des organismes de certification qui ont servi de modèles aux échelles de descripteurs du CECR de 2001, et qui sont d'ailleurs reproduites dans les Annexes de ce document, ont été élaborées à l'origine à partir d'items calibrés. Voilà ce qu'écrivent par exemple les auteurs à propos du projet DIALANG :

*À ce jour, le projet DIALANG a réalisé une étude de calibrage des spécifications (Le calibrage est la procédure par laquelle on fixe statistiquement la difficulté d'items, de spécifications, etc. afin de construire une échelle). Le calibrage a été fait sur la base de 304 sujets (conception complète du test) qui ont également passé un certain nombre de tests DIALANG en finlandais. (CECR p. 163)*

2) Le choix assurément original (mais on verra au sous-chapitre 1.3.4.7 qu'il est bien raisonné et motivé) fait par les auteurs du CECR comme par ceux du VC a été de traiter les descripteurs comme des items. Les trois techniques utilisées par les auteurs du CECR parmi les 12 disponibles (cf. le chapitre « Méthodologies de l'élaboration des échelles », p. 150-152), à savoir les méthodologies 6, 7 et 8, sont certes des méthodes qualitatives basées sur le jugement « d'informateurs individuels », mais elles partent toutes de productions d'élèves – lesquelles sont forcément déterminées en amont par

les supports et les items d'évaluation correspondants – pour élaborer les descripteurs. Et ceux-ci sont ensuite traités exactement comme le seraient des items par le modèle de Rasch de manière à être reportés comme eux sur une échelle arithmétique pour indiquer leur difficulté relative. Les auteurs du CECR, parmi les possibilités qu'offre le modèle de Rasch, qui est un modèle d'analyse statistique de « réponse à l'item »<sup>28</sup>, citent d'ailleurs la suivante :

*On peut utiliser les descripteurs comme items de questionnaire pour l'évaluation des apprenants par leur enseignant (« Est-il/ elle ou non capable de faire ceci ou cela ? »). Les descripteurs peuvent être ainsi calibrés directement sur une échelle arithmétique, de la même façon que les items d'évaluation sont étalonnés dans des banques d'items. (p. 152)*

Il s'agit peut-être d'un lapsus, mais dans ce cas il est significatif : la grille de correction sociolinguistique de DIALANG reproduite en page 95 du CECR est présentée d'une manière qui établit une équivalence entre descripteur et item :

*L'étalonnage de niveaux de compétence sociolinguistique s'est avéré problématique (voir Annexe B). Les items qui ont pu être échelonnés avec succès se trouvent dans la grille ci-dessous.*

Les « items » de cette grille correspondent en effet à ce qui est appelé ailleurs des « descripteurs », comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessous :

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A2</b> | Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.<br>Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. |
|           | Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.                                                                                                                                           |
| <b>A1</b> | Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.                                                                                                                        |

3) Les auteurs du CECR déclarent ne prendre parti pour aucun des grands modèles nécessaires à la conduite du processus d'enseignement-apprentissage, à savoir les modèles cognitifs, linguistiques, culturels, pédagogiques et méthodologiques ; leur argument pour tenter de faire croire que le CECR s'intéresse d'abord à l'apprentissage et à l'enseignement consiste alors à dire que leurs échelles permettent aux responsables de définir la progression des *curricula* et aux enseignants d'évaluer les progrès de leurs élèves :

*Le CECR est essentiellement un outil destiné à aider à la planification de programmes, de cours et d'examens en partant de ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir faire avec le langage. (p. 26)*

Mais cet argument se retourne contre eux, parce que cela équivaut à reconnaître que pour eux c'est l'évaluation – qui plus est leur propre modèle d'évaluation, de type certificatif! – qui doit piloter l'enseignement et l'apprentissage. Les responsables éducatifs, les autorités politiques et les responsables de centres de langues et des organismes

28. Pour une présentation du modèle de Rasch parmi les autres modèles de réponse à l'item, voir par ex. GINI 2012.

de certification ne s'y sont pas trompés, qui ont depuis 20 ans massivement utilisé le CECR comme un outil d'harmonisation des dispositifs d'évaluation sommative et certificative. Les auteurs du VC le reconnaissent eux-mêmes, en présentant la réforme des programmes et des modes d'enseignement comme un effet de l'implémentation des outils d'évaluation du CECR :

*En fait, le CECR n'est pas seulement utilisé pour apporter de la transparence et des éléments de référence clairs dans une perspective d'évaluation, il est également de plus en plus utilisé pour la réforme de programmes et la pédagogie.*  
(VC : 25)

La manière dont les auteurs du VC, sur la même page, présentent et hiérarchisent les objectifs du CECR est d'ailleurs bien différente de celle du sous-titre du CECR :

*Le CECR s'est fixé comme objectifs<sup>29</sup> :*  
-de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;  
-d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;  
-d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les autorités éducatives à situer/placer et à coordonner leurs efforts (CECR Section 1.4). (« Objectifs du CECR », p. 25-26)

Le recours fait à la perspective actionnelle, dans la sous-section qui lui est consacrée (« Mise en œuvre de l'approche actionnelle », p. 27-28)<sup>30</sup> pour montrer que le CECR contient « des éléments clés pour l'apprentissage », ne manque pas lui non plus de piquant :

*Permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente est le message méthodologique que fait passer le CECR concernant l'apprentissage des langues. [...] Cela n'est pas neutre du point de vue de l'enseignement. Cela signifie que l'action détermine le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'il est donc actionnel.* (p. 27)

Effectivement, cela n'est pas « neutre méthodologiquement », puisque cela laisse entendre que toutes les autres méthodologies (lesquelles, au fait ?) ne permettraient pas aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle. Et cela est en contradiction avec l'affirmation répétée par ailleurs dans le CECR de la « neutralité méthodologique » du document, reprise quelques lignes plus haut que la citation ci-dessus, à la même page, par les mêmes auteurs du VC :

*Le CECR est conçu comme étant aussi exhaustif que possible, car on y trouve les principales approches de l'enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière.* (p. 27)

29. On notera la formulation, qui fait du CECR un texte sans auteurs, qui s'imposerait comme il a été écrit, de lui-même.

30. Nous reviendrons très longuement sur la question de la perspective actionnelle au chapitre 3.6.

Comme si les questions étaient neutres en elles-mêmes, comme si elles n'étaient pas formulées en fonction de certaines interrogations aux dépens de certaines autres, comme si elles ne pouvaient pas être elles-mêmes « orientées » !

Nous terminerons ce sous-chapitre, pour que la cerise ne manque pas sur le gâteau, par un exemple de détournement de citation (il n'y a donc pas que de la contradiction et de la mauvaise foi chez les auteurs du VC) :

*En relation avec les examens, l'unité des Politiques linguistiques du Conseil a publié un Manuel pour relier les examens au CECR, désormais accompagné d'une boîte à outils comportant du matériel complémentaire et un ouvrage sur des études de cas publié par Cambridge University Press, ainsi qu'un Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue.*

*Il est cependant important de souligner encore une fois que le CECR est un outil permettant de faciliter les projets de réforme de l'éducation et non pas un outil de standardisation. De même, personne ne contrôle ni ne coordonne son utilisation. Le CECR l'indique d'ailleurs clairement dès le début :*

*« Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. » (CECR. Avertissement, p. 4)*

(VC : 26-27)

Le problème est que la citation du CECR appelée par les auteurs du VC pour appuyer l'affirmation selon laquelle ce CECR n'est pas un outil de standardisation des tests<sup>31</sup> et examens concerne la standardisation de toute autre chose, celle des méthodes d'enseignement.

#### 1.2.4 Le CECR par rapport aux éléments clés de l'évaluation

On connaît la distinction, classique en docimologie, entre la *validité* (on évalue effectivement ce qu'on se propose d'évaluer) et la *fiabilité* (on évalue objectivement ce qu'on se propose d'évaluer : les résultats de l'évaluation sont les mêmes d'un évaluateur à l'autre). Aucune évaluation ne pouvant tout évaluer, la validité et la fiabilité de toute évaluation reposent sur son mécanisme d'extrapolation.

Il existe trois types d'extrapolation qui s'enchaînent les uns aux autres (dans le sens où, par exemple, une extrapolation de type 3 ne peut se réaliser que sur la base des extrapolations de type 1 et 2 précédemment réalisées).

*Extrapolation de type 1* : les performances d'élèves<sup>32</sup> dans un domaine (compréhension écrite, expression écrite, interaction, etc.) sont extrapolées pour leur attribuer un niveau général de compétences dans ce domaine : chacun de ces élèves va obtenir une note ou un score en compréhension écrite, expression écrite, etc.

*Extrapolation de type 2* : les compétences attribuées aux élèves dans un domaine sont extrapolées dans tous les domaines pour attribuer un niveau général de compétence

31. On retrouve à nouveau les tests, qui ne sont jamais loin, explicitement ou implicitement, dans le CECR.

32. Ou de candidats : pour des raisons de commodité, nous nous limiterons ici au terme d'« élèves ».

en langue : certains élèves ne seront par exemple évalués qu'en compréhension de l'écrit et compétence grammaticale, mais vont obtenir sur cette base une note ou un score en anglais, espagnol, etc. langues étrangères.

*Extrapolation de type 3* : les compétences attribuées à certains élèves dans un domaine où les compétences générales de certains élèves sont extrapolées pour attribuer un niveau général de compétence de tous les élèves d'une cohorte dans un domaine ou en langue : on va ainsi pouvoir affirmer sur cette base, par exemple, que le niveau de compréhension orale des élèves français en allemand en classe de 3<sup>e</sup> est satisfaisant, ou insuffisant, ou qu'il a progressé, ou régressé entre telle et telle année scolaire ; que le niveau général en langue des élèves finlandais, ou des filles, ou de telle origine sociale, ou de telle région, ou de tel type d'établissement, est meilleur que celui des élèves français, des garçons, de telle autre origine sociale, de telle autre région ou tel autre type d'établissement.

Les évaluations sont dites « standardisées »<sup>33</sup> lorsque le calibrage initial des niveaux dans le référentiel général et dans les référentiels par domaine, ainsi que les extrapolations effectuées à partir des performances des élèves, sont réalisés au moyen d'outils statistiques. Les échelles générales de niveaux (d'évaluation et d'autoévaluation) ainsi que les échelles de niveaux par domaine du CECR sont « standardisées » dans le sens où leurs descripteurs ont été définis en référence à des items calibrés. Mais il faut bien comprendre – parce que c'est essentiel pour la compréhension de la stratégie des organismes à la manœuvre – que le simple fait pour des enseignants d'utiliser ensuite eux-mêmes les descripteurs de ces échelles de niveaux pour créer leurs propres items et les « corriger » ne signifie pas pour autant que leurs évaluations (qui seront de type 1 ou de type 2) soient standardisées, et il ne garantit en soi ni la validité ni la fiabilité de leurs extrapolations. Le faire croire ou le laisser croire constitue une véritable supercherie au service d'un stratagème sur lequel nous reviendrons plus avant au sous-chapitre 1.3.4.7, qui consiste à convaincre les responsables éducatifs et les enseignants à la fois de la supériorité de ce type d'évaluation... et de leur incapacité à le mettre en œuvre eux-mêmes.

Les évaluations PIRLS et CEDRE ainsi que les « enquêtes PISA » (voir bibliographie finale) sont conçues et menées de manière à effectuer des extrapolations de type 3. Elles présentent cependant entre elles une différence importante, que le classement suivant des standardisations fait apparaître.

- *Standardisation de type 1* : lorsque l'évaluation ne concerne que les élèves soumis aux tests, la standardisation porte sur le choix et le calibrage des items des épreuves que passent ces élèves et sur l'extrapolation des résultats à ces items aux autres compétences non directement testées. C'est le cas des évaluations internationales telles que le TCF, le DELF-DALF, le TOEIC, le TOEFL, ou encore les diplômes du Goethe Institut, de l'Instituto Cervantes ou du British Council. Toutes ces évaluations sont désormais « adossées » aux échelles générales de niveaux de compétences du CECR, mais ces organismes disposent, pour concevoir leurs épreuves, de leurs propres banques d'items calibrés et de guides de correction visant à garantir respectivement la vali-

---

33. Nous reviendrons plus avant, au sous-chapitre 4.1.3.2, sur « Les implications des évaluations standardisées sur la question de l'évaluation » (titre de ce chapitre).

dité des évaluations en termes de performances et la fiabilité des extrapolations en termes de compétences : les échelles des niveaux de compétence du CECR et leurs descripteurs ne permettent pas à eux seuls de garantir ce type de standardisation, qui n'est pas conçu, de toutes manières, pour être intégré au processus d'enseignement-apprentissage.

- *Standardisation de type 2* : lorsque ce sont seulement certains élèves qui passent certaines épreuves, mais que leurs résultats sont extrapolés pour toutes les épreuves et à toute une cohorte – à tous les élèves d'un pays de telle classe ou de tel âge, par exemple –, la standardisation porte en outre sur l'« échantillonnage », c'est-à-dire la composition des groupes d'élèves qui seront considérés comme représentatifs de la cohorte. C'est le cas de l'évaluation internationale PIRLS, ou encore de l'évaluation nationale française CEDRE (*cf.* bibliographie finale).

- *Standardisation de type 3* : lorsque les épreuves passées dans les disciplines choisies font partie d'une étude sur le fonctionnement global du système scolaire, ce ne sont que certaines épreuves, parmi toutes celles prévues, qui sont passées par des groupes échantillonnés d'élèves, comme les évaluations de type 2. Mais ces épreuves sont en outre accompagnées d'enquêtes auprès des élèves, des enseignants, des responsables éducatifs et/ou des parents d'élèves, en fonction des corrélations que les responsables éducatifs nationaux souhaitent ensuite vérifier entre les résultats des élèves et, par exemple, leur origine sociale, la formation et les orientations pédagogiques et didactiques des enseignants, le nombre d'élèves par classe, l'organisation des établissements, la possibilité ou non de redoublement, les financements, etc. C'est le cas de PISA, dont l'ensemble du dispositif s'appelle d'ailleurs « l'enquête PISA », les épreuves dans les disciplines scolaires testées ne constituant par conséquent qu'une partie de l'enquête globale. Nous reviendrons au sous-chapitre 4.4.2 sur la question des évaluations standardisées, qui peuvent être utilisées, à certaines conditions et avec certaines précautions, comme une aide à la formation et autoformation continues des enseignants.

En conclusion de ce chapitre 1.2, nous pouvons affirmer que l'analyse de la section « Éléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage » du VC de 2018 confirme celle que l'on pouvait faire déjà du CECR de 2001, à savoir que malgré leurs affirmations répétées, les auteurs ne s'intéressent pas au processus d'enseignement-apprentissage. La seule méthodologie mise en avant est celle de l'élaboration des niveaux de compétence par des spécialistes, et cette méthodologie situe le système d'évaluation du CECR parmi les évaluations dites « standardisées » qui n'ont pas vocation à être utilisées par les enseignants comme outils de régulation des apprentissages même si, à condition qu'elles soient accompagnées d'enquêtes comme celles prévues par PISA, elles peuvent donner aux enseignants de précieuses indications sur l'efficacité de leurs pratiques et leurs effets réels. Une véritable préoccupation pour l'enseignement et l'apprentissage implique nécessairement de s'intéresser à la méthodologie, seul domaine où peuvent vraiment se déployer l'autonomie et la responsabilité tant des enseignants que des élèves : c'est précisément dans ce domaine que nous ferons nos deux propositions alternatives, dans la 4<sup>e</sup> partie et la 5<sup>e</sup> partie de cet ouvrage.



### 1.3 « Le projet d'actualisation et d'amplification des échelles du CECR »

Le titre de ce chapitre reprend celui du second grand chapitre du VC, pages 47 à 56. Le VC avait pour fonction première de produire de nouvelles échelles de descripteurs, prolongeant en quelque sorte l'entreprise du CECR. C'est à la page 22 que ce projet est explicité et présenté comme la raison d'être de ce VC :

*Il n'existait cependant aucun descripteur validé ou calibré pour la médiation, concept important, présent dans le CECR, et qui a pris une dimension encore plus grande, à la hauteur de la diversité linguistique et culturelle croissante de nos sociétés. L'élaboration de descripteurs pour la médiation était donc la partie la plus longue et la plus complexe du projet aboutissant à la production du volume complémentaire du CECR. Des échelles de descripteurs sont désormais fournies pour médiation de textes, médiation de concepts et médiation de la communication, ainsi que pour les stratégies et les compétences plurilingues/pluriculturelles. Des échelles de descripteurs propres aux langues des signes sont également fournies, grâce au Fonds national suisse de recherche scientifique.*

Voici donc les domaines nommés comme relevant de cette dimension du VC : médiation, stratégies et compétences plurilingues-pluriculturelles, et enfin langues des signes.

Comme rien n'est simple avec l'architecture du CECR, il faudra toutefois compter sur d'autres compléments, en quelque sorte « complémentaires au Volume complémentaire », et qui concernent les jeunes apprenants (p. 22) :

*Au VC, il faut ajouter une nouvelle collection de descripteurs pour les jeunes apprenants. Rassemblée par la Fondation Eurocentres, elle permet de planifier des cours et de s'autoévaluer. Dans ce cas précis, une approche différente a été adoptée : des descripteurs de la liste supplémentaire de descripteurs correspondant aux deux groupes d'âge (7 à 10 ans et 11 à 15 ans) ont été sélectionnés. Les descripteurs adaptés aux jeunes apprenants figurant dans les PEL ont été réunis et s'y sont rajoutés les descripteurs servant à l'évaluation des jeunes apprenants, offerts généreusement par le « Cambridge English Language Assessment ».*

Les ajouts ne s'arrêtent pas là, le VC étant l'occasion de produire également de nouvelles échelles à l'intérieur d'éléments déjà traités. On trouve cette mention à la page 47 :

*À ce stade du projet, de nouvelles échelles ont été ajoutées pour Lire comme activité de loisir (dans Réception écrite) pour Utiliser les télécommunications (dans Interaction orale) et pour Monologue suivi : donner des informations (dans Production orale).*

Le mode de rédaction du VC étant tout sauf linéaire, le lecteur doit attendre la page 48 pour un tableau des éléments nouveaux déjà mentionnés plus haut.

Le texte glose une nouvelle fois son projet, comme si le lecteur pouvait encore n'avoir pas compris, à la page 49 :

*L'objectif principal de l'actualisation actuelle était donc, étant donné l'importance croissante dans ce domaine de l'éducation, de produire des échelles de descripteurs pour la médiation. Lors de la réflexion sur la médiation, des descripteurs pour exploiter des répertoires plurilingue et pluriculturel ont également été ajoutés. Les institutions énumérées dans la liste de l'Avant-Propos ont contribué à la validation de ces nouveaux descripteurs pour la médiation, l'interaction en ligne, les réactions à la littérature et l'utilisation de répertoires plurilingues et pluriculturels.*

Ce passage n'est pourtant pas tout à fait inutile car on y découvre un élément nouveau, encore jamais mentionné parmi les ajouts et seulement évoqué au titre des demandes (p. 22), celui des « réactions à la littérature », expression à ce stade encore bien mystérieuse faute d'une définition immédiate : où l'on mesure combien il a été difficile pour les rédacteurs de produire un écrit simple, linéaire et exempt de contradictions internes. . .

Tentons de faire un point précis pour aider le lecteur à s'y retrouver, du moins dans les éléments dits entièrement nouveaux, car pour les modifications, c'est encore plus complexe. . . Dans le VC, la médiation occupe les pages 106-133, la maîtrise phonologique les pages 140-142, les langues des signes les pages 152-163, l'interaction en ligne les pages 99-102, la compétence plurilingue et pluriculturelle les pages 164-169. Concernant la partie dite « réactions à la littérature », il s'agit d'une partie du tableau p. 53.

Dans la partie réception, on trouve seulement deux échelles nouvelles : « lire comme activité de loisir » et « réception audiovisuelle ». On peut s'interroger sur l'opportunité de cette dernière quand on sait que l'échelle qui suit s'appelle « comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos ». En quoi la réception audio-visuelle diffère-t-elle fondamentalement de comprendre des émissions de télé, des films et des vidéos ? On est là dans le domaine des distinctions oiseuses qui ne sert qu'à justifier la simple compilation de grilles élaborées indépendamment les unes des autres.

En production orale, une seule échelle nouvelle : « monologue suivi : donner des informations ». Là aussi, on est en droit de se demander si cette échelle diffère vraiment en termes de savoirs faire de « monologue suivi : décrire l'expérience » qui était déjà dans la version 2001 et qui figure encore dans la 2018. . .

Pour le domaine de l'interaction, quatre échelles nouvelles sont proposées :

- utiliser les télécommunications : la terminologie (« télécommunications ») est déjà furieusement datée. Et les différents descripteurs commencent tous par « utiliser les télécommunications pour » : ce sont les objectifs qui changent ou les circonstances mais pas les compétences. . .
- interaction en ligne générale ;
- conversation et discussion en ligne, transaction et coopération en ligne axée sur des objectifs, deux échelles qui déclinent en fait la précédente ; là encore, la distinction est artificielle : comme si l'on discutait parfois dans le vide (première échelle) et que l'on coopérait d'autres fois pour quelque chose de précis

(« axée sur des objectifs »), et comme si les compétences requises étaient fondamentalement différentes dans les deux cas.

Pour le domaine de la médiation, 24 échelles sont proposées. C'est le cœur quantitatif du travail, même si on a vu que l'activité de médiation ne mobilise aucune activité propre : toutes pourraient se retrouver dans les échelles de réception ou de production. On comprend un texte (réception) et on l'explique à quelqu'un d'autre (médiation de textes), on communique dans un groupe de personnes (médiation de concepts), on communique également dans un groupe (médiation de la communication).

Enfin, on trouve l'échelle de médiation phonologique.

Le bilan est donc : d'un côté des apports minimes, de l'autre une inflation de descripteurs sur un domaine dont le territoire emprunte en réalité aux trois autres. Au total, entre 48 et 49 pages concernent donc des éléments nouveaux sur un total de 254. Le reste, ce ne sont par conséquent qu'auto-justifications, gloses et modifications du CECR.

### 1.3.1 « Nouvelles échelles »

Plusieurs termes sont utilisés par les auteurs du VC pour désigner l'opération effectuée par ce volume dit « complémentaire ». Dans le titre-même de cette section 1.3 du VC, le premier annoncé est « actualisation », qui implique des modifications : « actualiser » un agenda ou un carnet d'adresses, ce n'est pas seulement ajouter un nouveau rendez-vous ou une nouvelle adresse, mais par exemple modifier une date ou un numéro de téléphone. Le second, « amplification », suggère des compléments sous forme de simples suppléments : les nouvelles échelles de compétence élargissent effectivement les domaines d'activités couverts par le CECR. En page 43, les auteurs utilisent encore une autre expression, celle de « mise à jour » : la « mise à jour » d'un logiciel peut correspondre à la fois à des suppléments (par exemple l'ajout de nouvelles fonctionnalités), à des modifications (par exemple des améliorations de l'interface), mais on y attend surtout des *corrections* (en particulier l'élimination de bugs). Voyons ce qu'il en est exactement.

À la suite de ce sous-titre d'une des « étapes du projet » (celui du VC, p. 47) se trouve sur une page entière (p. 48) un tableau dont le titre ne correspond pas exactement à son contenu, puisqu'il annonce des « actualisations et ajouts » : ce tableau comprend en réalité non seulement la liste des échelles supplémentaires de descripteurs proposées dans le VC (Interaction en ligne, Médiation, Phonologie, Exploiter un répertoire pluriculturel, Compréhension plurilingue et Exploiter un répertoire plurilingue), mais aussi la liste des actualisations, lesquelles concernent toutes les échelles de descripteurs de 2001. Dans ce tableau n'apparaissent pas, en revanche, les nouvelles échelles du niveau pré-A1 (qui sont présentées à la suite, dans un texte de 8 lignes, et à nouveau 3 pages plus loin dans une autre sous-section de la section « Les étapes du projet », intitulée « Jeunes apprenants », p. 51) ; n'y apparaissent pas non plus les échelles de la « langue des signes », présentées en page 51 puis dans une partie de l'annexe 5, p. 190-291, les échelles correspondantes se trouvant quant à elles aux pages 152-163, sans aucun renvoi entre ces différentes parties avec indication des numéros de page correspondants. La dernière annexe du volume, la n° 9, s'intitule « Descripteurs sup-

plémentaires » (p. 247-254), mais il faut aller lire ses quelques lignes de présentation pour savoir qu'il s'agit de descripteurs supplémentaires par rapport aux descripteurs supplémentaires déjà présentés dans les échelles reprises du CECR de 2001 :

*[Ils ont été] élaborés, validés et calibrés au cours du projet d'élaboration de descripteurs pour la médiation. Ils n'ont pas été conservés dans le jeu de descripteurs soit pour des raisons de redondance, soit parce qu'ils ne pouvaient pas illustrer tous les niveaux d'une échelle ou encore à cause de commentaires pendant les phases de consultation. (p. 247)*

La médiation bénéficie d'un traitement particulier justifié ainsi par les auteurs :

*L'objectif principal de l'actualisation actuelle était donc, étant donné l'importance croissante dans ce domaine de l'éducation, de produire des échelles de descripteurs pour la médiation. (p. 49).*

Mais ce traitement est aussi particulièrement éclaté. Cette activité est abordée en effet dans pas moins de cinq endroits différents du volume :

- dans la présentation des « étapes du projet », p. 49,
- dans les « Questions / mesures prises » > « Médiation interlinguistique », p. 54-55,
- dans la sous-section « Les activités et les stratégies langagières communicatives » > « La médiation », p. 106-135,
- dans l'annexe 2, « CECR : Tableau 2 – Grille pour l'auto-évaluation (incluant l'interaction en ligne et la médiation) » > « Médiation », p. 178,
- et dans l'« Annexe 6 – Exemples d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne et de la médiation » > « Médier un texte », p. 200-221, « Médier des concepts », p. 22-231, « Médier la communication », p. 232-237.

On a vu plus efficace pour faciliter la lecture ! Si cet éparpillement est justifié, alors c'est le manque d'un index qui ne l'est pas. Ajoutons, dans la totalité du document, l'absence de numérotation des différentes parties, chapitres et sous-chapitres, et le nombre très limité de renvois internes de type « cf. » et « voir » (à peine une dizaine), qui plus est sans indication des numéros de page correspondants. Les auteurs du VC proposent une échelle de compétences « Médier un texte » dans laquelle n'apparaissent pas les techniques destinées à faciliter le repérage et la circulation des lecteurs dans un document long et complexe : on comprend pourquoi ils les ont oubliées. On comprend aussi pourquoi ils n'ont pas numéroté les différents niveaux de leur texte, même pour les signets de la version pdf : cela aurait fait apparaître l'absence de hiérarchisation et de progression rigoureuses.

Plus intéressantes pour notre propos que la critique elle-même de cette très mauvaise organisation des contenus de ce VC, ce sont ses causes, directement liées au projet d'ensemble du VC ; les auteurs ont voulu mettre en œuvre deux logiques incompatibles entre elles et incompatibles avec une organisation rationnelle des contenus, qui aurait dû être centrée sur ceux-ci :

- d’une part, l’affichage d’une forte continuité entre leurs « compléments » et le CECR de 2001, qui les amenait à reprendre l’organisation des contenus dans ce document, organisation par ailleurs elle aussi très déficiente<sup>34</sup> ;
- d’autre part, l’affichage de la méthode utilisée et des moyens mobilisés pour leur projet, qui les amenait à présenter les contenus selon la chronologie des activités correspondantes.

Ce sont là deux mêmes logiques d’autopromotion, mais qui se télescopent dans leur texte en le déstructurant complètement : à vouloir trop en faire, on finit par mal faire.

Une dernière remarque, délicate mais qui nous semble tout aussi indispensable. En tant que Français, citoyens d’un pays connu en Europe pour ne pas accorder aux personnes handicapées toute l’attention et les moyens qu’ils méritent, nous ne pouvons que nous féliciter de voir ajouter dans ce VC des échelles de compétence pour la langue des signes. Il nous semble que le simple fait de les avoir ajoutées était suffisant pour que les lecteurs apprécient d’eux-mêmes à sa juste valeur cette partie du projet et en sachent gré aux auteurs. Aussi, lorsque nous avons lu, en page 51, les lignes suivantes, nous n’avons pu nous empêcher de penser à ces entreprises qui affichent leur éthique entrepreneuriale, parce qu’elle fait partie de leur stratégie marketing :

*Par ailleurs, le CECR commence à compter dans la formation et la qualification des professeurs et des interprètes de langue des signes et plus particulièrement dans le combat pour la reconnaissance des langues des signes et pour les qualifications des professionnels des langues des signes. L’initiative d’intégrer au CECR des descripteurs pour la langue des signes a été bien accueillie par un certain nombre d’associations de la communauté des Sourds.*

À vouloir trop en faire...

### 1.3.2 La question du « locuteur natif »

Le volume publié en 2018 est qualifié par leurs auteurs de « complémentaire » ; ils justifient cette fonction unique par l’excellence des descripteurs du CECR de 2001, qu’ils n’auraient nullement eu besoin de « changer » :

Extrait n° 1

*Les échelles de descripteurs du CECR de 2001 sont l’un des aspects du CECR les plus largement utilisés, et ces descripteurs ont gardé une pertinence remarquablement stable jusqu’à aujourd’hui. C’est la raison pour laquelle l’approche retenue a consisté à compléter l’ensemble de 2001 plutôt que de changer les descripteurs.*  
(p. 47)

Sur la question de la référence au « locuteur natif », qui est un point essentiel puisqu’il s’agit là, rien de moins, que de la question de la détermination du niveau cible supérieur de tout dispositif d’évaluation des compétences en langue, les auteurs du VC opèrent effectivement, comme ils l’annoncent dans l’appellation de leur projet, une « actualisation » sous forme de correction par rapport au texte du CECR. Mais

34. Les deux longues citations du CECR au sous-chapitre 1.3.3 infra en fourniront une bonne illustration.

la manière dont ils s’y prennent est un invraisemblable écheveau de dénégations, contradictions, atténuations, ambiguïtés volontaires, excuses et même renvois de responsabilité sur d’autres, écheveau d’autant plus difficile à dénouer et dévider qu’il court sur plus de cent pages.

Extrait n° 2

*Il est important de rappeler que le plus haut niveau dans le schéma du CECR n’a absolument rien à voir avec ce qui est parfois comparé à une performance d’un « locuteur natif » idéalisé, ou d’un « locuteur natif très instruit » ou d’un « locuteur natif ou presque ». De tels concepts n’ont jamais été pris en compte pendant l’élaboration des niveaux ou des descripteurs. (p. 36)*

Les deux extraits ci-dessus (n° 1 et 2) appellent à nos yeux plusieurs remarques, que nous juxtaposerons simplement dans la suite de ce sous-chapitre 1.3.1 : il est bien difficile, en effet, de faire une critique construite d’un texte désarticulé et même à certains moments incohérent.

Les auteurs du VC se contredisent par rapport à leur affirmation dans l’extrait n° 1, selon laquelle les descripteurs du CECR « ont gardé une pertinence remarquablement stable jusqu’à aujourd’hui », lorsqu’ils présentent en page 52 le tableau suivant des « modifications que le projet [*i.e.* le projet du VC] a occasionnées aux descripteurs et les raisons de ces modifications » :

| Éléments traités                                        | Commentaires                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Pré-A1</b>                                           | Des descripteurs pour ce niveau de compétence à mi-chemin du A1, cité au début de la section 3.5 du CECR, sont proposés pour de nombreuses échelles y compris pour l’interaction en ligne.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Modifications apportées aux descripteurs de 2001</b> | La liste des modifications apportées aux descripteurs de 2001 (chapitre 4 du CECR) pour les activités et les stratégies de communication langagières, et pour certains aspects des compétences langagières communicatives (chapitre 5), se trouve en Annexe 7.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Modifications des descripteurs de niveau C2</b>      | Beaucoup des modifications présentées dans la liste de l’annexe 7 concernent des descripteurs de niveau C2 de la version 2001. Quelques énoncés très catégoriques ont été ajustés afin de mieux refléter les compétences des utilisateurs/apprenants de niveau C2.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Modifications des descripteurs des niveaux A1-C1</b> | Peu de modifications sont proposées pour les autres descripteurs. Il avait en effet été décidé de ne pas « mettre à jour » certains descripteurs uniquement parce que la technologie a évolué (par ex. les références aux cartes postales ou aux cabines de téléphones publics). L’échelle <i>Maîtrise du système phonologique</i> a été remplacée (voir plus loin). Des modifications ont également concerné les descripteurs se référant aux compétences (ou absence de compétence) langagières des « locuteurs natifs », car ce terme fait polémique depuis la parution du CECR. En outre, la traduction de quelques descripteurs a été améliorée. |
| <b>Niveaux plus</b>                                     | La description des niveaux + (B1+ ; B1.2) a été renforcée. Consultez l’Annexe 1 et les sections 3.5 et 3.6 du CECR pour des éléments de discussion sur les niveaux +.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

En termes d'écriture, on notera dans ce tableau :

- l'ambigüité du terme de « modifications », qui peuvent correspondre à de simples ajouts ou améliorations ou, comme nous le verrons, à de véritables corrections d'erreurs reconnues de manière plus ou moins explicite ;
- la série d'atténuations dans la seconde phrase de l'élément « Modification des descripteurs de niveau C2 » : il ne s'agit selon les auteurs que de quelques énoncés ; ils n'étaient pas « trop », mais « très » catégoriques ; ils ont été simplement « ajustés » pour « mieux refléter » les compétences, c'est-à-dire qu'on les a encore améliorés ;
- l'énoncé « ce terme [de « locuteurs natifs »] fait polémique depuis la parution du CECR » : il peut laisser penser que la responsabilité n'est pas celle des auteurs du CECR, qui ont utilisé cette expression.

Nous laisserons de côté la parenthèse « absence de compétence », fort mystérieuse s'agissant des « locuteurs natifs », mais qui rajoute encore au sentiment pénible, souvent ressenti à la lecture de ce VC, d'une écriture confuse et d'idées fumeuses : à moins qu'en réalité celle-là ne soit fuyante, et celles-ci fumigènes : on finit par se demander, en effet, si parfois le manque de clarté et de simplicité ne serait pas volontaire et calculé.

Les auteurs du VC se contredisent aussi lorsque, malgré leurs atténuations rhétoriques, ils présentent dans les descripteurs de compétence phonologique ce qui est bien une correction :

*Au niveau des descripteurs de 2001, l'échelle phonologique a été la moins réussie. L'échelle de la phonologie était la seule échelle de descripteurs du CECR pour laquelle une norme de locuteur natif, quoique parfois implicite, avait été adoptée. Dans la mise à jour, il nous a paru plus approprié, en accord avec les recherches récentes, de mettre l'accent sur l'intelligibilité comme base théorique principale du contrôle phonologique [...] (p. 49)*

Cette rhétorique franchit largement ici la frontière du ridicule. On ne voit pas, par exemple, pourquoi le fait que la norme du locuteur natif ait été dans le CECR « implicite » – qui plus est seulement « parfois implicite » –, constituerait une circonstance atténuante pour ses auteurs ; et laisser penser qu'à la fin des années 1990, au moment où ils rédigeaient leur texte, ils ne pouvaient pas encore mettre l'accent sur l'intelligibilité des messages parce que son importance comme critère d'évaluation de la compétence communicative aurait été découverte par des « recherches récentes », alors que c'est un principe fortement mis en avant dans la méthodologie audiovisuelle française dès la fin des années 1960, et dans toute l'approche communicative depuis le milieu des années 1970, c'est vraiment prendre les lecteurs pour des idiots ou des ignares.

On notera également deux techniques utilisées là par les auteurs, et récurrentes dans leur écriture, qui sont destinées à lui donner à bon compte un vernis de scientificité : allusion à des « recherches récentes » sans plus de précisions ; recours à des termes savants mais inappropriés : l'« intelligibilité » d'une prononciation n'est pas une « base théorique », mais simplement un critère possible d'évaluation ; et les expressions « lo-

cuteur natif très instruit » et « locuteur natif ou presque » (*sic!*) ne peuvent pas être considérées sérieusement comme des « concepts » : en termes de compétence épistémologique, les auteurs du VC se situent là, clairement, à un niveau pré-A1. Dans le compte rendu qu'Anne Friederike Delouis fait d'un colloque de didacticiens germanophones à l'Université de Giessen en mars 2002, entièrement consacré à l'analyse (très critique) du CECR, elle note que pour l'un des participants « le CECRL aurait d'ailleurs pu être complété utilement par un glossaire afin d'en faciliter l'utilisation » (2008, p. 26). Mais elle note également que pour d'autres « la terminologie est souvent imprécise ; par exemple, « classes » et « catégories » sont confondues (comme d'ailleurs aussi « phonétique » et « phonologie »), entre autres imprécisions » (p. 24) ; que d'autres remarquent que « en général, les sources, les contextes théoriques d'où sortent les termes et les concepts ne sont pas explicités » ; que d'autres enfin critiquent le manque de précision dans la terminologie de certains descripteurs : « comment distinguer une « discussion informelle » d'une « conversation », par exemple ? Y a-t-il une différence entre une « situation de la vie quotidienne » et une « situation prévisible » » : on comprend pourquoi les auteurs du CECR ne se sont pas lancés dans l'aventure d'un glossaire, qui aurait été pour eux des plus périlleuses.

Reprenons un moment l'expression « locuteur natif ou presque ». Elle n'a pas de sens : on ne peut pas être « presque natif », on l'est ou on ne l'est pas. Cette expression inappropriée provient en fait d'un copier-coller irréflecti d'une traduction française par ailleurs très mauvaise du texte original anglais. Dans *The Common European Framework*, le niveau C2 est défini de la manière suivante : « *Whilst it has been termed "Mastery", is not intended to imply native-speaker or near native-speaker competence* » (p. 36). La phrase a été traduite dans le CECR par : « Bien que le Niveau C2 ait été intitulé *Maîtrise*, on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque » (p. 34), mais il est évident que dans cette phrase, « presque » doit être rapporté non pas à « natif », mais à « égaliser », si l'on ne veut non seulement ne pas trahir le sens de l'original anglais – « une compétence proche de celle d'un locuteur natif » –, mais assurer que l'expression ait au moins un certain sens.

Soutenir, dans l'extrait n° 2, que les « concepts » de « locuteur natif idéalisé », ou de « locuteur natif très instruit », et même de « locuteur natif ou presque » (*re-sic*) « n'ont jamais été pris en compte pendant l'élaboration des niveaux ou des descripteurs du CECR » est de l'ordre de la pure dénégation. Qu'on en juge, dans l'extrait du tableau ci-après du CECR reproduit dans l'annexe 7 du VC (p. 238-239), dans lesquels sont pointées les « modifications apportées aux descripteurs de 2001 » annoncées page 52, les deux descripteurs de niveau C2 que nous avons encadrés :

Extrait n° 3

Annexe 7 – Liste des modifications apportées à certains descripteurs de 2001

Modifications substantives [*sic*]

[...]



| DISCUSSION INFORMELLE (entre amis) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B2+                                | Peut suivre facilement une conversation animée entre locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> .                                                                                                                                                                                                                     |
| B2                                 | Peut suivre, avec quelque effort, l'essentiel de ce qui se dit dans une conversation à laquelle il/elle ne participe pas, mais peut éprouver des difficultés à participer effectivement à une discussion avec plusieurs locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> , qui ne modifient en rien leur mode d'expression. |
| DISCUSSION ET RÉUNIONS FORMELLES   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| C2                                 | Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante <b>comme le ferait un locuteur natif aussi bien que les autres locuteurs</b> .                                                                                                     |
| INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| C2                                 | Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et <b>une complète</b> aisance <b>naturelle</b> , que ce soit comme interviewer ou comme interviewé <b>de la même manière qu'un locuteur natif aussi bien que les autres locuteurs</b> .                   |
| CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| C2                                 | Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté <b>d'origine</b> en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.                                                                                                            |
| C2                                 | Apprécie <b>pratiquement toutes complètement</b> les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue <b>utilisée par les locuteurs natifs des locuteurs compétents dans la langue cible</b> et peut réagir en conséquence.                                                                           |
| B2                                 | Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs <b>natifs de la langue cible</b> sans les amuser ou les imiter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un <b>autre</b> locuteur <b>natif compétent</b> .                                                                  |

[...] (p. 238)

Pour plus de clarté, nous reproduisons ci-dessous les deux descripteurs encadrés tels qu'ils apparaissent dans le CECR de 2001 :

*DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES*

*C2. Peut défendre sa position dans une discussion formelle sur des questions complexes, monter une argumentation nette et convaincante comme le ferait un locuteur natif. (p. 64)*

*INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)*

*C2. Peut tenir sa part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et une complète aisance, que ce soit comme interviewer ou comme interviewé, de la même manière qu'un locuteur natif. (p. 68)*

Ajoutons que dans l'annexe D présentant les échelles de ALTE du CECR qui ont été selon les auteurs du CECR « soumises à des opérations de validation empirique approfondies » (p. 174), on trouve aussi cette définition du niveau de compétence maximal de compétence :

*Niveau 5 (Locuteur autonome ou de niveau de maîtrise)*

*Capacité de traiter des documents universitaires ou exigeants au plan cognitif et à savoir tirer avantage de la langue à un niveau de performance qui peut, à certains égards, être supérieur à celui d'un locuteur natif moyen. (p. 177)*

Arrivés à ce point de notre lecture du VC, en page 238, le soupçon de manipulation s'était si bien installé dans notre esprit que nous nous sommes fait les deux remarques supplémentaires suivantes sur ce tableau :

- a) Dans le sous-titre « Modifications *substantives* », l'anglicisme tombe à point nommé, parce que la traduction française, « modifications *substantielles* » aurait pu suggérer au lecteur qu'au moins ces descripteurs ne conservaient pas

cette « pertinence remarquablement stable » que les auteurs du VC avaient prêtée à tous les descripteurs du CECR (*cf. supra* le premier passage reproduit au début du présent sous-chapitre 1.3.2).

- b) Dans la partie que nous avons encadrée, les deux réécritures de descripteurs concernant le natif en tant que référence abandonnée du niveau supérieur de compétence constituent une modification essentielle étant donné l'importance de l'évaluation dans le CECR. Mais elles sont là en quelque sorte « noyées » parmi les autres réécritures qui concernent les natifs présents dans la situation de communication, réécritures qui se justifient plus aisément par la prise en compte du plurilinguisme social dans le CECR de 2001 : il s'agit dans ce second cas d'une simple mise en cohérence.

Le fait, dans les descripteurs du CECR de 2001, que le natif soit encore le seul représentant du locuteur en langue étrangère, montre bien que ses auteurs n'avaient pas encore pris la mesure des implications de la modification, qu'ils opéraient pourtant eux-mêmes, dans la situation de référence à laquelle on devait désormais préparer les élèves et par rapport à laquelle on devait désormais les évaluer : il ne s'agissait déjà plus de rencontrer des étrangers au cours d'un voyage, comme dans la situation de référence de l'approche communicative, mais de vivre et travailler « dans une Europe multilingue et multiculturelle » (CECR p. 6) où les interlocuteurs avec qui l'on est amené à communiquer en langue étrangère ne sont donc pas forcément des natifs de cette langue, mais peuvent être des locuteurs natifs de sa propre langue maternelle, comme par exemple dans la filiale à l'étranger d'une entreprise internationale, où tous les employés doivent travailler dans la langue du siège.

Mais arrivés à la page 238 du VC, les lecteurs ont saisi depuis longtemps qu'ils ne peuvent s'attendre de la part des auteurs du VC à la moindre critique du CECR ; et ils ont compris pourquoi : peut-on imaginer une publicité émettant la moindre réserve sur le produit qu'elle promet ?

### 1.3.3 La question des descripteurs positifs

Dans un article intitulé « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? » publié initialement sur le site de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), nous signalions (Puren, 2006) qu'il existait jusqu'alors deux grandes conceptions de l'évaluation en langues. L'une, la plus diffusée dans les pays du sud de l'Europe, est de sens vertical-descendant, avec comme outil le « barème », qui établit des points de pénalité à chaque type d'erreur commis ; les copies d'élèves se voient ainsi, au fur et à mesure de la correction, retrancher des points du score maximal de 20/20 généreusement attribué au départ, jusqu'à recevoir, de la part de certains correcteurs, une note négative. L'autre, la plus diffusée dans les pays du nord de l'Europe, est de sens horizontal : le score initial attribué avant correction est la moyenne, les erreurs étant pénalisées mais à l'inverse les réussites récompensées<sup>35</sup>.

---

35. Nous signalions que l'origine première de ces deux conceptions opposées était peut-être religieuse, l'Europe se partageant ainsi entre les pays de la Réforme, au nord, et ceux de la contre-Réforme, au sud. On ne peut en effet avoir imaginé au départ une note négative que sur la base de la croyance en l'enfer, où peuvent être précipités après leur mort les hommes qui ont commis sur terre des « fautes mortelles ». La

Les auteurs du CECR proposent une troisième logique, verticale ascendante, en cohérence avec l'approche par compétences qu'ils mettent en œuvre dans les descripteurs de compétence : dans le cadre de cette approche, en effet, on prend en compte par principe uniquement ce que l'on peut observer en termes de performances, le processus d'évaluation consistant par conséquent à créditer le « score » de l'élève de points supplémentaires à chaque réussite constatée – d'où l'usage systématique de l'opérateur « peut » suivi de l'énoncé de la performance observée. Cela amène logiquement les auteurs du CECR à recommander d'utiliser dans la mesure du possible des formulations positives pour les descripteurs.

Ils traitent cette question des formulations positives ou négatives des descripteurs de compétence dans deux passages de leur texte : au chapitre 3.8, p. 35-36, « Comment utiliser les échelles de descripteurs de compétence langagière » – le titre est mal choisi : il ne s'agit pas en fait de savoir comment utiliser les descripteurs, mais comment les formuler –, et à nouveau dans un chapitre cette fois bien intitulé « Formulation des descripteurs », p. 148-149.

Nous nous excusons auprès de nos lecteurs pour la longueur de la citation ci-dessous, qui correspond à la première moitié de ce chapitre 3.8 du CECR, mais elle nous paraît nécessaire pour qu'ils puissent juger sur pièces par eux-mêmes de la clarté de l'écriture, en auto-évaluant leur niveau de compréhension écrite de A1 à C2... :

*On a pu établir une distinction fonctionnelle entre trois types d'échelles de compétence a. centrées sur l'utilisateur ; b. centrées sur l'examineur et c. centrées sur le concepteur (Alderson, 1991). Des problèmes peuvent surgir quand une échelle destinée à une fonction est utilisée pour une autre – à moins que sa formulation ne soit adéquate.*

*a. Les échelles centrées sur l'utilisateur ont pour fonction de rendre compte des comportements typiques ou probables des candidats à n'importe quel niveau donné. Ces énoncés tendent à définir ce que l'apprenant est capable de faire et à être formulés de manière positive, même aux niveaux inférieurs*

*« Peut comprendre le français de quelqu'un qui s'adresse à lui/elle en prenant soin de parler lentement et saisir les points essentiels d'annonces ou de messages courts, simples et clairs. »*

Échelle de compétence langagière des Eurocentres, 1993 : Compréhension de l'oral – Niveau 2.

*Quelquefois des limites peuvent néanmoins être exprimées*

*[...] « Sa compétence langagière limitée provoque des ruptures de communication et des malentendus en situation inhabituelle. »*

Échelle de compétence langagière sur neuf niveaux., Finlande 1993 – Niveau 2

*[...]*

*b. Les échelles centrées sur l'examineur ont pour fonction de guider la notation, et les descripteurs expriment normalement les aspects qualitatifs de la performance attendue. Il s'agit ici d'évaluation sommative d'une performance donnée. Des échelles de ce type se concentrent sur la qualité de la performance de l'apprenant et sont souvent formulées de manière négative aux niveaux élevés,*

---

logique « horizontale » correspond à l'idée selon laquelle les hommes sont punis et récompensés sur terre selon les actions qu'ils y réalisent.

*notamment lorsque la formulation se fait en référence à la norme exigée pour obtenir la note d'admission à un examen*

*« Un discours incohérent et des hésitations fréquentes gênent la compréhension et imposent constamment un effort à l'auditeur. »*

*Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examination Syndicate), Épreuve 5 (oral) Critère d'évaluation : l'aisance : degré 1-2 (niveau inférieur de quatre degrés).*

*Dans une très large mesure, néanmoins, une formulation négative peut être évitée si l'on utilise une approche de développement qualitatif dans laquelle sont analysés et décrits les traits caractéristiques d'échantillons de performance.*

*Certaines échelles à l'usage de l'examineur sont globales et présentent un descripteur par niveau. D'autres, par ailleurs, sont des échelles analytiques qui se concentrent sur des aspects différents de la performance tels que l'étendue, la précision, l'aisance, la prononciation. Le Tableau 3 présenté plus haut dans ce chapitre est un exemple d'échelle centrée sur l'examineur formulée positivement, composée d'exemples de descripteurs du Cadre commun de référence.*

*[...]*

*c. Les échelles centrées sur le concepteur ont pour fonction de guider l'élaboration de tests aux niveaux appropriés. Leurs énoncés expriment naturellement les tâches communicatives spécifiques que l'apprenant pourra être amené à exécuter dans un test. Ce type d'échelles ou listes de spécifications se concentre aussi sur ce que l'apprenant est capable de faire. [...]* (CECR p. 35)

Le passage n'est pas des plus aisés à comprendre, en partie à cause de l'écriture, en partie en raison des paramètres hétérogènes que les auteurs manipulent simultanément : le niveau de globalité des échelles ; la « centration » sur l'utilisateur, l'examineur ou le concepteur ; la focalisation sur l'aspect qualitatif de la performance ; le niveau plus ou moins élevé de compétence considéré. Mais l'important ici pour nous est de voir que les auteurs, même s'ils ne les justifient pas, du moins constatent (en *a*) et même expliquent (en *b*) le recours à des formulations négatives.

Le second passage où les auteurs du CECR de 2001 traitent la question des formulations positives ou négatives des descripteurs de compétence est le chapitre « Formulation des descripteurs », p. 148-149 :

#### Formulation des descripteurs

*L'expérience de l'étalonnage en évaluation des langues, la théorie de l'étalonnage dans le champ plus étendu de la psychologie expérimentale et les préférences des enseignants lorsqu'ils sont consultés (par exemple, les schémas d'objectifs gradués du Royaume Uni ou le projet suisse) suggèrent la mise en œuvre des lignes directrices suivantes pour l'élaboration de descripteurs.*

#### *Lignes directrices*

*L'affirmation positive : les échelles de compétences centrées sur l'examineur, comme les barèmes de notation des examens, ont pour caractéristique commune une formulation négative des niveaux inférieurs qui sont ceux où se trouvent la majorité des apprenants. Il est, certes, plus difficile de définir un faible niveau de capacité en disant ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que ce qu'il ne sait pas faire. Mais si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétences serve non seulement à répartir et classer des candidats mais aussi à définir des*

*objectifs, il est alors préférable d'en avoir une formulation positive. On peut, dans certains cas, formuler le même point de manière négative et de manière positive, par exemple en relation avec l'Étendue du discours (voir Tableau A1). (CECR p. 148)*

Suit p. 149 un tableau avec cinq exemples de formulations positives et, en face, sept exemples de formulations négatives, toutes empruntées à une demi-douzaine de certifications existantes ; et en-dessous, sur la même page, les lignes suivantes :

*Une difficulté supplémentaire à éviter les formulations négatives provient du fait que certains traits de la compétence communicative langagière ne sont pas cumulatifs : moins il y en a, mieux c'est. L'exemple le plus évident peut être trouvé dans ce que l'on nomme quelquefois l'Indépendance, c'est-à-dire la mesure dans laquelle l'apprenant dépend a. de l'adaptation du discours de l'interlocuteur ; b. de la possibilité de faire clarifier et, c. de la possibilité de se faire aider pour dire ce qu'il/elle veut dire. Ces points peuvent souvent apparaître sous forme de conditions rattachées à des descripteurs formulés de manière positive, par exemple :*

*« En règle générale, peut comprendre un discours clair et standard sur des sujets familiers et qui lui est destiné, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps en temps.*

*Peut comprendre ce qui lui est dit directement, clairement et lentement dans une conversation quotidienne courante ; peut être aidé à comprendre si l'interlocuteur s'en donne la peine. »*

ou

*« Peut interagir avec une relative aisance dans des situations structurées et de courtes conversations, à condition d'être aidé par l'interlocuteur le cas échéant. » (CECR p. 149)*

On comparera cette analyse de la question des formulations positives des descripteurs dans le CECR faite par ses auteurs, technique et complexe, avec la présentation qu'en font les auteurs du VC, très claire et simple mais trompeuse et purement idéologique :

*Un des principes essentiels du CECR est de valoriser la formulation positive des objectifs et des résultats éducatifs à tous les niveaux. Sa définition des aspects de la compétence, sous forme de « je peux faire » (can do), fournit une feuille de route claire et commune pour l'apprentissage et est un outil bien plus nuancé pour juger des progrès que l'accent exclusif mis sur les notes dans des tests ou des examens. Ce principe a pour fondement la vision du CECR selon laquelle le langage est un vecteur d'opportunité et de réussite dans les domaines sociaux, éducationnels et professionnels. Cette caractéristique clé contribue à atteindre le but que se fixe le Conseil de l'Europe qui est de faire d'une éducation inclusive un droit pour tous les citoyens. Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe recommande l'utilisation du CECR comme outil pour un enseignement pluri-lingue cohérent, transparent et effectif qui permette de favoriser la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel (CM/Rec(2008)7). (VC : 25)*

Entre l'affirmation qu'il est préférable, dans certains cas, d'utiliser une formulation positive et celle qui en fait « un des principes essentiels », il y a plus qu'une nuance.

Une telle présentation fallacieuse jette un fort soupçon sur la sincérité des arguments généreux accumulés dans ce passage du VC ; elle rappelle immanquablement l'abus et l'outrance des qualificatifs hyperboliques des publicités mensongères ciblant un public ignorant et crédule.

Faut-il croire en outre que le public visé par les auteurs du VC est composé de lecteurs non seulement crédules mais paresseux, qui n'iront pas contrôler leur affirmation par une relecture attentive, dans ce texte, des descripteurs nouveaux ou repris du CECR ? Dans les passages ci-après, les énoncés en italiques sont repris à l'identique du CECR, ceux en caractères romains (non italiques) ont été ajoutés par les auteurs du VC :

### Annonces publiques

B1. *Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine, éventuellement même avec un accent et une intonation étrangers qui n'empêchent pas d'être clairement intelligible.* (p. 76)

Écriture créative

C1. « Peut intégrer des expressions idiomatiques et humoristiques, ces dernières n'étant pas toujours utilisées à bon escient. » (p. 79)

Échelle « Étendue du vocabulaire »

B2 Peut comprendre et utiliser une grande partie du vocabulaire spécialisé de son domaine mais a des difficultés avec la terminologie d'une spécialité différente de la sienne. (p. 138)

Correction grammaticale

C1. *Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.*

B2 *A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.*

A un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes, bien qu'il/elle ait tendance à utiliser les structures complexes de façon rigide avec quelques inexactitudes. (p. 139)

Maîtrise du vocabulaire

C1. Utilise un vocabulaire recherché de façon idiomatique et appropriée.

*À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.*

B2. *L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.*

B1. *Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent.* (p. 140)

Maîtrise phonologique

Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.

B2 Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible ; le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation. (p. 142)

Maîtrise de l'orthographe

C2. *Les écrits sont sans faute d'orthographe.*

C1. *L'orthographe est exacte à l'exception de quelques coquilles.* (p. 143)

Comme on peut le constater, on trouve là de nombreuses formulations négatives reprises du CECR, mais également certaines ajoutées par les auteurs du VC, parfois en utilisant un vocabulaire qui surprend par son côté très subjectif et peu professionnel : « des erreurs sérieuses se produisent », « petites bévues », « quelques coquilles ».

On comparera enfin l'analyse présentée par les auteurs du CECR avec celle que nous faisons, dans une perspective didactique – c'est-à-dire de prise en compte du processus conjoint d'enseignement-apprentissage –, en conclusion de notre article de 2006 :

*1) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, juste à la fin d'un travail ciblé et intensif sur une règle de grammaire, leur capacité de repérage, de remémoration et d'application de cette règle, c'est le modèle « descendant » qu'il faut utiliser dans l'exercice correspondant : c'est en effet le pourcentage d'échecs qui est alors significatif.*

*2) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, à la fin d'une unité didactique, leur capacité de réemploi (i.e. de réutilisation spontanée en situation de communication pour leur expression personnelle) d'un ensemble de formes linguistiques, c'est le modèle « horizontal » qui est sans doute le plus adéquat.*

*3) S'il s'agit d'évaluer chez les élèves, à la fin d'une année scolaire et a fortiori à la toute fin du cursus scolaire, à la fois leurs acquis et leur capacité, à partir de ces acquis, à poursuivre leur apprentissage (l'année suivante ou tout au long de leur vie), c'est le modèle « ascendant » qui devrait s'imposer tout aussi logiquement... contrairement à une tradition didactique française bien mal ancrée. (Puren, 2006 : 3)*

Le rapprochement des deux passages nous permet de bien sentir, nous semble-t-il, le poids absolument déterminant de l'évaluation certificative dans l'analyse des auteurs. On notera dans les lignes suivantes, que nous reprenons à nouveau, le glissement qui s'opère de « candidats » à « apprenants », comme si la logique de la certification était la même que celle de l'apprentissage ou, en d'autres termes, comme si l'enseignement se réduisait à la préparation à la certification. Si ce n'est pas volontaire de leur part, c'est alors un *lapsus calami* significatif.

*Les échelles centrées sur l'utilisateur ont pour fonction de rendre compte des comportements typiques ou probables des candidats à n'importe quel niveau donné. Ces énoncés tendent à définir ce que l'apprenant est capable de faire et à être formulés de manière positive, même aux niveaux inférieurs. (CECR p. 25)*

C'est précisément cette question du statut de l'enseignement-apprentissage dans le CECR et à la suite dans le VC que nous allons aborder plus en détail dans le sous-chapitre suivant.

### **1.3.4 La question de la relation entre l'enseignement-apprentissage et l'évaluation**

La mise en avant de la relation entre d'une part le processus conjoint d'enseignement-apprentissage, et d'autre part celui de l'évaluation, était assez importante aux yeux des auteurs du *CECR* pour que l'édition définitive de 2001 affiche sur la page de garde comme sous-titre, verticalement et dans cet ordre : APPRENDRE – ENSEIGNER

– ÉVALUER, et que dans l'« Avertissement initial », ils rappellent ainsi « les deux objectifs principaux qui ont présidé à son élaboration » :

1. *Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions, et notamment :*
  - *Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?*
  - *Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?*
  - *Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?*
  - *Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?*
  - *Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?*
  - *Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ?*
2. *Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider.* (p. 4)

Nous avons reproduit *in extenso* ce passage, pour qu'on puisse y constater que tous les points cités sont de type didactique – c'est-à-dire qu'ils concernent effectivement la relation enseignement-apprentissage avec une priorité à l'apprentissage –, y compris l'évaluation, abordée dans la perspective formative de l'autoévaluation du processus d'apprentissage (cf. « Comment fixons-nous nos objectifs... etc. »).

#### 1.3.4.1 *Le désengagement du CECR vis-à-vis de la méthodologie d'enseignement-apprentissage*

Le fort affichage initial de ces deux « objectifs principaux » du *CECR* fait partie de ce qu'il faut bien appeler une stratégie d'enfumage : il s'agit d'occulter, à coups de déclarations d'intention répétées à l'intention des enseignants et responsables éducatifs, l'objectif prioritaire qui est en réalité de légitimer et diffuser le mode d'évaluation standardisé sur lequel les organismes internationaux de certification ont bâti leur *business model*.

Parmi les critiques faites au *CECR* dès sa parution, l'une des premières et des plus fréquentes porte sur le peu d'importance accordée réellement à l'enseignement-apprentissage par ce texte. C'était déjà l'une des principales critiques formulées par les didacticiens germanophones participant au colloque de Giessen en mars 2002 :

*Finale­ment, nous apprenons très peu sur la didactique des langues dans le CE­CRL. Une demi-page est vouée à l'apprentissage des langues (Kleppin, p. 107; Tönshoff, p. 183; quelques paragraphes des pages 108-109 dans la traduction française du CECRL); selon Eynar Leopold, il s'agit d'une juxtaposition de lieux communs (Leopold, p. 137); il est impossible de s'y orienter pour développer des supports ou pour planifier des processus d'enseignement et d'apprentissage, pense Barkowski. Le CECRL ne constitue pas une véritable aide à la décision des enseignants; au contraire, il crée l'impression que tout est possible en didactique, d'après Wolfgang Tönshoff. 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 Tonshoff (p. 184). La déception est telle à ce sujet que certains chercheurs emploient des mots assez durs : House remarque que la question « comment apprend-on une langue ? » n'est jamais véritablement posée, tandis que, selon Helmut Vollmer, le CECRL ne contient tout simplement aucune indication sur la méthodologie de l'apprentissage des langues. (p. 27)*

*En conclusion, la plupart des intervenants au colloque sur le CECRL de 2002 sont déçus par les nombreux défauts et lacunes du CECRL, 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 Cadre, et c'est finalement l'échelle de niveaux de compétences qui reste l'idée centrale du CECRL aux yeux des experts germanophones. (Friederike Delouis, 2008 : 30)*

On ne voit pas comment il aurait pu en être autrement, puisque pour concevoir la relation enseignement-apprentissage plusieurs modèles différents sont indispensables, que les auteurs du CECR avouent clairement ne pas avoir à leur disposition, comme on peut le voir dans les extraits choisis ci-après<sup>36</sup>. Il est en effet nécessaire de disposer, pour concevoir cette relation. . .

1. . . . d'un modèle de description de la langue, *i.e.* une grammaire,

*Compétences linguistiques*

*« Un travail récent sur les universaux n'a pas encore produit de résultats directement utilisables pour faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. » (p. 87)*

*Compétence grammaticale*

*[...] toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. (CECR, p. 89).*

2. . . . d'un modèle de description du processus d'apprentissage de la langue ou d'acquisition d'une compétence langagière : une théorie cognitive,

---

36. Nous reprenons ici l'analyse que nous avons faite au cours d'une conférence à l'IUFM de Nancy en mai 2007 (Puren, 2007) en présence d'inspecteurs français de langues, parmi lesquels Francis Goullier, dont un ouvrage co-édité par Didier et le Conseil de l'Europe (1<sup>e</sup> éd. 11/2006, 3<sup>e</sup> éd. 07/2007), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*, est d'ailleurs cité dans le VC (p. 45) au titre des « Ressources utiles pour la mise en œuvre du CECR ». F. Goullier est présenté sur deux sites de vente en ligne proposant cet ouvrage en ces termes : « Francis Goullier, IGEN [Inspecteur général de l'Éducation nationale] du Groupe des Langues Vivantes, Représentant national et expert auprès de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, Président du Comité européen de validation du Portfolio européen des langues. Depuis de nombreuses années, Francis Goullier milite en faveur d'une prise en compte des travaux du Conseil de l'Europe qu'il suit depuis 1997. Il a été l'un des artisans de l'intégration du Cadre européen commun dans les programmes et textes réglementaires de l'Éducation nationale. » Il y a là, nous semble-t-il, tous les éléments d'un possible « conflit d'intérêts » tel que celui dans lequel malheureusement certains inspecteurs des langues en France se compromettent depuis longtemps, par exemple lorsqu'ils participent, avec leur titre officiel mais pour leurs bénéficiaires personnels, à des directions de manuels scolaires chez des éditeurs privés, manuels dont ils peuvent être par ailleurs les prescripteurs auprès des enseignants.

*COMMENT LES APPRENANTS APPRENNENT-ILS ?*

*À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. [...]*

*À l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire, seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques [...]. (CECR, p. 108-109)*

3 ... d'un modèle de description des modes de mise en relation du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement : une méthodologie,

*À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 2.3.2 (voir p. 21) et tout au long du présent document, le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en a doit venir du terrain. À ce niveau on ne peut que signaler quelques-unes des options relevées dans les pratiques existantes et demander aux utilisateurs du Cadre de référence de les compléter à partir de leur propre connaissance et de leur expérience. Un ensemble de « guides de l'utilisateur » est disponible à cet effet.*

*Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe, nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent. Un tel échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à un débat sur le sujet, toujours préférable à une l'acceptation [sic] de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante. (CECR, p. 110).*

4 ... d'un modèle de description de la compétence, enfin, dans le cas du CECR, puisque toutes ses échelles reposent sur des descripteurs de compétence.

*L'un des buts du Cadre de référence est d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualification. [...]*

*Il faut aussi que la description [des niveaux de compétence] se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière bien que la théorie et la recherche actuellement disponibles soient inadéquates pour fournir une base. Toutefois, il faut que la description et la catégorisation s'appuient sur une théorie. Tout en se rapportant à la théorie, la description doit aussi rester conviviale – accessible aux praticiens – et elle devrait les encourager à approfondir leur réflexion sur le sens de « compétence » dans leur propre situation. (CECR, p. 23)*

Ces différents extraits (du n° 1 au n° 4) nous semblent mériter des commentaires critiques qui ont déjà été formulés par d'autres didacticiens ou par nous-même précédemment, mais qui sont superbement ignorés par les auteurs du VC. Ils avaient pourtant là l'occasion d'apporter au CECR ces « compléments » bien plus importants que les autres, qui sont de simples extensions des domaines d'application du CECR de 2001.

– Dans les extraits n° 1, 2 et 3, les expressions signalées par nous (« à ce jour », « à l'heure actuelle », « pas encore », « actuellement »), dans leur contexte d'emploi, nous avaient amené à la critique suivante de l'épistémologie implicite des auteurs du CECR (les éléments entre crochets sont ajoutés pour le présent ouvrage) :

*Les auteurs affirment à plusieurs reprises dans leur texte que « le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. » Mais ils n'adoptent cette position qu'en raison de leur impossibilité d'imposer leur expertise en s'appuyant sur des certitudes scientifiques : non par principe démocratique, donc, contrairement à ce qu'ils affirment [cf. le 2<sup>e</sup> paragraphe de l'extrait 2 supra], et moins encore parce qu'ils seraient convaincus que les méthodes doivent être plurielles. Ils en sont restés en effet à une conception scientiste de la connaissance, qui les amène à restreindre le traitement de la méthodologie, à défaut de certitudes, à la simple compilation des options disponibles, et du coup à faire l'impasse sur la seule réflexion pertinente, complexe, qui porte sur les règles contextuelles d'emploi de chacune des méthodes disponibles, avec leurs avantages, leurs limites et leurs éventuels inconvénients. [Puren, 2015f : 7-8 ; voir aussi Puren, 2015a : 21-23]*

On doit au moins reconnaître dans les aveux d'ignorance des auteurs du CECR une honnêteté intellectuelle qu'on ne retrouve pas chez les auteurs du VC quand ils suggèrent, sans citer leurs sources, que « la recherche [*sic*, nous soulignons] menée en psychologie et en neurologie » serait parvenue à des certitudes scientifiques sur l'apprentissage des langues (VC : 28 cité plus haut).

– Dans l'extrait n° 4, on notera la série d'incohérences dans l'écriture du second paragraphe, qui en fait un cas d'école pour étudiants en analyse du discours. Et on constatera également l'audace des auteurs, qui renvoient sur les praticiens la responsabilité de la définition du concept théorique sur lequel se base tout leur propre projet d'évaluation, en laissant entendre que seuls les praticiens pourraient le faire, parce que ce sens serait contextuel ! Certes, comme l'écrit G. Le Boterf, « il n'y a de compétence que de compétence en acte » (1994 : 16) mais ce qu'il dit là, c'est que la compétence ne peut se réaliser et par conséquent s'observer qu'en situation d'action. Il en propose bien évidemment par ailleurs une définition, qui était d'autant plus susceptible

d'intéresser les auteurs du VC, s'ils s'étaient donné la peine de « compléter » cette énorme lacune du CECR, qu'elle est adaptée à l'approche actionnelle qu'ils semblent par ailleurs désormais promouvoir (*cf. infra* chapitre 3.6), et qui est une approche de l'*agir social*. Pour G. Le Boterf, en effet, la compétence est à la fois un *savoir-agir* (ce qui renvoie aux ressources langagières et culturelles dont le processus d'enseignement vise à donner la maîtrise), un *vouloir-agir* (ce qui renvoie à la motivation, dont on connaît l'importance pour l'apprentissage en milieu scolaire) et un *pouvoir-agir* (ce qui renvoie à l'une des fonctions de base de l'enseignant, dite « d'ingénierie didactique », qui est de concevoir des dispositifs d'apprentissage, c'est-à-dire des environnements permettant aux apprenants de travailler le plus efficacement possible).

– Sur l'extrait n° 2, nous avons fait dans notre article de 2006 les remarques suivantes, qui nous semblent toujours, dix ans plus tard, dignes d'être prises en considération :

*Je ne peux que me réjouir, pour ma part, de voir reconnues au niveau européen certaines idées telles que les effets pervers de toute pensée méthodologique unique, l'existence massive de l'éclectisme pratique ainsi que la responsabilité pleine et entière des enseignants dans le choix des méthodes<sup>37</sup>, idées que pour ma part je défends depuis de nombreuses années (cf. par ex. mon Essai sur l'éclectisme de 1995). Je regrette d'autant plus que les auteurs du CECR se soient contentés de justifier leur ouverture méthodologique par des arguments négatifs (l'absence de certitudes scientifiques et les dangers du dogmatisme) ou empiriques (la reconnaissance de pratiques éclectiques généralisées chez les apprenants et enseignants), et je m'inquiète qu'ils n'aient pas développé, au-delà de ces simples constats, une réflexion systématique sur les relations entre pratiques éclectiques et théories de la complexité (cf. par ex. mon Essai sur l'éclectisme de 1995). [...]*

*Si le mot « éclectisme » a un sens, en effet, et si l'éclectisme des enseignants constitue bien leur réponse pragmatique immédiate à la complexité de leur environnement, il ne peut exister de cadre méthodologique en enseignement-apprentissage des langues mais seulement des opérations de cadrage qu'enseignants et apprenants doivent constamment sur le terrain redéfinir en commun.*

*Cette nouvelle donne disciplinaire aurait impérativement exigé de passer :*

- 1. d'une logique produit (un cadre donné) à une logique processus (les matériaux, outils et règles de conception de toute opération de cadrage) ;*
- 2. d'une logique de cohérence globale stable (celle qui est donnée par la notion même de « cadre ») à une logique de cohérences partielles ré-articulables et recombinaisons à volonté selon les besoins ;*
- 3. d'une logique statique de « choix » qui seraient à effectuer dans un catalogue de références, à une logique dynamique de mise en relation (combinaisons et articulations) : le plus important, ce sont les effets de réseau, c'est-à-dire moins les choix des éléments que les dynamismes apparaissant en situation dans les relations qui s'établissent entre eux (les épistémologues de la complexité parlent de « logiques émergentes ») ;*

37. Même si ces experts, dans une formule un peu surprenante (« Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que... ») demandent aux enseignants ne partageant pas leurs orientations méthodologiques de bien réfléchir... [Il s'agit d'une note de l'article de 1996, où nous utilisons encore les euphémismes de rigueur dans les critiques entre didacticiens. Nous parlerions maintenant plus volontiers, à propos de cette formule qui trahit en fait leur préférence non avouée parce que non avouable pour l'approche communicative, de *condescendance* de ces auteurs vis-à-vis des praticiens.]

4. d'une logique d'experts (à savoir les auteurs de ce cadre, présentés ès qualités dans la « Note préliminaire » de la page 3) à une logique d'acteurs de terrain responsables.

*Si cela n'a pas été le cas, c'est parce que ce Cadre européen commun de référence reste lui-même conçu dans le cadre d'un paradigme hérité de l'époque antérieure des méthodologies dominantes, alors même que ses auteurs déclarent qu'ils ont conscience que cette époque est révolue<sup>38</sup>. (Puren, 2006b : 2-3)*

Cet éclectisme par défaut des auteurs du CECR, joint à la prééminence qu'ils donnent à l'évaluation certificative sur le processus d'enseignement-apprentissage, a eu comme effet pervers d'écarter, ou pour le moins de réduire fortement, au cours des vingt dernières années, toute réflexion méthodologique en didactique des langues. C'est sans doute ce qui explique en partie le désintérêt des experts de l'UPL-CoE, pendant toute cette période, quant à l'élaboration d'une approche plurilingue (voir sur ce point la 5<sup>e</sup> partie) et de la perspective actionnelle, qui sont pourtant indispensables pour préparer les élèves aux deux nouveaux enjeux annoncés dans le CECR, à savoir le vivre ensemble et le travailler ensemble « dans une Europe multilingue et multiculturelle » (p. 6). Et c'est ce qui a permis la dilution extrême des problématiques d'enseignement des langues dans la thématique de l'« éducation plurilingue et interculturelle » sur laquelle cet organisme s'est focalisé de manière exclusive, phénomène que nous avons déjà longuement décrit et fortement dénoncé (Maurer, 2011).

#### 1.3.4.2 Conséquence prévisible : la contamination de l'enseignement-apprentissage par l'évaluation certificative

Pour introduire ce que nous pensons être une dérive de l'évaluation lorsque celle-ci, réduite à une dimension certificative, ne remplit plus ces fonctions de régulation du processus d'enseignement-apprentissage (cf notre 4<sup>e</sup> Partie), nous reproduisons ici l'extrait d'une correspondance avec une collègue latino-américaine qui nous a fait parvenir, en juin 2019 et alors que nous bouclions notre ouvrage, un message dont nous extrayons le passage suivant (les coupes que nous y avons opérées n'en changent pas le sens : elles ne sont destinées qu'à maintenir l'anonymat demandé) :

*Decidieron eliminar la prueba de bachillerato de Francés [...] y sustituirla por una prueba de certificación de dominio lingüístico. La idea es que este y el próximo año se aplique el test Ev@lang (“test de placement”) y a partir del 2021 se aplique la DELF junior, ambas del CIEP [...]. No tengo idea de cuáles podrían ser todas las ventajas y desventajas a corto y mediano plazo de esta decisión. Lo único real por ahora es que los profesores dejaron de lado el Programa de estudios y sólo están preparando para esa prueba.<sup>39</sup>*

38. Les auteurs du CECR s'en tirent par une double pirouette intellectuelle osée en présentant leur document comme un cadre à la fois « souple » et « ouvert » (chapitre 1.6.2., p. 13). Nous aurions compris un cadre « large », mais nous ne voyons la possibilité de « cadre souple » que dans certains tableaux surréalistes de Salvador Dali. Quant à un cadre « ouvert », il nous paraît un objet tout aussi improbable, tant du point épistémologique que physique : Monsieur de La Palice aurait rappelé qu'un cadre... encadre, c'est-à-dire qu'il est fermé sur ses quatre côtés pour (dé)limiter.

39. *Ils ont décidé de supprimer l'épreuve de baccalauréat de Français [...] et de la remplacer par une épreuve de certification du domaine linguistique. L'idée est que cette année et l'année prochaine on fasse passer le test Ev@lang (« test de placement »), et qu'à partir de 2021 on fasse passer le DELF junior, tous deux du CIEP [...]. Je ne vois pas quelles pourraient être tous les avantages et désavantages à court et moyen terme de cette décision. La seule chose certaine pour l'instant, c'est que les professeurs*

Le phénomène dénoncé dans la dernière phrase n'est pas un effet pervers indirect et caché : il est par exemple revendiqué sur le site [global-exam.com](http://global-exam.com), qui héberge ce qui y est présenté comme « le blog du spécialiste de la certification linguistique » :

*Le DELF Junior, malgré sa cible particulière, reste un test de langue technique et standardisé. C'est pour cette raison qu'une bonne préparation est synonyme de réussite. En effet, s'entraîner à l'aide d'exercices types et de sujets blancs permet de se familiariser avec sa structure, en particulier ses consignes. Cela est indispensable pour réussir un test aussi codifié que le DELF. (<https://global-exam.com/blog/fr/le-delf-junior/>, consulté le 25 juin 2019).*

Certes, le CIEP n'est pas une entreprise privée, mais un organisme public français. Cependant, en tant que tel, précisément, il devrait être plus soucieux que les autres des conséquences désastreuses du remplacement, dans un système scolaire, des examens nationaux par des certifications standardisées internationales. Le fait que le CIEP, comme précisé dans le VC, fasse partie des organismes « qui ont facilité le recrutement d'instituts pour la validation des [nouveaux] descripteurs » (p. 13) et « qui ont participé entre février et novembre 2015 à la validation des [nouveaux] descripteurs » (p. 15), alors qu'il n'avait pas été partie prenante dans l'élaboration du CECR, ne laisse guère de doute, malheureusement, sur l'implication actuelle de cet organisme dans une politique de diffusion de ce type de certifications, alors que leurs conséquences attestées vont à l'encontre des valeurs démocratiques dont la France aime tant se réclamer dans sa conduite des relations internationales.

Ceci n'est qu'un exemple récent de plus, après ceux déjà analysés du Ministère français confiant la certification au CELA, d'une dérive vers la certification qui était annoncée par les didacticiens germanophones en 2002, et qu'ils imaginaient déjà aller plus loin que les seules pratiques des enseignants, pour affecter finalement les programmes officiels et les manuels eux-mêmes :

*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 niveau et par les descripteurs qui leur sont associés ? (Friederike Delouis, 2008 : 29-30)*

Nous y sommes arrivés, et très vite : cet effet, connu en pédagogie sous l'appellation anglaise de *Teaching to the test*, prend en FLE la forme de l'intégration, pratiquement obligée désormais dans les manuels dont les niveaux ont été très vite « calés » sur les échelles du CECR et ses descripteurs, de séquences régulières de préparation au DELF et au DALF : dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères, les échelles du CECR en sont venues à déterminer, dans une instruction officielle de 2005, la progression non seulement des évaluations (ce qu'on peut, sinon admettre, du moins comprendre à la rigueur) mais des enseignements (ce qui est déjà critiquable), et même – voir la citation ci-après – la « progression des apprentissages », ce qui relève dans le pire des cas d'un fantasme caractéristique de la pédagogie la plus réactionnaire (la maîtrise totale et parfaite par l'enseignant du processus d'apprentissage),

---

*ont laissé tomber le Programme d'études, et qu'ils ne préparent plus [les élèves] qu'à cette épreuve. (Notre traduction)*

ou, dans le meilleur des cas – mais il n’est pas non plus très bon – de la pédagogie par objectifs, abandonnée partout depuis la fin des années 1980 pour ses effets pervers et son inefficacité<sup>40</sup> :

*La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. [...] L'étalonnage fourni par le CECRL permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres. (B.O. n° 31 du 1er septembre 2005)*

On retrouve cette idée chez les auteurs du VC, qui signalent, clairement pour s’en féliciter, que le CECR influence désormais les modes d’enseignement eux-mêmes (on ne voit pas, en effet, à quoi d’autre pourrait correspondre le terme de « pédagogie » dans le contexte de la citation ci-dessous) :

*En fait, le CECR n'est pas seulement utilisé pour apporter de la transparence et des éléments de référence clairs dans une perspective d'évaluation, il est également de plus en plus utilisé pour la réforme de programmes et la pédagogie. (p. 25)*

C’est d’ailleurs le message explicite que font passer deux titres parmi les onze ouvrages proposés en « ressources » à la fin de la section du VC « Éléments clés du CECR pour l’enseignement et l’apprentissage » : *Les outils du Conseil de l’Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*, et *Pour enseigner les langues avec le CECRL – Clés et conseils* (p. 46).

#### 1.3.4.3 Les références à l’enseignement-apprentissage, un « produit d’appel » bas de gamme pour vendre les certifications

Au cours de leur colloque de Giessen en mars 2002, les didacticiens germanophones pointaient l’impact économique du CECR déjà repérable à ce moment-là en Allemagne et en Autriche :

*Le CECRL a indéniablement un impact économique qui risque de profiter aux uns plus qu'aux autres. Des écoles de langues privées peuvent utiliser le CECRL comme un « label de qualité » qui ennoblit leurs produits (Tönshoff : 188) ; on voit en effet mal qui pourrait les en empêcher et pourquoi. Pareillement, des maisons d'édition profitent du CECRL pour le marketing de leurs livres (Schocker-von Ditfurth : 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 CECRL ainsi qu'un ouvrage semi-officiel qui*

40. Nous verrons aussi plus avant (p. 190-191) que cet alignement sur les échelles de compétences langagières du CECR, qui sont basées sur l’AC, ne sont pas compatibles avec celles qu’exige le travail sur les dossiers documentaires des thématiques ou de « axes » culturels, qui sont abordés dans les programmes sous la forme de « problématiques », et qui relèvent de ce fait de la MA et de ses activités privilégiées de repérage, analyse et interprétation.

*illustre les niveaux de compétence, activités langagières, etc., pour l'allemand.*  
(Friederike Delouis, 2008 : 29)

Depuis lors, le CECR a donné lieu dans tous les pays d'Europe à une intense exploitation commerciale dans tous les domaines possibles : organismes de certification, centres de langues privés et publics, ouvrages de vulgarisation à destination des enseignants ou de préparation aux épreuves à destination des candidats, sans compter les collections de manuels de langue, qui doivent toutes désormais afficher l'alignement de leurs progressions sur les échelles du CECR. Mais comme nous l'avons montré plus haut au sous-chapitre 1.1.1, l'aspect économique n'est pas seulement un effet en aval du CECR, il est, en amont, constitutif du projet lui-même. Certains participants au colloque de Giessen dénonçaient déjà en 2002 dans le CECR « une instrumentalisation économique des langues et de leur apprentissage » (*id.* p. 8).

Ce qui nous intéresse plus particulièrement, dans ce sous-chapitre 1.3.4, c'est une autre forme d'instrumentalisation, à savoir celle des références au processus scolaire d'enseignement-apprentissage au service de la promotion de certifications privées. Dans un encadré en page 25, les auteurs du VC n'hésitent pas à affirmer, contre toute évidence, que « comme son titre l'indique, le CECR s'intéresse avant tout à l'apprentissage et à l'enseignement ». Pour se risquer ainsi à une telle contre-vérité, il faut que ce message soit d'une grande importance stratégique.

Il existe en marketing ce qu'on appelle des « produits d'appel »<sup>41</sup> :

*Un produit d'appel est un produit sur lequel est pratiqué un prix artificiellement bas pour attirer les consommateurs dans un point de vente.*

*Le produit d'appel peut être un produit de qualité ou de grande marque sur lequel le commerçant ne pratique qu'une faible marge pour attirer des acheteurs. Ceux-ci vont alors profiter de leur venue pour réaliser d'autres achats sur lesquelles les marges seront cette fois plus élevées.*

*Le produit d'appel peut également être un produit « bas de gamme » que le commerçant ne souhaite pas réellement vendre ; dans ce cas, l'objectif est de rediriger les clients vers un produit plus haut dans la gamme et générant plus de marge. Dans ce cas, on peut parler également de « produit d'entrée de gamme ».*

L'ensemble des références et considérations du CECR sur l'enseignement-apprentissage est clairement dans ce texte un produit d'appel, et, tout aussi clairement, un produit d'appel « bas de gamme ».

#### 1.3.4.4 *Des descripteurs en réalité impossibles à utiliser par les enseignants eux-mêmes*

Beaucoup d'enseignants ont constaté dès le départ, malgré leur motivation et leurs efforts souvent collectifs, leur grande difficulté à utiliser les échelles du CECR et leurs descripteurs dans la conception de leurs séquences et de leurs évaluations, qu'elles soient diagnostiques, formatives ou sommatives<sup>42</sup>. L'analyse didactique fait apparaître trois raisons à cette difficulté :

41. [www.definitions-marketing.com/definition/produit-d-appel/](http://www.definitions-marketing.com/definition/produit-d-appel/).

42. Nous pouvons en témoigner personnellement (Puren), pour avoir suivi quelques mois, sur deux listes de diffusion d'enseignants, l'une interlangues et l'autre d'espagnol, leurs échanges concernant la « mise



1) La première, la plus souvent invoquée par les enseignants, est l'imprécision de certains descripteurs, qui ne leur permet pas de déterminer le niveau exact de difficulté à cibler. Le VC n'apporte pas de correction sur ce point, comme le confirment les résultats d'une simple recherche automatique dans les descripteurs portant sur des adverbes tels que « assez », « convenablement », « relativement », « presque », etc.

Parfois, l'imprécision est quelque peu réduite par un critère de performance... plus ou moins précis :

– S'adresser à un auditoire, B1. Peut faire un exposé non complexe, préparé, sur un sujet familier dans son domaine, qui soit assez clair pour être suivi. (p. 77)

*Aisance à l'oral, A2. Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.* (p. 151)

Mais ce n'est pas le cas le plus fréquent :

– *Compréhension générale de l'écrit, B1. Peut lire des textes factuels clairs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.* (p. 63)

– *Comprendre la correspondance, B1. Peut comprendre des lettres personnelles, des courriels et des publications simples sur les réseaux sociaux, qui relatent de façon assez détaillée d'événements et d'expériences.* (p. 64)

– *Lire pour s'informer et discuter, A2. Peut, dans un courrier personnel, comprendre la plupart de ce que les gens disent [sic] sur eux-mêmes ou sur ce qu'ils aiment chez les autres.* (p. 66)

– *Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos, A2. Peut suivre un spot publicitaire ou la bande-annonce d'un film, en comprenant de quoi parlent les acteurs, à condition que les images facilitent grandement la compréhension et que ce soit dans une langue claire et relativement lente.* (p. 69)

– *Monologue suivi : décrire l'expérience, B1. Peut rapporter assez couramment une narration ou une description non complexe sous forme d'une suite de points.* (p. 73)

– *Annonces publiques, p. 76 Peut faire une annonce avec aisance, presque sans effort [...].* (p. 76)

– *S'adresser à un auditoire, C1. Peut gérer les objections convenablement [...].* (p. 77)

– *Précision, B2. Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante.* (p. 150)

– *Aisance à l'oral, B2 Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions ; l'on remarque peu de longues pauses.* (p. 151)

2) Une seconde raison de cette difficulté tient à une autre cause fréquente d'imprécision des descripteurs : le nombre limité de critères de performance mobilisés (il n'y en a parfois aucun, comme dans les exemples 6, 7 et 8 ci-après), et le fait qu'ils ne soient pas distribués de manière homogène, ni parfois cohérente, à l'intérieur des niveaux.

---

en œuvre du CECR » dans leurs classes. Nous avons eu aussi l'expérience, au Comité scientifique du Diplôme de compétence en langue (DCL, [www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html](http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html)) de l'opération de passage des cinq « degrés » initiaux de cette certification française, à six « niveaux » harmonisés avec ceux du CECR. L'analyse détaillée des échelles générales du CECR et de leurs descripteurs, indispensable pour ce travail, a duré près d'un an et été véritablement cauchemardesque.

Dans le VC, par exemple, est reprise la grille suivante du niveau B1 du CECR (la numérotation est nôtre) :

*Monologue suivi : décrire l'expérience. B1*

1. *Peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il/elle a vécu et expliquer pourquoi il/elle ressent ces sentiments*<sup>43</sup>.
2. *Peut rapporter assez couramment une narration ou une description non complexe sous forme d'une suite de points.*
3. *Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions.*
4. *Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident.*
5. *Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions.*
6. *Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition.*
7. *Peut décrire un événement, réel ou imaginaire.*
8. *Peut raconter une histoire.* (p. 73)

Les cinq premiers descripteurs contiennent des critères de performance, même s'ils sont limités ou vagues : qualité de la production (1, 2), degré de difficulté (2), contenus (1, 3, 4, 5). Mais les énoncés 6, 7 et 8 n'en contiennent aucun, et ne peuvent donc pas être qualifiés de « descripteurs de niveaux de compétence » : on peut « décrire un rêve, un espoir ou une ambition » (6), « décrire un événement » (7) ou « raconter une histoire » (8) très simplement ou de manière très complexe langagièrement, très brièvement ou très longuement, factuellement ou de manière très subjective, etc. Ces énoncés 6, 7 et 8 ne sont en réalité que des descripteurs thématiques, qui fournissent d'autres exemples d'expériences racontées. Faut-il alors pour évaluer correctement, par exemple « raconter une histoire » (8) au niveau B1, supposer que l'élève doit le faire en exprimant ses réactions et en les expliquant (comme en 1), ou simplement en les décrivant (comme en 3 et en 5) ? ; « en détail » (comme en 3) ou au contraire « en se limitant à des détails essentiels » (comme en 4) ? ; faut-il – et si oui sur quelle base objective – attribuer ainsi à « raconter une histoire » (8), « raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film » (5) et « raconter une narration » (2) des critères de performance différents pour le même niveau de compétence ?

Les problèmes des enseignants désirant utiliser concrètement cette grille ne s'arrêtent pas là : quels descripteurs utiliser de quelles autres échelles couvrant quels autres domaines (phonologie, grammaire, lexique, etc.) – les descripteurs de cette grille ne concernant en effet que la compétence pragmatique –, et quelle pondération établir entre les scores dans ces différents domaines pour établir le score global ? Les auteurs du VC, dans la présentation de cette grille concernant le *Monologue suivi : décrire l'expérience*, avertissent ainsi les lecteurs :

*Il n'y a pratiquement pas d'information sur la qualité de la langue, car cela aurait supposé la prise en compte la consultation [sic] des échelles pour la compétence communicative langagière.*

43. Ce premier descripteur est le seul modifié dans le VC. Dans le CECR, c'était le suivant : « Peut faire une description directe et simple de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt. » (p. 49)

Cela aurait surtout supposé de montrer aux lecteurs la difficulté de l'opération. Il est un peu facile, de la part des auteurs de VC, comme l'avaient déjà fait ceux du CECR pour la méthodologie, la grammaire et les théories cognitives, de renvoyer sur les enseignants la responsabilité de la mise en œuvre concrète de leurs échelles, en se protégeant soigneusement de toutes les manières possibles, comme on le voit dans le passage ci-dessous.

*Les échelles de descripteurs présentent des descripteurs indépendants, autonomes et n'ont pas pour fonction première d'être destinées à l'évaluation. Ce ne sont pas des échelles d'évaluation dans le sens où ce terme est généralement utilisé dans l'évaluation des langues. Elles ne cherchent pas à couvrir chaque aspect pertinent à chaque niveau comme le feraient des échelles d'évaluation destinées à évaluer une compétence de façon conventionnelle. Elles sont là pour illustrer, non seulement parce qu'elles sont non prescriptives, mais parce qu'elles fournissent des illustrations de la compétence à différents niveaux dans le domaine concerné. Elles mettent l'accent sur les éléments nouveaux et marquants ; leur but n'est pas de chercher à décrire de façon exhaustive tout ce qui est pertinent. Elles sont ouvertes et incomplètes.*

*Les descripteurs représentent une base pour l'élaboration de normes appropriées à un contexte. On ne les propose pas eux-mêmes comme des normes. Le CECR met les choses au clair en donnant les précisions suivantes :*

*« ... il s'agit là de recommandations et non de prescriptions. C'est un document de réflexion, de discussion et de projet. ... Le but des exemples est d'ouvrir de nouvelles possibilités et non d'anticiper des décisions. [...] En qualité d'usagers, vous êtes invités à utiliser cette batterie d'échelles et leurs descripteurs de manière critique. » (p. 42)*

L'argumentation est particulièrement spacieuse : les échelles de descripteurs du CECR ne seraient pas des échelles d'évaluation parce qu'elles ne sont que des illustrations non conventionnelles, non normatives et non exhaustives... d'échelles d'évaluation. Juste à la suite, les auteurs de VC poursuivent :

*Toutefois, il apparaît clairement qu'un ensemble de niveaux communs de référence comme outil de calibrage est particulièrement bien accueilli par l'ensemble des praticiens qui, comme dans bien d'autres domaines, trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues. (VC : 42)*

Nous laissons à nos lecteurs le soin d'admirer la manière qu'ont les auteurs de VC de contredire ce qu'ils viennent d'écrire dans les lignes précédentes tout en renvoyant, là encore, la responsabilité sur les enseignants.

- 3) Une troisième raison de cette difficulté est le fait que les critères de performance ne sont pas systématiquement suivis d'un niveau à l'autre de la même échelle. Prenons le cas de la grille de « Compréhension générale de l'écrit », qui se trouve p. 57 dans le volume du CECR de 2001, et qui est repris dans le VC p. 63 avec simplement deux ajouts (en caractères noirs dans la reproduction ci-après). Nous ne l'avons pas choisie au hasard : elle concerne l'activité langagière sur laquelle portent deux programmes internationaux d'évaluation plus récents (et bien plus rigoureux), PIRLS, de l'IEA (*International Association*

for the Evaluation of Educational Achievement), et PISA, de l'OCDE (voir Bibliographie finale).

| COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                                | Peut comprendre presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières.<br>Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.                                                                                            |
| C1                                | Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.<br>Peut comprendre une grande variété de textes, y compris des textes littéraires, des articles de journaux ou de magazines et des publications académiques ou professionnelles, à condition de pouvoir les relire et d'avoir accès à des ouvrages de référence. |
| B2                                | Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.                                                                                                               |
| B1                                | Peut lire des textes factuels clairs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| A2                                | Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.<br>Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.                                                                                                                           |
| A1                                | Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.                                                                                                                                                                                                                                          |
| Pré-A1                            | Peut reconnaître des mots familiers accompagnés d'images, comme, par exemple, dans un menu de restauration rapide illustré par des photos ou dans un livre d'images utilisant un vocabulaire familier.                                                                                                                                                                                                                          |

(CECR, p. 57)

On se demande pourquoi en B1 et B2 il s'agit de « lire », alors que dans les autres niveaux inférieurs et supérieurs, il s'agit de « comprendre » : le glossaire réclamé par les didacticiens germanophones en 2002 aurait été sur ce point aussi fort utile.

Mais nous nous intéresserons ici à la conception de l'échelle et à la description de ses différents niveaux. Voici le relevé des critères de performance utilisés et de leur répartition dans les différents niveaux de compétence :

|                          | Pré-A1 | A1 | A2-1 | A2-2 | B1 | B2 | C1 | C2 |                                            |
|--------------------------|--------|----|------|------|----|----|----|----|--------------------------------------------|
| images                   | X      |    |      |      |    |    |    |    |                                            |
| mots                     | X      |    |      |      |    |    |    |    |                                            |
| textes courts            |        | X  | X    |      |    |    | X  | X  | textes longs                               |
| textes simples           |        | X  | X    | X    |    |    |    | X  | textes complexes                           |
|                          |        |    |      |      |    |    | X  |    | variété de textes                          |
| vocabulaire fréquent     |        |    | X    |      |    |    |    |    |                                            |
|                          |        |    |      |      |    | X  |    |    | vocabulaire large                          |
|                          |        |    |      |      |    | X  |    |    | vocabulaire actif                          |
| lecture lente            |        | X  |      |      |    |    | X  |    | rapidité de lecture adaptée                |
|                          |        |    |      |      |    |    | X  |    | mode de lecture adapté                     |
|                          |        |    |      |      |    | X  |    |    | lecture autonome                           |
| relectures               |        | X  |      |      |    |    | X  |    |                                            |
| contenus familiers       | X      | X  | X    | X    | X  |    | X  |    | contenus non familiers                     |
| contenus concrets, faits |        |    |      | X    | X  |    |    |    | contenus abstraits, idées                  |
|                          |        |    |      |      |    | X  |    |    | références adaptées                        |
|                          |        |    |      |      |    |    |    | X  | sens implicite                             |
|                          |        |    |      |      |    |    |    | X  | distinctions de style, toute forme d'écrit |

Cette analyse fait apparaître un grand nombre de problèmes de conception et d'interprétation. Nous nous limiterons ici à pointer ceux qui nous apparaissent les plus importants pour des enseignants souhaitant utiliser cette grille :

- On se demande pourquoi les images n'apparaissent qu'au niveau Pré-A1, et seulement pour les mots isolés : l'application de ce critère et de sa distribution ici amènerait dans la pratique à faire l'impasse sur toutes les images situationnelles que l'on trouve dans la littérature de jeunesse et les bandes dessinées.

- Les différents critères de performance, comme on le voit, ne sont pas systématiquement suivis d'un niveau à l'autre. Lorsque les niveaux se situent sur un continuum déjà bien ébauché et simple à compléter – comme celui des textes qui peuvent être plus ou moins courts/longs ou plus ou moins simples/complexes, ou encore celui de l'adaptation de la rapidité de lecture –, les utilisateurs peuvent se contenter de cocher les cases vides. Il en est de même pour le critère des contenus familiers/inconnus, même si l'échelle correspondante de PISA, par exemple, est sur ce point plus précise et fonctionnelle avec la progression « connaissances familières -> courantes -> moins

courantes -> formelles ou publiques -> spécialisées » (OCDE 2016, Graphique 3.2. « Description succincte des sept niveaux de compétences en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015 », p. 66-67).

– Sur la question du vocabulaire, il est déjà bien plus difficile pour l'utilisateur de compléter les descripteurs manquants, les trois critères proposés étant hétérogènes, utilisés chacun pour un seul niveau, et deux d'entre eux étant contestables : (1) à un niveau de compétence élevé, le problème n'est pas d'avoir un vocabulaire personnel « large », mais, comme cela apparaît d'ailleurs dans l'échelle correspondante PISA, un vocabulaire adapté au domaine de spécialité du texte; (2) que vient faire le critère de « vocabulaire actif », c'est-à-dire considéré comme devant être réutilisable par l'apprenant lui-même pour son expression personnelle, dans une échelle de compréhension ?

– Sur l'adaptation du mode de lecture, on se demande pourquoi ce critère de performance n'apparaît qu'au niveau C1 (pour disparaître au niveau C2!) : adapter son mode de lecture en fonction de « différents types de textes et objectifs » est une stratégie qui doit se travailler dès les débuts de l'apprentissage, et qui est tout aussi utile aux lecteurs débutants qu'aux lecteurs experts. Il en est de même des relectures en A1 et C1 (certains élèves ne savent pas s'arrêter en cours de lecture pour relire ce qu'ils n'ont pas compris), ainsi que des « références adaptées » (on peut supposer qu'il s'agit en fait des ressources dites « inférentielles ») : ce sont toutes des stratégies que l'élève doit mettre en œuvre à tous les niveaux de compétence. Le risque est ici patent, si ces grilles sont utilisées comme des références non seulement pour l'évaluation, mais aussi pour l'enseignement, qu'elles provoquent une réduction des stratégies d'apprentissage enseignées.

– Les auteurs du CECR n'entrent pas dans les composantes de l'acte de « comprendre », c'est-à-dire dans les opérations cognitives qui le constituent, et qui sont précisément celles qu'il faut faire conceptualiser et travailler consciemment par les élèves, dans la perspective de l'*apprentissage* – c'est-à-dire de la progression de leur niveau de maîtrise –, *lorsqu'on leur enseigne la compréhension* (et non pas seulement lorsqu'on l'évalue). L'énoncé « peut comprendre » n'est accompagné dans le VC comme dans le CECR que de critères externes portant sur les supports de compréhension – la longueur des textes, leur complexité, leur domaine, leur niveau de familiarité et d'abstraction, etc. et les modes de lecture : *cf.* la grille d'analyse supra – et non sur le processus-même de compréhension, comme c'est le cas dans les évaluations de PIRLS et de PISA.

Pour que les lecteurs puissent immédiatement apprécier la différence entre ces deux approches, et sa conséquence quant à la conception des descripteurs de compétence, nous reproduisons ci-dessous l'échelle correspondante du « cadre d'évaluation PISA 2015 (p. 66-67) :

## Description succincte des sept niveaux de compétences en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015

| Niveau | Score min. | Caractéristiques des tâches                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6      | 698        | Pour mener à bien les tâches de ce niveau, les élèves doivent procéder à des inférences multiples, se livrer à des comparaisons et opposer des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer des informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes saillantes, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction présentent deux caractéristiques : les élèves doivent faire des analyses d'une grande précision et doivent être très attentifs à des détails peu visibles dans les textes.                                                                                                                             |
| 5      | 626        | À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis, et d'identifier les informations pertinentes par déduction. Les tâches de réflexion passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Pour mener à bien les tâches d'interprétation et de réflexion, les élèves doivent comprendre en profondeur des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Quel que soit leur aspect, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts qui sont contraires aux attentes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 4      | 553        | À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3      | 480        | À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. À ce niveau, les tâches de réflexion peuvent demander au lecteur d'établir des connexions, de se livrer à des comparaisons et des explications, ou encore d'évaluer une caractéristique du texte. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes. |

|    |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2  | 407 | À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles. |
| 1b | 315 | À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations présentes dans le texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont saillantes et il n'y a guère, voire pas du tout, d'informations concurrentes. Les élèves sont explicitement orientés vers les éléments pertinents de la tâche et du texte.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1a | 262 | À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations concurrentes y sont de surcroît peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.                                                                                                                                                                                                                        |

Dans cette grille PISA, on retrouve bien entendu des critères externes portant sur le niveau de difficulté des textes – critères par ailleurs plus détaillés et plus précis que ceux du CECR –, mais ils viennent simplement compléter les critères premiers, lesquels portent sur les *activités cognitives* que doivent effectuer les élèves pour réaliser les « tâches » demandées dans les épreuves d'évaluation : inférer, faire des hypothèses, interpréter, évaluer, identifier, localiser, relier, etc. C'est ce qui nous a permis (Puren) en 2017-2018, dans le cadre d'une mission auprès du MEN algérien en vue d'une nouvelle inscription de ce pays à l'enquête PISA, et en collaboration avec ses spécialistes, de produire, outre un « référentiel général des compétences en compréhension de l'écrit », les « référentiels d'apprentissage » correspondants, dont nous reparlerons au chapitre 4. Cette perspective de l'apprentissage est totalement absente aussi bien dans le CECR que dans le VC.

La centration sur le processus (les opérations cognitives de la compréhension) et non sur le produit (les résultats de la compréhension) va, dans les guides de correction destinés aux examinateurs PISA, jusqu'à demander à ceux-ci de ne pas tenir compte, par exemple, de l'exactitude d'une analyse ou d'une interprétation, mais seulement de la réalisation ou non de ces opérations cognitives. Cela pourra surprendre voire choquer des enseignants, mais les enquêtes PISA visent autant à évaluer les apprentissages qu'à fournir des informations destinées à les améliorer, et dans cette perspective, il est indispensable de distinguer entre le processus (ici, par exemple, la réalisation d'une interprétation) et le produit (l'exactitude de l'interprétation). Comme PIRLS, d'ailleurs, les « enquêtes PISA » ne se limitent pas à la seule évaluation standardisée des performances des élèves, mais élargissent la recherche, au moyen de formulaires d'enquête, à tous les acteurs et facteurs susceptibles d'influer sur les processus d'apprentissage des élèves : organisation du travail des enseignants, mode de gestion des



établissements scolaires, gouvernance du système scolaire, environnement socioculturel des élèves... La comparaison entre le CECRL et l'enquête PISA fait apparaître à quel point le premier est limité dans sa conception et son utilisation : ce n'est pas d'un « Volume complémentaire » dont le CECR, vingt ans après sa publication, avait besoin s'il voulait servir à autre chose qu'à légitimer des tests d'organismes privés de certification, mais d'une refonte totale à partir d'une conception complexe mettant réellement en relation entre eux les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

#### 1.3.4.5 La question des « stratégies »

Les auteurs du CECR proposent des échelles spéciales de « stratégies ». Elles sont peu nombreuses et succinctes : trois sur la production (« Planification », p. 53, « Compensation » et « Contrôle et correction », p. 54), une sur la réception (« Reconnaître des indices et faire des déductions à l'oral et à l'écrit », p. 60), et trois sur l'interaction (« Tours de parole », p. 70, « Coopérer » et « Faire clarifier », p. 71). Nous avons choisi, pour donner un maximum de cohérence à nos analyses, de continuer sur la seule compréhension de l'écrit.

Les auteurs du CECR reproduisent en page 60 la seule grille qu'ils signalent comme « disponible » pour les « stratégies de réception ». Elle ne concerne, comme on le voit sur la reproduction à la page suivante, que la compréhension de l'écrit, et pour cette compréhension de l'écrit, que l'une des opérations cognitives impliquées dans le processus de compréhension, à savoir la « déduction ». Cette grille est reprise page 70 sous le même titre par les auteurs du VC, qui reproduisent à l'identique tous les descripteurs du CECR en y ajoutant de nouveaux descripteurs (dans le tableau ci-après, les descripteurs du CECR sont en caractères bleus, ceux ajoutés dans le VC sont en caractères noirs) :

Cette grille appelle un certain nombre de remarques :

1) Pour une fois, les auteurs du CECR – du moins ceux d'entre eux qui ont rédigé cette grille – se situent dans une perspective d'apprentissage : l'inférence (dont fait partie la « déduction » : nous reviendrons plus avant sur cette question) peut être considérée dans cette perspective comme un des mécanismes de la lecture, et à ce titre comme pouvant être travaillée consciemment par les élèves en tant que « stratégie de lecture », avec pour objectif de parvenir à son automatisation. Si l'on maintient cette perspective de l'apprentissage, on peut continuer à considérer l'inférence comme un des mécanismes inconscients de la lecture ; mais nous allons revenir aussi plus avant sur ce point.

2) Les auteurs du VC se contentent d'ajouter des descripteurs supplémentaires à la seule grille que les auteurs du CECR déclaraient alors « disponible » en 2001 sur les stratégies de compréhension de l'écrit. Vingt ans après, ils se contentent toujours de ne traiter que de l'inférence, en en multipliant seulement les descripteurs. Par rapport à l'échelle de niveaux de PISA, que nous avons reproduite plus haut, on peut mesurer l'insuffisance de leur proposition en termes quantitatifs, *i.e.* de nombre de « stratégies » prises en compte.

| RECONNAÎTRE DES INDICES ET FAIRE DES DÉDUCTIONS (À L'ORAL ET À L'ÉCRIT) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | PROSIGN |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| C2                                                                      | <i>Pas de descripteur disponible, voir C1</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |         |
| C1                                                                      | Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |         |
| B2                                                                      | Peut utiliser différentes stratégies de compréhension, dont l'écoute des points forts et la vérification de la compréhension par les indices contextuels.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |         |
| B1                                                                      | Peut faire appel à différents types de connecteurs (numériques, temporels, logiques) ainsi qu'au rôle des paragraphes clés dans l'organisation générale du texte afin de mieux comprendre l'argumentation.<br>Peut extrapoler le sens d'un passage d'un texte en tenant compte du texte dans son ensemble.<br>Peut identifier des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts.<br>Peut, à l'occasion, extrapoler du contexte le sens de mots inconnus et en déduire le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.                                                          |         |
|                                                                         | Peut faire des déductions et des prévisions sur le contenu d'un texte à partir des rubriques, des titres et des manchettes.<br>Peut, en écoutant une histoire courte, prédire ce qui va arriver.<br>Peut suivre une argumentation, ou les séquences d'événements dans une histoire en se concentrant sur les connecteurs logiques courants (par ex. cependant, parce que) et les articulateurs temporels (par ex. après quoi, au préalable).<br>Peut déduire le sens probable de mots inconnus dans un texte écrit à partir des éléments dont ils sont constitués (par ex. les racines du mot, les éléments lexicaux, les suffixes et les préfixes). |         |
| A2                                                                      | Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus.<br>Peut tirer profit du fait qu'il/elle reconnaît des mots pour déduire le sens de mots inconnus dans des expressions courtes utilisées dans des contextes quotidiens.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |         |
|                                                                         | Peut se servir du format, de l'apparence et de la typographie pour identifier le type de texte : actualités, texte publicitaire, article, manuel, clavardage ou dialogue en ligne ou forum, etc.<br>Peut se servir des nombres, dates, noms, noms propres, etc. pour repérer le sujet d'un texte.<br>Peut déduire le sens et la fonction d'expressions toutes faites inconnues à partir de leur position dans un texte écrit (par ex. au début ou à la fin d'une lettre).                                                                                                                                                                            |         |
| A1                                                                      | Peut déduire la signification d'un mot inconnu concernant une action concrète ou un objet, à condition que le texte qui l'accompagne soit très simple et porte sur un sujet familier et quotidien.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |         |
| Pré-A1                                                                  | Peut déduire le sens d'un mot à partir de l'illustration ou du pictogramme qui l'accompagne.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |         |

Plus généralement, concernant l'ensemble du VC, les seuls descripteurs de la version de 2001 modifiés sont ceux qui contenaient des références au « locuteur natif » (nous avons commenté ces modifications supra au sous-chapitre 1.3.2.), ainsi que des « améliorations » très ponctuelles apportées sur quatre pages à la traduction en français de l'original anglais (p. 239-242).

3) Même sur une stratégie unique, comme ici la déduction, on ne peut raisonnablement produire une grille commune à la compréhension de l'oral et de l'écrit : à l'écrit, l'élève peut mettre en œuvre en particulier des techniques très puissantes non utilisables à l'oral, telles que interrompre sa lecture à certains moments pour se donner le temps de réflexion et relire certains passages ; ou encore, lorsque le support le permet, surligner des mots ou des passages, annoter en marge, relier différents passages par des flèches, etc.

4) Les spécialistes de la compréhension de l'écrit parlent d'« inférence », ce qui leur permet de distinguer, comme les logiciens, entre l'inférence inductive (ou induction), qui va du particulier au général, et l'inférence déductive (ou déduction), qui va à l'inverse du général au particulier.<sup>44</sup> Dans le descripteur du niveau A2, « Peut utiliser

44. Dans la grille PISA reproduite plus haut, les auteurs utilisent correctement le terme d'« inférence » dans le sens générique (cf. « inférences multiples », niveau 6), de même que le terme de « déduction »

le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour *déduire* du contexte le sens probable de mots inconnus », il s'agit bien d'une déduction. En revanche, dans le descripteur du niveau C1, « Est habile à utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en *déduire* une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite », il s'agit en fait d'une induction. Si l'on se contente d'observer les résultats des inférences, la distinction n'a guère d'importance, mais elle est indispensable aux enseignants pour analyser les difficultés de compréhension de tel ou tel texte, et pour concevoir leurs consignes.

5) Les auteurs du VC ajoutent aussi avant cette grille quelques lignes de présentation :

*Stratégies de réception*

*En réception, les progrès de la compréhension se font par un processus ascendant et descendant et l'utilisation d'un schéma formel de déduction des contenus. Une échelle propose les stratégies de déduction afférentes. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :*

- *l'exploitation des illustrations, des modèles de présentation, des titres, sous-titres, de mise en page, etc.*
- *la capacité à déduire du sens du co-texte et du contexte langagier ;*
- *l'exploitation d'indices langagiers : allant des nombres et des noms propres, en passant par les préfixes, les suffixes, les racines des mots, les connecteurs temporels et logiques, à l'utilisation experte d'une variété de stratégies.*

On peut sérieusement douter du fait que les adultes lecteurs experts utilisent encore des « stratégies » en régime normal de lecture, *i.e.* en dehors des moments de difficultés de compréhension ressenties. Un spécialiste de psychologie cognitive, Daniel T. Willingham, écrit ainsi dans un article de 2006 :

*Il apparaît que les stratégies ne construisent pas l'habileté en lecture, mais forment plutôt un ensemble d'astuces qui, indirectement, permettent d'améliorer la compréhension. Ces astuces sont faciles à apprendre et nécessitent peu de pratique. [...] Je suggère que l'effet principal des stratégies de compréhension en lecture est d'encourager une nouvelle approche de la lecture<sup>45</sup> parce que je ne crois pas que les élèves continuent à utiliser ces stratégies à l'âge adulte. Les adultes lettrés ne construisent pas de cartes heuristiques quand ils lisent leur quotidien, pas plus qu'ils ne se posent des questions à eux-mêmes. Cependant, ils comprennent que le but de la lecture est d'obtenir du sens et ils guident leur propre compréhension ; la compréhension est ce qui reste à un élève de seconde à qui l'on a enseigné les stratégies en classe de CM1. (p. 2, 7, 8)*

Là comme ailleurs, il eût été indispensable que les auteurs du CECR – ou à défaut, justement, ceux du VC – proposent des exemples concrets d'épreuves d'évaluation avec leurs différents items<sup>46</sup>, pour que leurs lecteurs jugent sur pièces de leur faisabilité.

(« identifier les informations pertinentes par déduction » (niveau 5), « localiser un ou plusieurs fragments d'information [...] par déduction » (niveau 2).

45. Et, ajouterions-nous, d'encourager plus généralement une pédagogie explicite.

46. « Items » a un sens particulier en évaluation standardisée. Ils sont ainsi définis dans le document *Évaluation et statistiques. Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'Éducation nationale* : « Plus petits éléments d'un questionnaire formant un tout. Ceux des opérations d'évaluation sont répartis en champs ou domaines. Les champs ou domaines sont des regroupements

C'est ce que font les experts de PISA, qui proposent, même si c'est au compte-gouttes, des exemples d'items avec parfois les consignes correspondantes pour les correcteurs. Pour PIRLS, en revanche, plusieurs épreuves complètes avec leurs guides de correction sont disponibles pour la langue française. Là encore, il est plus commode pour les auteurs du CECR et du VC de renvoyer sur les enseignants la responsabilité de la mise en œuvre de leurs grilles, en s'abritant derrière le prétexte de leur « ouverture » et de leur « souplesse ».

La dernière phrase de la citation ci-dessus de D. Willingham signifie que l'inférence est *une stratégie de lecture* lorsqu'elle est enseignée explicitement en classe au moyen d'exemples et d'exercices dédiés, mais que cela ne vaut que dans une perspective d'apprentissage. Dans une perspective d'usage, l'inférence est *une composante de la compréhension* : dans la lecture dite « experte », on n'infère pas pour comprendre ; comprendre c'est inférer, ainsi qu'analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, etc.<sup>47</sup> Si l'on supprime de la compréhension ces opérations pour en faire des stratégies ou pour continuer à les considérer comme des mécanismes automatisés de la compréhension, on vide celle-ci de toute substance, on lui enlève toute consistance.

Ou, plus exactement, on ne lui laisse que la dimension « repérage d'informations » : ce qui explique fondamentalement la conception simpliste que les auteurs du CECR se font de la compréhension de l'écrit, non remise en cause par ceux du VC – le fait qu'ils puissent par exemple, comme dans la grille « Compréhension générale de l'écrit » (*cf.* supra chapitre 1.3.4.4), utiliser indistinctement « lire » et « comprendre » –, c'est le paradigme communicatif qui est resté le leur : à partir du moment où « comprendre » un texte consiste essentiellement pour eux à en extraire de l'information, toutes les opérations cognitives réalisées par le lecteur ne peuvent être conçues que comme des moyens au service de cette fin. Ce n'est pas un hasard, de ce point de vue, si la seule stratégie qu'ils proposent dans la grille « Reconnaître des indices et faire des déductions » est celle qui part d'informations du texte (les « indices » que le lecteur peut y repérer), mobilise des informations (celles dont le lecteur dispose déjà parce que le thème ou le domaine lui sont familiers) et produit des informations (les « déductions »). Les auteurs du CECR et du VC n'« entrent » pas dans le processus de compréhension de l'écrit parce que pour eux la lecture ne consiste pas à « entrer » dans le texte, mais simplement à en extraire de l'information depuis l'extérieur pour ensuite la communiquer.

Cette conception est bien sûr impossible à maintenir lorsqu'il s'agit de textes littéraires, dans lesquels les lecteurs doivent au moins « entrer » avec leur subjectivité, et pour qui la lecture est aussi un but en soi (on lit pour le plaisir de lire) : c'est pourquoi les deux nouvelles grilles proposées par les auteurs du VC – « Exprimer ses réactions à l'égard de textes créatifs (incluant la littérature) », p. 121, et « Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) », p. 122 (nous y reviendrons plus avant au chapitre 3.3) – entrent dans le processus de compréhension avec des opérations telles

---

pements d'items qui correspondent à un ensemble d'activités, de compétences ou de dimensions spécifiques. » ([www.education.gouv.fr/cid23200/definitions-des-termes-indicateurs-statistiques-education-nationale.html](http://www.education.gouv.fr/cid23200/definitions-des-termes-indicateurs-statistiques-education-nationale.html))

47. *cf.* le modèle de compréhension du référentiel général algérien d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit, chapitre 4.3.2.2, p. 211.

que analyser, interpréter, apprécier, comparer, réagir, évaluer. Mais les auteurs du VC se sont contentés de « compléter » les autres grilles de compréhension de l'écrit sans y revoir la conception de la compréhension, datée et obsolète, des auteurs du CECR de 2001.

*1.3.4.6 Une régression en termes de gestion de la complexité de la problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues*

L'un des grands principes, en pédagogie, est la différence à faire entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Or aussi bien dans les descripteurs du CECR que dans ceux ajoutés par le VC, les deux orientations sont mélangées : on y repère en effet des expressions qui ne correspondent pas à des extrapolations possibles à partir de performances observables chez des candidats dans une épreuve de certification, mais seulement à des observations d'élèves dans la durée. Voici quelques-uns des nombreux exemples :

*Lire des instructions*

*Pré-A1 : Peut comprendre des instructions courtes très simples, données dans un contexte familier et quotidien, comme « Défense de stationner », « Défense d'apporter des boissons ou de la nourriture » surtout si elles sont illustrées. (p. 67)*

*Lire comme activité de loisir*

*B1 : Peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire. (p. 69)*

*Monologue suivi : décrire l'expérience*

*C2 peut faire des descriptions limpides et courantes élaborées et souvent mémorables.*

*C1 Peut faire une description claire et détaillée de sujets complexes.*

*Peut faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion appropriée. (p. 73)*

*Annonces publiques*

*C1 Peut faire une annonce avec aisance, presque sans effort, avec l'accent et l'intonation qui transmettent des nuances fines de sens.*

*B2 Peut faire des annonces sur la plupart des sujets généraux avec un degré de clarté, d'aisance et de spontanéité qui ne procurent à l'auditeur ni tension ni inconfort.*

*B1 Peut faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans son domaine. (p. 76)*

*Monologue suivi : argumenter (par exemple lors d'un débat)*

*B1. Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.*

*Peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier.*

*Peut à l'aide de mots simples, exprimer son opinion sur des sujets de la vie courante.*

*Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions.*

*Peut dire s'il/si elle approuve ce que quelqu'un a fait et indiquer des raisons pour justifier son opinion. (p. 75)*

*Échelle « Tours de parole (prendre la parole) »*

*B2 : Peut commencer une conversation, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance. (p. 103)*

On comprend dès lors l'inquiétude exprimée dès 2002 par les didacticiens germanophones :

*[...] 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 connaissances et compétences en langues étrangères à l'aide de ces descripteurs est partiellement fausse, écrit Fritz Abel. [...] 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 : 116) (Friederike Delouis, 2008 : 28)*

En définitive, l'utilisation systématique des échelles de descripteurs du CECR par les enseignants en milieu scolaire ne peut produire qu'une régression catastrophique quant à leur gestion de la problématique de l'évaluation. Leurs évaluations, en effet, doivent être conçues non seulement en fonction du niveau de compétence attendu dans telle ou telle classe par l'institution, mais aussi, comme le remarquent les didacticiens germanophones, en fonction des connaissances et compétences enseignées en cours (*i.e.* du niveau attendu par l'enseignant, de la progression collective qu'il a planifiée pour sa classe), en fonction du niveau atteint par chaque élève (les enseignants prennent aussi en compte la progression individuelle d'apprentissage) et même en fonction du niveau de motivation à l'apprentissage (ils prennent aussi en compte les efforts des élèves et veillent à ne pas les décourager, quitte parfois à « surnoter » telle ou telle copie) : ces critères sont complexes, dans la mesure où ils sont nombreux, hétérogènes, contradictoires et toujours en partie subjectifs. Il se trouve qu'en outre, en milieu scolaire, les évaluations sommatives – qu'elles soient formulées en lettres, notes sur 20, liste de compétences affectées de qualificatifs tels que « acquises », « fragiles » et « non acquises » – sont des messages adressés à des destinataires différents qui vont les interpréter chacun à leur manière : élèves, parents d'élèves, administration, enseignants eux-mêmes... et leurs collègues<sup>48</sup>. Ce ne sont plus les échelles d'évaluation du CECR qui sont seulement difficiles à utiliser par les enseignants (*cf.* supra le sous-chapitre 1.3.4.4), c'est une dimension essentielle de leurs pratiques, l'évaluation, que l'application de ces échelles déstructure et rend impossible à gérer de manière adéquate, *i.e.* de manière complexe<sup>49</sup>.

48. *cf.* par exemple le soupçon que soulèvent les notes trop « généreuses » attribuées par un enseignant à tous ses élèves... Pour une analyse de la complexité de l'évaluation en didactique scolaire des langues, *cf.* Puren (2001e).

49. Nous reviendrons de manière détaillée sur la question de la complexité de la problématique de l'évaluation en milieu scolaire au chapitre 4.1.

### 1.3.4.7 Une supercherie et un stratagème

Les auteurs du CECR avaient mis un soin tout particulier à convaincre les lecteurs de la rigueur de leur démarche d'élaboration des échelles de descripteurs, la première annexe lui étant entièrement consacrée (Annexe A « Élaboration de descripteurs de compétence », p. 150-152). Après y avoir présenté successivement pas moins de 12 méthodes d'élaboration (dont la première, la plus simple, fait déjà appel à un « expert » en évaluation), ils indiquent celles qu'ils ont utilisées pour construire leur procédure de validation, laquelle commence par une méthode très technique qui fait appel à un modèle d'analyse statistique (celui de la réponse à l'item de George Rasch<sup>50</sup>, qu'ils présentent ensuite en page 152) :

*La méthode 12 (la dernière) est en fait la seule qui étalonne les descripteurs au sens mathématique du terme. C'est celle que l'on a utilisée pour l'élaboration des Niveaux communs de référence, après la méthode 2 (intuitive) et les méthodes 8 et 6 (qualitatives). (p. 150)*

Les auteurs du VC reprennent longuement la présentation de cette procédure dans l'annexe 5, « Élaboration et validation des nouveaux descripteurs » (p. 183-192) avec un schéma pleine page déjà reproduit précédemment (p. 50), et en insistant, plus encore que ne l'avaient fait les auteurs du CECR, sur l'importance des moyens matériels et humains mobilisés :

#### *Validation qualitative*

*137 institutions ont pris part à la validation. 990 personnes ont participé à des ateliers en face à face dans ces institutions en février-mars 2015. (p. 185)*

#### *Validation quantitative*

*189 institutions ont pris part à l'étape suivante, regroupant 1294 participants de 45 pays.*

La présentation du modèle de Rasch est faite à nouveau, cette fois dans un encadré, en page 187 de l'annexe A :

*Le modèle de Rasch, du nom de George Rasch, mathématicien danois, est le plus utilisé des modèles de probabilité qui opérationnalisent la théorie du trait latent (appelé également la théorie de réponse à l'item : TRI – IRT). Le modèle analyse le degré de correspondance d'un item au construct sous-jacent (= le trait latent) qui est mesuré. Il estime également, sur une échelle mathématique, les valeurs de difficulté (= la difficulté de l'item), puis les valeurs de capacité (par ex. le degré de compétence d'un individu par rapport au trait en question). Ce modèle est utilisé entre autres pour deux motifs principaux :*

*l'élaboration de banques d'items pour des tests ;*

*les questionnaires d'analyses.*

*[...]*

---

50. On pourra, pour en apprécier la technicité, consulter (et pourquoi pas suivre...) le cours à distance de Roulin (Université Savoie Mont-Blanc), « Leçons de psychométrie », [www.psychometrie.jlroulin.fr/](http://www.psychometrie.jlroulin.fr/). Pour apprécier la place centrale actuellement occupée par le modèle de réponse à l'item dans l'élaboration des évaluations standardisées, voir Rocher 2015.

*L'avantage du modèle de Rasch est que, contrairement à la théorie classique des tests, les valeurs obtenues sont généralisables à d'autres groupes dans le cadre de la même population statistique (qui partagent suffisamment les mêmes caractéristiques).*

*L'étalonnage objectif et la généralisation potentielle des valeurs obtenues rend ce modèle particulièrement adapté pour déterminer à quel niveau situer les descripteurs « Je suis capable de » sur une échelle commune du type niveaux du CECR.*

Tout est fait ainsi dans le CECR, et plus encore dans le VC, pour impressionner le lecteur : quel enseignant de langue, seul et même avec quelques collègues, sans aucune compétence statistique ni d'expérience d'élaboration et validation d'items d'évaluation standardisée, peut se sentir en mesure de contester la rigueur affichée d'une telle procédure garantissant l'excellence des descripteurs ?

Deux contradictions troublantes attirent cependant l'attention :

1) Alors que les auteurs du CECR et du VC mettent en avant l'importance des moyens matériels, techniques et humains qui ont été nécessaires à l'élaboration rigoureuse de leurs descripteurs, ils invitent les enseignants à élaborer eux-mêmes les leurs :

*Les utilisateurs du CECR sont invités à sélectionner les niveaux du CECR et les descripteurs qui selon eux répondent aux besoins de leurs apprenants, à adapter la façon dont ils sont formulés pour qu'ils correspondent au contexte particulier et à ajouter leurs propres descripteurs quand ils le jugent nécessaire. (VC : 43)*

Des passages confus tels que les deux ci-dessous, supposés préciser les modalités et conditions d'utilisation des échelles de descripteurs, ne peuvent qu'ajouter à la perplexité des enseignants :

*Toutefois, il n'est pas habituellement recommandé d'inclure des descripteurs d'activités communicatives dans les critères donnés à un examinateur pour noter une performance lors d'un test écrit ou oral si l'on veut que les résultats apparaissent en termes de niveau de compétence. En effet, pour rendre compte de la compétence, l'évaluation ne doit pas se focaliser sur une performance particulière mais tendre plutôt à juger les compétences généralisables mises en évidence par cette performance. Bien évidemment, il peut y avoir d'excellentes raisons éducatives de se focaliser sur la réussite d'une activité donnée, mais la généralisation des résultats n'est pas normalement au centre de l'attention que l'on porte à l'apprentissage de la langue à ses débuts. (CECR, p. 137)*

*Les échelles de descripteurs sont donc des outils de référence. Elles n'ont pas été conçues pour être utilisées comme des outils d'évaluation même si elles peuvent constituer une ressource pour l'élaboration de tels outils, comme, par exemple, des listes de contrôle pour un niveau ou une grille pour plusieurs catégories à différents niveaux. (VC, p. 42)*

2) En tant que spécialistes des langues et pas tout à fait ignorants des règles de la logique naturelle, les enseignants peuvent aisément constater dans les énoncés des descripteurs, comme nous l'avons fait nous-mêmes plus haut, des lacunes et problèmes



en grand nombre qui les empêchent de concevoir leurs propres évaluations de manière rigoureuse : approximation dans l'usage de certains concepts, flou de certains descripteurs, insuffisance des critères utilisés, absence de suivi et incohérences dans leur répartition entre les différents niveaux.

L'explication de ces deux contradictions est la mise œuvre de ce qu'il faut bien appeler une véritable supercherie de la part des organismes aux commandes dans le CECR et le VC. Les énoncés des descripteurs peuvent rester imprécis pour les professionnels de la certification parce que leur précision est en fait donnée par les premiers items qui leur ont été attachés au terme de la longue procédure initiale très technique de calibrage. Le lecteur ne peut « comprendre » les descripteurs une fois élaborés – dans le sens où il ne peut appréhender concrètement le niveau de compétence auquel chacun d'eux correspond – s'il ne dispose pas de ces items. Comme nous l'avons déjà noté plus haut au sous-chapitre 1.2.1, « le simple fait pour des enseignants d'utiliser ensuite eux-mêmes les descripteurs de ces échelles de niveaux pour créer leurs propres items et les « corriger » ne signifie pas pour autant que leurs évaluations [...] soient standardisées, et il ne garantit en soi ni la validité ni la fiabilité de leurs extrapolations ».

La création de nouveaux items – nécessaire pour renouveler les épreuves des tests – ne se fait d'ailleurs pas, au sein des organismes de certification, à partir des descripteurs, bien trop imprécis pour cela, mais à partir des items déjà calibrés : les nouveaux items sont par exemple mélangés avec les anciens dans les épreuves de validation, de manière à éliminer parmi ces nouveaux items ceux auxquels les élèves obtiennent un score trop éloigné – en plus ou en moins – des scores qu'ils obtiennent aux items anciens déjà calibrés. C'est pourquoi les banques d'items validés sont protégées par les organismes de certification aussi soigneusement que les secrets de fabrication d'une entreprise industrielle : nous invitons nos lecteurs, pour le constater eux-mêmes, à compiler, comme nous avons dû le faire (Puren) pour un travail d'expertise auprès du MEN algérien, les items dits « libérés »<sup>51</sup> des épreuves de compréhension de l'écrit de PISA à partir de l'ensemble de documents en français publiés par l'OCDE<sup>52</sup>. On verra que rien n'est fait pour faciliter ce travail : dispersion aléatoire des reproductions d'items entre les différents documents, aucune série complète d'items proposée pour aucune épreuve, limitation encore plus forte des exemples de guides de correction d'items.

On se demande alors légitimement pour quelle(s) raison(s) les auteurs du CECR et du VC invitent ainsi les enseignants à faire un travail dont ils savent pertinemment qu'ils n'ont ni la formation ni les moyens nécessaires pour le réaliser<sup>53</sup>. La seule réponse possible est la suivante, et nous l'avons déjà donnée au sous-chapitre 1.1.1 : ce sont les organismes de certification qui sont effectivement « à la manœuvre », et qui mettent en œuvre un habile stratagème. Il s'agit en fait pour eux de promouvoir leurs propres certifications auprès de ces enseignants, et auprès des cadres et décideurs des systèmes scolaires, tout en s'assurant de leur incapacité à les concurrencer. Cette incapacité ne

51. C'est-à-dire rendus publics : on appréciera la métaphore...

52. Tous ces documents sont disponibles à partir de la même page à l'adresse [www.oecd-ilibrary.org/education/pisa\\*19963785](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa*19963785).

53. Les inspecteurs de langues n'en ont pas plus les moyens, comme on peut le constater à l'analyse de la grille « Lire », p. 4, du document officiel « Descripteurs des capacités des niveaux A1 à C1 », *B.O. spécial* n° 9 du 30 septembre 2010, Ministère français de l'Éducation nationale, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/special9/20/7/languesvivantes\\*155207.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/special9/20/7/languesvivantes*155207.pdf).

peut que convaincre finalement les responsables éducatifs, les décideurs politiques de leur pays, voire, au bout du compte, les enseignants eux-mêmes, que la seule décision raisonnable est de charger ces organismes de la certification de leurs élèves parallèlement aux examens nationaux, et sans doute ensuite en remplacement de ces examens, ces seules certifications pouvant en outre se prévaloir d'une reconnaissance internationale.

L'opération de conquête du marché français, qui repose sur ce stratagème, est déjà en très bonne voie de réalisation, comme nous l'avons montré dans ce même sous-chapitre 1.1.1, avec la coopération active du MEN de ce pays, qui s'efforce de convaincre l'opinion publique que les résultats de l'enseignement des langues sont mauvais et ceux des examens nationaux non crédibles, que l'alignement des évaluations scolaires sur les « standards internationaux » est indispensable, et que la seule manière efficace de le faire est d'inscrire tous les élèves à des certifications internationales<sup>54</sup>.

Il existe pourtant au moins une autre solution, qui consisterait, par exemple au sein de l'Éducation nationale française, en interne, à élaborer des échelles de compétences avec leurs banques d'items qui puissent être utilisées par les enseignants pour des évaluations continues institutionnalisées en cours de cursus et pour l'examen terminal du baccalauréat, comme l'a fait le Luxembourg avec les ÉpStAN, « Épreuves Standardisées »<sup>55</sup>. L'Éducation nationale française dispose en son sein des compétences scientifiques et techniques nécessaires, comme le montrent depuis plusieurs années l'élaboration, la réalisation et le traitement des évaluations standardisées CEDRE (Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons), et le fait que leur auteur, la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) soit aussi le maître d'œuvre des enquêtes PIRLS et PISA pour la France<sup>56</sup>. Encore faut-il la volonté politique de le faire en mobilisant les ressources et les moyens nécessaires, et c'est clairement cette volonté politique qui en France fait défaut<sup>57</sup>.

---

54. Les épreuves d'évaluation de PIRLS et PISA ne sont pas conçues pour évaluer individuellement des élèves, mais pour évaluer collectivement des cohortes d'élèves.

55. « Épreuves standardisées », ÉPSAN, <http://epstan.lu/fr/landing-page-fr/>. On trouvera de nombreux exemples de tâches d'évaluation à la page [www.epstan.lu/cms/fr/materiel-d-information](http://www.epstan.lu/cms/fr/materiel-d-information).

56. Présentation de CEDRE sur le site du M.E.N. : « Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE), engagé depuis 2003, permet de mesurer les compétences des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes : maîtrise de la langue (école), compétences générales et langagières (collège), langues vivantes étrangères, histoire-géographie et éducation civique, sciences expérimentales, mathématiques. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau. Renouvelées à intervalle régulier, ces évaluations permettent de suivre l'évolution du "niveau des élèves" dans le temps. L'analyse fine des compétences dans les différentes disciplines constitue en soi un matériau très riche au service des enseignants. » ([www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-college.html](http://www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-college.html)). On notera la place centrale du travail sur les items (et non sur les descripteurs) dans la présentation, sur cette page, de la « mise en œuvre de l'évaluation ». Voir aussi « Méthodologie du cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) en fin d'école et fin de collège », [www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-college.html](http://www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-college.html), et « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire », Note Évaluation 04.10 Octobre 2003, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/21/9/5219.pdf>. Ce second document est plus ancien que le premier, mais il a l'avantage de présenter l'« Échelle de compréhension » utilisée à ce moment-là. On pourra consulter aussi, pour la langue anglaise, la présentation de Beuzon S., Garcia É. & Marchois C. (2015).

57. La Cour des Comptes a déploré dans son rapport de 2017 (disponible en ligne : voir bibliographie finale) que ne soient pas affectés à CEDRE les moyens permettant d'organiser ces évaluations dans toutes les disciplines scolaires avec la fréquence indispensable pour que leurs résultats puissent être exploités de manière efficace.

## Conclusion de la 1<sup>e</sup> Partie

Cette première partie, interrogeant le VC dans son projet, a mis au jour un certain nombre de points qui permettent une meilleure compréhension de l'ensemble du projet du CECR tel qu'il a été mis en place au début de la décennie 1990. Nous les récapitulons ici avant de passer à un examen sur le fond du VC, ce qui nous amènera à continuer à interroger également le CECR dont il n'est qu'un avatar.

Le CECR est le fruit d'un travail d'expertise réalisé essentiellement par des « experts » qui sont en fait les employés d'institutions privées ayant des positions dominantes dans le domaine des tests de certification d'anglais et dans les séjours linguistiques. Le fait pour Cambridge English Language Assessment et pour Eurocentres d'être à la manœuvre dans cette opération leur permet d'asseoir encore un peu plus leur position dominante. La diversité des traditions européennes en matière de didactique des langues est laminée par le fait que les auteurs sont ancrés dans une seule tradition, britannique, de la... certification - et non de l'enseignement - des langues. La première version était relativement britannico-française, et déjà donc très peu représentative de la diversité européenne. Dans la deuxième, la présence française a considérablement reculé, avec quelques anciens agents du CIEP, et du département certification, en position de simples consultants, au troisième rang.

Le projet principal du VC est, comme son nom l'indique, d'apporter des compléments, avec de nouvelles échelles de descripteurs. L'examen montre que cette dimension est loin d'être la plus importante, avec une grande partie du VC consacrée à revenir sur le CECR pour en faire la promotion, et pour en montrer les succès et le caractère incontournable. Une autre partie du projet du VC consiste en fait à « corriger » des descripteurs de niveaux (pourtant par ailleurs loués comme stables et excellents), ce qui place le lecteur dans une posture inconfortable, pris dans une navigation entre deux textes. C'est notamment le cas pour les mentions des « locuteurs natifs » dans la version 2001 du CECR, systématiquement remplacées dans les nouvelles échelles.

Entre le CECR et le VC, la mainmise de Cambridge English Language Assessment et d'Eurocentres s'est encore accentuée. La publication du VC est l'occasion de revenir sur la triade *Enseigner – Apprendre – Évaluer*. Un examen détaillé et approfondi montre que les deux premiers éléments n'intéressent pas du tout le CECR, qu'ils ne sont que des produits d'appel pour attirer les prescripteurs et les utilisateurs potentiels, et que l'objectif prioritaire – unique même – est en réalité de légitimer et diffuser le mode d'évaluation standardisé sur lequel les organismes internationaux de certification qui sont aux commandes de l'organisme ont bâti leur *business model*, avec une contamination de la problématique de l'évaluation processuelle par les logiques de certification des niveaux de compétence.

L'examen des descripteurs, particulièrement ceux des grilles autres que les « grilles générales », montre qu'ils sont souvent très mal construits et en fait inutilisables tels quels : approximation dans l'usage de certains concepts, flou de certains descripteurs, insuffisance des critères utilisés et incohérences dans leur répartition sont leurs défauts rédhibitoires. Lorsque les auteurs du CECR invitent les enseignants à utiliser ces descripteurs pour fabriquer leurs propres tests, il s'agit d'une véritable stratégie

d'enfumage : ni les enseignants ni les inspecteurs n'en ont en réalité les moyens et les compétences techniques, ce qui va amener « logiquement » les responsables éducatifs à se tourner finalement vers les organismes qui ont de l'expérience en la matière. . . On est même en droit de se demander si la médiocrité des descripteurs proposés n'entre pas dans une stratégie délibérée destinée à protéger un marché que l'on a su créer en proposant un « Cadre européen de référence *pour la certification internationale en langues* », ce qui devrait être le véritable titre du CECR.

On comprend maintenant pourquoi les auteurs du CECR mettent en avant, dès leur « Avertissement », la priorité qu'ils accordent selon eux à l'apprentissage et à l'enseignement. Quand ils annoncent comme leur second objectif principal que leurs descripteurs puissent « faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider » (p. 4), ce serait une aimable plaisanterie si cela ne faisait en réalité partie d'une stratégie bien pensée dont la performance mériterait assurément de se voir classée au niveau C2 dans une échelle consacrée, dans une école de management, à la compétence « Conquête de marchés ».

Développer de longues critiques des descripteurs du CECR et du VC du seul point de vue didactique, comme nous l'avons souvent fait nous-même (Puren) n'a non seulement aucune importance pour les organismes « à la manœuvre », mais renforce au contraire l'image d'un texte qui serait important pour les responsables éducatifs, les enseignants et les formateurs. Les didacticiens de langues embarqués dans les instances du Conseil de l'Europe ont été des idiots utiles ou des profiteurs cyniques, ou des mixtes de ces deux types avec toutes les nuances que permet la complexité de la psychologie humaine. Nous reconnaissons avoir nous-même mérité d'être condamné à porter le premier titre, peu enviable<sup>58</sup>, même si nous demandons une réduction de peine pour l'avoir été sans aucun profit personnel, et pour nous être rendu compte depuis quelques années de notre erreur (*cf.* le titre de notre article-compte rendu de 2012, « Pour en finir avec le CECR » (Puren, 2012b)).

Cette pleine connaissance du projet, et même des limites de toute critique à l'encontre de ce projet, ne doit pas nous empêcher d'examiner plus au fond l'objet lui-même que constitue ce VC, à travers ses nouvelles échelles et la reprise de quelques échelles précédentes : c'est l'objet des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> parties de notre ouvrage.

---

58. Nous avons publié en 2006 (Puren, 2006b) un article intitulé « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » : en fait de chantier, il n'y avait qu'un décor en trompe-l'œil.

## 2. Deuxième partie : Le *Volume complémentaire*, mode de production et mode d'écriture

Le moment est venu d'examiner le VC plus en détail. Nous n'entrerons toutefois pas encore dans l'examen des notions didactiques (Partie 3) pour en rester à un niveau encore général, celui du mode de travail adopté par les équipes dites de projet et par les auteurs du document<sup>1</sup>.

Puis nous étudierons les singularités d'écriture de ce texte si particulier, si difficile à manipuler, déjà hétérogène dans son projet comme on vient de le voir (avec des commentaires du CECR, des modifications apportées à ce texte, des compléments) mais dont la lecture est rendue encore plus complexe par la manière dont il est rédigé.

### 2.1 Un mode de travail entre compilation et bricolage sous couvert de scientificité

Le VC est un document dont la dimension théorique est très faible, ce que nous allons voir à présent par un moyen d'une étude approfondie du mode de travail des équipes projet. Puis nous montrerons comment le texte tente de masquer le déficit de scientificité en usant de différents procédés.

#### 2.1.1 La démarche compilatoire

Nous avons déjà eu l'occasion (Maurer, 2017) d'analyser en détail le processus de production d'un autre cadre de référence apparenté au CECR, le CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles*. Qu'on nous permette de reprendre ici ce que nous écrivions alors de la méthode de travail adoptée<sup>2</sup>, en commençant par une citation du CARAP explicitant sa genèse :

---

1. La troisième partie sera l'occasion de revenir en détail sur quelques concepts et échelles de descripteurs, révélateurs des partis pris et des insuffisances du document.

2. <http://revue-tdfle.fr/13-les-numeros-de-la-revue-tdfle/tdfle-numero-70/26-le-carap-a-la-recherche-de-la-didactique-du-plurilinguisme>.

*La démarche retenue pour l'élaboration du référentiel CARAP peut être qualifiée de démarche inductive systématique<sup>3</sup>.*

*Les auteurs ont décidé de prendre comme point de départ l'analyse systématique du contenu d'une centaine de publications (que nous appellerons ici publications-sources), dont on trouvera la liste ici en annexe et dont ils ont collecté les extraits décrivant des compétences visées.*

*Les publications-sources sont constituées principalement de travaux théoriques et réflexifs d'ordre didactique ayant pour objet les approches plurielles (ouvrages de présentation de ces approches, matériaux didactiques, rapports d'innovation, articles portant sur certains de leurs aspects. . .) auxquels on a ajouté quelques curricula / programmes scolaires dans lesquels certaines dimensions des approches plurielles avaient déjà pu trouver un écho, ainsi qu'un nombre limité de travaux d'orientation plus psycholinguistique ou acquisitionnelle cherchant à décrire le fonctionnement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle en acte. Il s'agit de publications rédigées majoritairement en français (environ 60%), mais aussi en anglais (21 publications), en allemand (15 publications) et en portugais (2 publications).*

*Les extraits collectés ont été insérés en un seul et unique tableau sous Word, de très grande dimension (près de 120 pages, soit environ 1800 entrées), sur lequel diverses opérations de regroupement (à l'aide de la fonction « tri » de Word) puis de synthèse (et parfois d'ajout) ont été effectuées, qui ont progressivement conduit aux listes de savoirs, savoir-être et savoir-faire qu'on trouvera plus loin. (CARAP, 14)*

Si nous avons pris la peine de reproduire *in extenso* cet extrait, c'est parce que, pour l'essentiel, le VC a connu la même genèse. Comme les auteurs du CARAP, ceux du VC analysent et compilent des publications réalisées par eux-mêmes ou par des collègues travaillant dans le même domaine.

Les passages sont nombreux qui évoquent le processus de travail dont nous avons déjà étudié le mode d'organisation, pyramidal, composé d'un groupe projet (niveau 1) faisant appel à un groupe de réflexion (niveau 2), puis recourant à des consultants (niveau 3). Un passage de la page 47 explicite les articulations entre les 3 niveaux :

*La méthode de travail adoptée a été initiée avec un petit groupe de travail de la Fondation Eurocentres qui a sélectionné, intégré, et, quand cela s'est avéré nécessaire, adapté des éléments calibrés intéressants venant des sources citées dans l'Avant-propos. L'ensemble de descripteurs ainsi constitué a été affiné lors d'une série de réunions avec un petit groupe d'experts agissant en tant que groupe de réflexion, avant d'être soumis pour révision à un groupe élargi de consultants.*

On sait maintenant que l'ensemble des « petits groupes de travail », les groupes projet, se résume à cinq personnes en tout, dont trois employés d'Eurocentres, et que ces « groupes » vont d'une personne seule (si tant est qu'on puisse encore parler de « groupe » : cf. Étape 5, Eurocentres), à quatre au maximum, en passant par des groupes de deux (Étape 3) ou de trois (Étape 1, tous d'Eurocentres). Ce sont ces per-

---

3. Les quatre premiers paragraphes de cette citation sont un extrait du CARAP. Notre commentaire commence plus bas avec la phrase « De quelle démarche s'agit-il ? »

sonnes qui soumettent leur résultat à un « petit groupe d'experts » dont on a vu la composition : deux ou trois autres membres des groupes projets qui n'avaient pas encore eu leur mot à dire sur le projet en question. À cette étape, on dit des descripteurs qu'ils « s'affinent », comme de bons fromages. Puis ils sont « soumis à révision » avec le « groupe élargi de consultants », « réviser » voulant généralement dire apporter des modifications mineures en excluant de reprendre le travail sur d'autres bases.

La page 41 présente pourtant, dans un encadré, une démarche légèrement différente. Le titre en est du reste trompeur, conforme en cela aux médiocres qualités rédactionnelles de l'objet : en effet, alors qu'est annoncé un simple rappel de la démarche d'élaboration des descripteurs en 2001, une courte phrase révèle qu'il s'agit en fait également d'exposer la démarche du VC : « Le projet, dont il est question ici, consistant à élaborer un ensemble amplifié de descripteurs, a reproduit l'approche adoptée dans le Projet suisse de 1993-97 ».

#### LE PROJET DE RECHERCHE DES DESCRIPTEURS DU CECR

Les descripteurs publiés dans le CECR en 2001 s'appuyaient sur les résultats du Projet de recherche nationale Suisse mis en place pour élaborer et valider des descripteurs pour le CECR et les PELs et faire le point sur l'avancement de la compétence langagière à la fin de différentes années d'études dans le système d'enseignement suisse. Le projet, dont il est question ici, consistant à élaborer un ensemble amplifié de descripteurs, a reproduit l'approche adoptée dans le Projet suisse de 1993-97. La méthodologie en 3 étapes choisie dans le projet initial est brièvement décrite dans l'annexe B du CECR :

**Étape intuitive** : Analyse détaillée des échelles de compétence existantes et conception de nouveaux descripteurs.

**Étape qualitative** : 32 ateliers constitués de groupes de 4 à 14 enseignants qui, en face à face, (a) classent les descripteurs dans les catégories qu'ils sont supposés décrire ; (b) évaluent la clarté, la précision et la pertinence des descripteurs ; (c) classent les descripteurs en niveaux de compétence.

**Étape quantitative** : Analyse de Rasch pour calibrer les échelles, à partir de l'interprétation par 250 enseignants de la difficulté des descripteurs, chaque enseignant ayant évalué 10 apprenants (échantillon structuré de deux de leurs classes à la fin de l'année scolaire). Les évaluations de ces descripteurs ont été menées quand les enseignants (dont 80% étaient des établissements du secondaire) décernaient les notes pour l'ensemble de l'année scolaire.

En clair, les projets du VC auraient strictement reproduit la démarche adoptée entre 1993 et 1997. Et en effet, si l'on compare les processus décrits page 41 et page 47, le point commun est bien l'adoption d'un principe compilatoire.

Mais pour la suite, la divergence est telle qu'on peut se demander comment le VC en arrive à affirmer que le même processus a été « reproduit ». L'Étape 2 du dispositif 1993-1997 – celle des ateliers qualitatifs d'enseignants –, a fait place en effet à un groupe de réflexion, et l'étape quantitative a été remplacée par le groupe de consultants. C'est fondamentalement différent.

Il faut aller aux pages 49-50 pour comprendre la contradiction. Le processus du VC associe parfois en fait les deux démarches, avec en premier lieu le contrôle par les trois groupes, suivi des étapes de consultation (le « qualitatif ») et de calibrage (le « quantitatif »). Nous reproduisons ci-dessous *in extenso* le passage « Développement de la méthodologie » et le commentons à la suite.

### *Développement de la méthodologie*

*L'annexe 5 comprend une courte description du projet et une version plus complète est disponible dans le texte de Brian North et Enrica Piccardo : Élaborer des descripteurs illustrant les aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence (CECR). Le projet a appliqué et prolongé les méthodologies mises en pratique dans la recherche originale d'élaboration de descripteurs de Brian North et Günther Schneider en Suisse. Il a suivi un principe similaire combinant méthodes et conception de recherche de développement qualitatif et quantitatif tel qu'il est résumé dans la figure 11. Une révision complète de la documentation en rapport avec le sujet a été suivie d'une étape d'écriture, elle-même suivie des commentaires d'un groupe de réflexion. Entre février 2015 et février 2016, les activités de validation ont eu lieu en trois étapes avec environ 1000 personnes. Trois séries de consultation ont été organisées pour la validation de juillet à février 2017, avec un pilote de janvier à juillet 2017.*

Dans ce schéma dit « de recherche » – nous revenons plus bas sur ce terme –, le travail des trois groupes occupe la partie haute, ce qui y figure au rang de « Travail préparatoire ». C'est celle qui occupe le moins d'espace dans le schéma et au cours de laquelle pourtant tout se joue pour l'essentiel, dans cette phase d'entre-soi où Eurocentres et Cambridge English Learning Assessment se mettent d'accord sur les descripteurs à soumettre à consultation.

Puis vient le temps des « analyses de données », des « enquêtes en ligne », des « consultations », des « révisions », des « abandons » et enfin de la « finalisation ». C'est là que le processus se montre ouvert, se veut démocratique (les phases de consultation) et prétend à une certaine scientificité (Analyse de Rasch globale/indépendante). Pourquoi remettre pareil processus en cause ?

Il est pourtant simple de le faire : il suffit de s'intéresser au point de départ de cette prétendue « recherche ». L'intégralité de la démarche repose sur un travail de compilation, en lieu et place d'une observation du réel : c'est le même procédé qui présidait à l'écriture du CARAP.

Qu'est-ce que la compilation ? Pour le comprendre, relisons sous la plume du malicieux Fontenelle l'anecdote de la dent d'or dans son *Histoire des Oracles*, au milieu d'un XVII<sup>e</sup> siècle participant à la mise en place progressive d'une démarche scientifique :

*En 1593, le bruit courut que les dents étant tombées à un enfant de Silésie, âgé de sept ans, il lui en était venu une d'or, à la place d'une de ses grosses dents. Horatius, professeur en médecine à l'université de Helmstad, écrivit, en 1595, l'histoire de cette dent, et prétendit qu'elle était en partie naturelle, en partie miraculeuse, et qu'elle avait été envoyée de Dieu à cet enfant pour consoler les chrétiens affligés par les Turcs. Figurez-vous quelle consolation, et quel rapport de cette dent aux chrétiens, et aux Turcs. En la même année, afin que cette dent d'or ne manquât pas d'historiens, Rullandus en écrivit encore l'histoire. Deux ans après, Ingolsteterus, autre savant, écrivit contre le sentiment que Rullandus avait de la dent d'or, et Rullandus fait aussitôt une belle et docte réplique. Un autre grand homme, nommé Libavius, ramasse tout ce qui avait été dit sur la dent, et y ajoute son sentiment particulier. Il ne manquait autre chose à tant de beaux ouvrages, sinon qu'il fût vrai que la dent était d'or. Quand un*



*orfèvre l'eût examinée, il se trouva que c'était une feuille d'or appliquée à la dent avec beaucoup d'adresse ; mais on commença par faire des livres, et puis on consulta l'orfèvre.*

Les Rullandus, Ingolsteterus et Libavius se citent entre eux, se commentent, se glosent, sans se préoccuper du réel. Malicieusement, en une seule ligne, Fontenelle fait s'écrouler tout l'édifice par la seule intervention de l'orfèvre, de cette figure du technicien à laquelle l'*Encyclopédie* de d'Alembert et Diderot allait rendre hommage un siècle plus tard.

Cette anecdote illustre le fonctionnement de la démarche compilatoire : on accumule les discours existants, on les ordonne, on en ajoute de même nature mais sans jamais interroger le réel sur lequel sont tenus ces discours. Et surtout, on ne le fait jamais sous un autre angle, depuis un point de vue différent. Le résultat est que la compilation ne produit rien qui ne se trouve déjà dans les données de départ.

C'est exactement de la sorte que procèdent les auteurs du VC, collectant les descripteurs de compétences existant sur le marché, « généreusement offerts » par les organismes que nous avons présentés, pour les faire correspondre à leur projet. Par « bonheur », il se trouve que ces personnes travaillent pour les organismes qui fournissent des descripteurs et qu'elles les connaissent donc déjà relativement bien. Il ne reste plus qu'à les compiler, les trier en les distribuant dans des tableaux et le tour est joué. Comme les « savants » de Fontenelle compilant des éléments en se copiant les uns les autres, les Libavius modernes du VC compilent des banques de descripteurs qui, *benchmarking* et référence au CECR obligent, ont en plus de très fortes probabilités de s'être mutuellement copiées. Circularité parfaite.

Vient alors le temps de consulter d'autres personnes (qui se trouvent être en premier lieu... les membres des autres équipes projet) choisies pour leur pratique antérieure de ces instruments et des tests de certification, ainsi que pour leur accord avec ce mode de travail. On leur demande si quelques améliorations ne pourraient pas être apportées par suppression, adjonction, réécriture de détail, et le résultat est acquis.

Le temps peut venir de soumettre le produit à des praticiens que l'on fait travailler dans un cadre soigneusement prédéterminé et d'obtenir ainsi l'onction suprême : la validation du terrain. On peut même se prévaloir d'un accueil enthousiaste qu'aucun lecteur, naturellement, n'est en mesure de contredire (VC : 22) :

*Le fait que, grâce à cet apport, les descripteurs du CECR dépassent le cadre de l'apprentissage des langues modernes pour embrasser des aspects propres à l'enseignement des langues inscrit dans un programme, a été accueilli avec enthousiasme lors du processus de très large consultation réalisé en 2016-2017.*

Telle qu'elle est conçue, cette étape de consultation des futurs utilisateurs a même intérêt à être la plus large possible, à afficher des centaines ou des milliers de personnes interrogées. Étant bien incapables de remettre quoi que ce soit en cause, ces personnes en nombre apportent la caution indiscutable, l'onction d'un vernis de démocratie participative. Mieux même : ayant l'illusion d'avoir participé au grand œuvre du

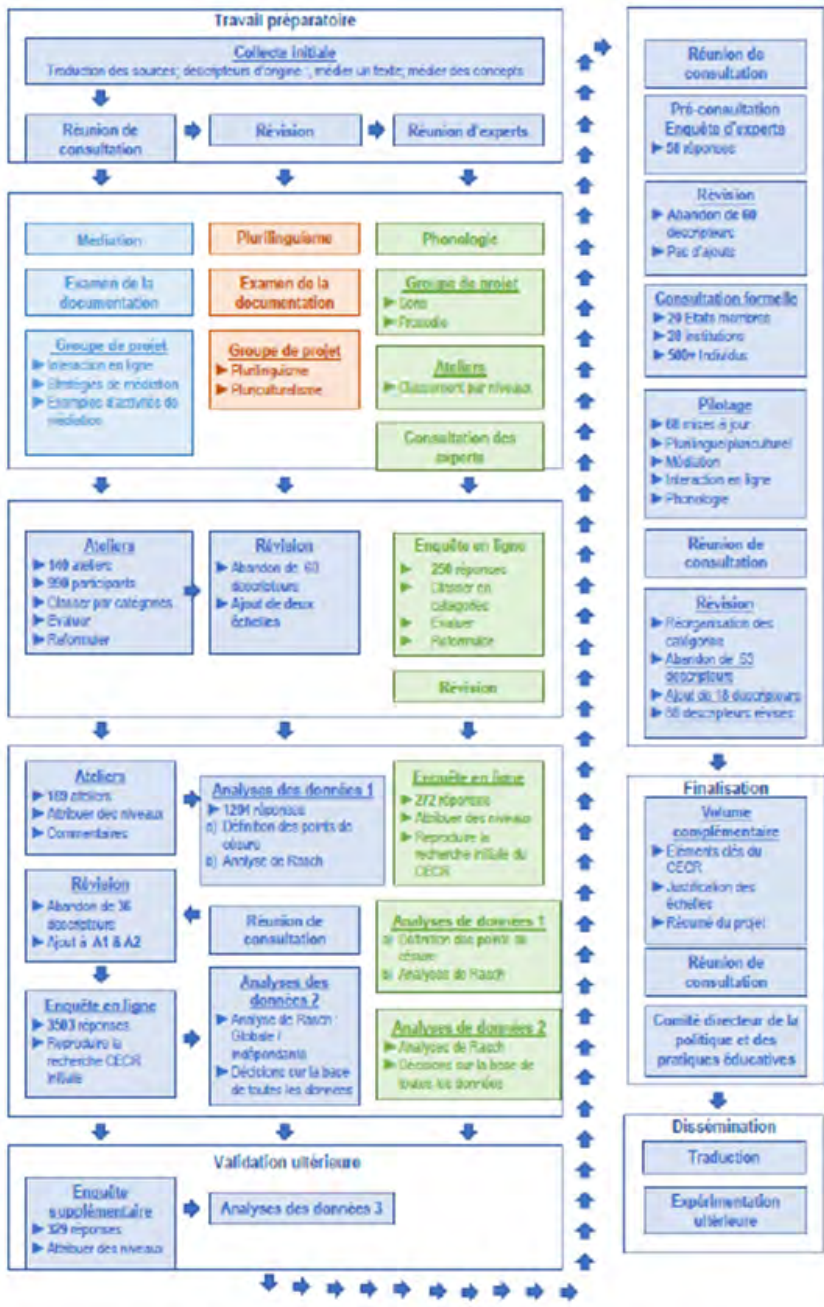


Figure 11 – Schéma de recherche – développement multi-méthodes

CECR et de ses expansions, elles auront à cœur de s'en faire les zélatrices, d'aller en répandre la bonne parole.

Fontenelle, qui avait la dent dure en parlant de dent d'or, nous mettait en garde dès 1687 dans la conclusion de son anecdote : « Cela veut dire que non seulement nous n'avons pas les principes qui mènent au vrai, mais que nous en avons d'autres qui s'accrochent très bien avec le faux. »

Exclure du champ des possibles toutes les autres options que celles déjà validées par quelques organismes privés est sans doute la meilleure manière de s'enfermer dans un aveuglement théorico-pratique. Vingt-quatre ans après les travaux initiaux, on reprend donc le chantier du CECR dans la même logique, on se ferme la possibilité de penser autrement cet outil dit « de référence » et on se livre à un petit bricolage entre amis, une activité qui, si Claude Lévi-Strauss lui a donné ses lettres de noblesse dans *La pensée sauvage*, ne peut pas se prévaloir de la démarche scientifique, contrairement à ce qu'affiche le titre de la figure de la page 50, que nous venons de commenter : « Figure 11 : Schéma de recherche – Développement multi-méthodes ».

Mais après tout, c'est sans doute la seule manière de procéder quand on prétend construire un outil d'une telle ampleur alors qu'on n'est spécialiste d'aucun des champs didactiquement concernés, ni de la production ni de la réception ni de l'interaction ni de la phonologie ni même de la médiation, mais qu'on a seulement à son actif la vente de tests de certifications ou une activité de responsables d'enseignement et qu'on a fait sa thèse, comme Brian North, sur la création de descripteurs dans le CECR.

La démarche de compilation offre en outre l'avantage d'éviter un quelconque travail de lecture, au cas où des éléments scientifiques pourraient ne pas être congruents avec les descripteurs déjà disponibles. Quelle communauté, même non scientifique, pourrait se permettre d'ignorer ainsi ce qui s'écrit dans son domaine ?

À cela s'ajoute (on le verra plus tard avec l'étude de quelques processus d'écriture) l'omission de toutes les critiques adressées au CECR depuis 2001 par des universitaires, des enseignants, des syndicalistes, et il n'en manque pas : c'est que les prendre en compte d'une quelconque manière aurait obligé les rédacteurs du VC à faire bouger un tant soit peu les lignes.

La page 51 présente un bel exemple de bricolage : on y décrit la procédure de création de descripteurs pour les « Jeunes apprenants ». Nous la commenterons en caractères non italiques au fur et à mesure, pour ne pas alourdir la lecture :

*« L'approche adoptée a été de chercher et de réunir des descripteurs pour jeunes apprenants puis de les répartir en deux groupes d'âge principaux 7-10 ans et 11-15 ans, âges auxquels s'adressaient la plupart des PEL validés (démarche de compilation).*

*Bien que non exhaustif (le problème de la compilation est qu'elle prend le risque d'être illimitée), le projet réunit un choix représentatif de descripteurs des PELs (circulaire : les PELs ont été créés à partir du CECR et on compile leurs descripteurs pour enrichir le CECR) pour jeunes apprenants de divers États membres du Conseil de l'Europe, utilisant en particulier des matériaux tirés d'exemplaires accrédités (où l'on retrouve les organismes d'accréditation remerciés dans la Préface) dans la banque des PELs du Conseil de l'Europe et/ou d'exemples figurant sur son site ainsi que*

des descripteurs d'évaluation pour jeunes apprenants fournis par Cambridge English Language Assessment (omniprésence du CELA).

Chaque descripteur a été aligné sur les descripteurs de 2001 en ce qui concerne le niveau, des correspondances significatives ont été relevées entre les descripteurs pour les jeunes apprenants et les descripteurs du CECR, et l'ensemble des documents (fin du travail de compilation) a été présenté au groupe d'experts pour un examen par des pairs. L'objectif de cette collecte et de cet alignement est d'appuyer le développement des programmes pour jeunes apprenants, des portfolios et des outils d'évaluation, sans oublier l'apprentissage tout au long de la vie, qui permet d'acquérir les compétences décrites dans le CECR. De plus, cet ensemble de descripteurs a été mis à disposition des éducateurs (début du processus de légitimation par consultation) pour qu'ils jugent de leur pertinence dans les programmes pour jeunes apprenants. Des conseils ont été proposés pour que chaque descripteur de l'ensemble amplifié du CECR puisse être attribué à chacun des deux groupes d'âge. Ces décisions ont été ratifiées par le groupe de réflexion, par des révisions de pairs, et un atelier de consultation (fin du processus par retour aux acteurs qui contrôlent). »

Pour renforcer l'apparence scientifique, rien de tel qu'un schéma, la Figure 12 de la page 52 :



Figure 12 – Schéma de développement du projet des jeunes apprenants

Quelques commentaires de ce schéma, ligne à ligne :

- Qui réalise les opérations de la première ligne, le travail préparatoire ? Bien que les acteurs aient été effacés, nous savons que c'est le groupe projet composé... de la seule Tunde Szabo (Eurocentres) pour ce projet Jeunes apprenants.
- Sur la deuxième ligne intervient alors « le chercheur principal » (cette seule personne donc), puis « des experts du groupe projet » : comme le groupe projet se compose d'une seule personne, celle-ci fait sans doute appel à... elle-même ou aux membres des groupes projet des autres étapes (North, Goodier, Piccardo) ; au bout de cette ligne, on procède à « l'ajout d'un jeu de descripteurs considérés

comme pertinents »... un passif sans agent : considérés par qui ? Par la même personne ? Et ensuite « Évaluation de ce jeu en fonction des tranches d'âge » ; la nominalisation efface encore l'agent : évaluation par qui ?

- Sur la troisième ligne apparaissent les experts qui sont « consultés » : sans doute les membres du groupe de réflexion, à savoir Coreen Docherty (Cambridge English Learning Assessment), Tim Goodier, Brian North (Eurocentres) ou du groupe de consultants, constitué seulement de deux personnes : Angela Hasselgreen et Eli Moe.
- La quatrième ligne, « Finalisation », ne mentionne aucun acteur. On est en droit de penser que la même personne, équipe projet à elle toute seule, a repris la main.
- On notera que la grande phase de consultation des acteurs décrite en Figure 11 n'a pas été mise en place...

Au total, pour produire ces descripteurs pour jeunes apprenants, une seule personne aura fait seule l'essentiel du travail et consulté pour avis au maximum cinq collègues. Le CV en ligne<sup>4</sup> de l'unique membre du groupe projet nous apprend que son plus haut diplôme est un Master of Arts sur les tests en anglais des affaires, que l'anglais des affaires représente l'essentiel de son activité professionnelle, mais qu'elle n'a jamais enseigné à des enfants/adolescents ni conduit la moindre recherche sur les jeunes apprenants. Pourquoi a-t-elle néanmoins été mise à cette position, concernant un projet « Jeunes apprenants » ? Notre seule explication, mais elle a ses limites scientifiques, est qu'elle est à Eurocentres et travaille, pour le British Council en Hongrie, à l'organisation des certifications.

Que l'on nous comprenne bien : en démontant ce processus, notre intention n'est pas de mettre en question une collègue sur le plan personnel ou professionnel ; nous interrogeons un processus institutionnel dont on voit qu'il est complètement verrouillé, accaparé par et au profit de deux organismes, et du fait de personnes se comptant sur les doigts d'une seule main. On appréciera le grand écart entre ce fonctionnement réel et la manière dont le CECR est présenté comme « ouvert » et « dynamique » (VC : 21-22) :

*Pour répondre aux demandes tout en maintenant la spécificité d'ouverture et de dynamisme du CECR, la Division des Politiques éducatives (Programme des Politiques linguistiques) a décidé de tirer profit de l'adoption et de la généralisation de l'utilisation du CECR pour produire une version amplifiée de descripteurs en complément de ceux du CECR 2001..*

### 2.1.2 La mise en scène de mécanismes de légitimation

Heureusement, en fin de processus, le sceau du CoE vient donner à ce bricolage l'onction d'un texte élaboré dans un large cadre démocratique et ayant vocation à irriguer les systèmes éducatifs européens : de quoi décourager les utilisateurs de regarder de plus près les conditions de production de ce document de référence.

4. <https://www.linkedin.com/in/tunde-szabo-271a7825/>.

Le VC opère une soigneuse mise en scène de cette garantie institutionnelle, qui fait partie d'une méthode très élaborée de légitimation : nombre et qualité des partenaires associés, appui du politique, pseudo-consultation démocratique.

### *2.1.2.1 L'aura des nombreux partenaires et contributeurs*

On a déjà pu montrer comment le fait de remercier une longue liste d'institutions associées au projet pouvait contribuer à désarmer les critiques. Préface et remerciements occupent pas moins de dix pages, en ouverture du texte : de quoi anesthésier d'emblée toute envie de résistance, un peu comme un premier feu nourri d'artillerie, en 1914, était supposé démoraliser les troupes adverses et favoriser ensuite l'assaut. Qui osera ensuite aller à contre-courant ?

### *2.1.2.2 L'appui du politique à un produit présenté comme indiscutable*

Pour faire bonne mesure, les auteurs du VC convoquent ensuite le politique. Pour ce faire, ils citent le CECR et ses appuis politiques qui le rendraient incontestables, attestant de son excellence. Les passages suivants mettent en scène les institutions politiques en appui et/ou réaffirment le caractère intangible d'un produit qui n'a connu que des succès.

(VC : 21)

*Il a donné lieu à des recommandations par le Comité des Ministres et l'Assemblée Parlementaire. Le CECR a également été adopté par la Commission Européenne, y compris dans le projet EUROPASS et dans le projet de création d'un Indicateur Européen de Compétence Linguistique.*

(VC : 21)

Des instruments politiques et des ressources pour la mise en œuvre des principes d'éducation et des objectifs sous-jacents du CECR sont aujourd'hui disponibles

(VC : 21)

*Depuis son lancement, le CECR et l'outil pour les apprenants qui lui est associé, le Portfolio européen des langues (PEL), a été un élément central de tous les programmes intergouvernementaux dans le domaine de l'éducation, y compris dans les projets de promotion du droit à une éducation de qualité pour tous.*

(VC : 21)

*Le CECR a contribué à la mise en œuvre des principes du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues.*

Les passages suivants attestent du caractère incontestable du CECR.

(VC : 21)

*Depuis la publication du CECR, s'appuyant sur son succès et sur d'autres projets, l'engagement de l'unité des Politiques linguistiques en coopération avec le Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'est intensifié.*

(VC : 23)

*Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) et cet ajout actuel font partie de l'objectif du Conseil de l'Europe qui est de faire en sorte qu'une éducation de qualité soit un droit pour tous les citoyens.*

(VC : 23)

*Ce volume est conçu comme un complément du CECR de 2001, actuellement disponible en 40 langues.*

(VC : 23)

*Le succès du CECR vient justement de ce qu'il englobe les valeurs éducatives, un modèle clair de compétences liées à la langue et à son usage, ainsi que des outils pratiques sous la forme de descripteurs.*

(VC : 23)

*Le Volume complémentaire est le produit d'un projet de la Division des Politiques éducatives (Programme des Politiques linguistiques) du Conseil de l'Europe.*

(VC : 25)

*La création du CECR<sup>?</sup> et du Portfolio Européen des Langues qui l'accompagne, avaient été recommandés lors du Symposium intergouvernemental qui s'était tenu en Suisse en 1991.*

(VC : 25)

*Cette caractéristique clé contribue à atteindre le but que se fixe le Conseil de l'Europe qui est de faire d'une éducation inclusive un droit pour tous les citoyens. Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe recommande « l'utilisation du CECR comme outil pour un enseignement plurilingue cohérent, transparent et effectif qui permette de favoriser la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale et le dialogue interculturel (CM/Rec(2008)7) ».*

(VC : 26)

*Mais, au-delà de ces objectifs formels et institutionnels, le CECR cherche à poursuivre l'élan que les projets du Conseil de l'Europe ont donné à la réforme éducative.*

(VC : 26)

*Le CECR sert non seulement d'outil de référence pour pratiquement tous les États membres du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne, mais il a aussi une influence notable au-delà de l'Europe et ce processus est constant et se poursuit.*

(VC : 26)

*Cet objectif a été totalement confirmé au Forum de Politique Linguistique où un point a été fait sur l'état d'avancement du CECR en 2007 ainsi que par plusieurs recommandations du Comité des Ministres.*

(VC : 32)

*Un des domaines où le CECR a eu le plus d'influence est la prise en compte de la distinction essentielle entre production (= monologue suivi, prise de parole plutôt longue) et interaction (conversation ; prise de parole plutôt courte) dans les objectifs des cours et l'organisation des examens oraux.*

(VC : 43)

*Pour toutes ces raisons, l'ensemble des descripteurs de 2001 a fait l'objet d'un large accord et a été traduit dans 40 langues.*

Le lecteur nous pardonnera le caractère un peu fastidieux de ce relevé. Il n'aura qu'à imaginer pour ce faire l'effet anesthésiant que peut produire une telle avalanche sur le lecteur.

### *2.1.2.3 Une pseudo-démocratie participative*

On a déjà montré la place très limitée, et en toute fin de processus de production du VC, laissée aux acteurs de terrain. Cette place extrêmement modeste contraste avec le nombre de fois où la démarche de consultation est mise en scène :

(VC : 22)

*Le fait que, grâce à cet apport, les descripteurs du CECR dépassent le cadre de l'apprentissage des langues modernes pour embrasser des aspects propres à l'enseignement des langues inscrit dans un programme, a été accueilli avec enthousiasme lors du processus de très large consultation réalisé en 2016-2017.*

(VC : 22)

*La consultation a également permis de confirmer l'importance que les décideurs politiques attachent à la mise à disposition de descripteurs pour le plurilinguisme / pluriculturalisme.*

(VC : 184)

*Quoi qu'il en soit, lors de la première réunion de consultation, en juillet 2014, il a été unanimement constaté que ces échelles n'ouvraient pas de nouvelles perspectives, mais reprenaient, en fait, certains aspects de l'interaction et de la production, déjà présentes dans le CECR. Pour cette raison, l'élaboration a été recentrée sur les catégories de médiation conceptuelle, relationnelle et textuelle mentionnées ci-dessus. Ce jeu a été retravaillé pour une réunion d'experts qui a mis en place un groupe de Projet en septembre 2014.*

(VC : 184-185)

*En février 2015, un premier jeu de 427 descripteurs pour l'interaction en ligne, les activités et les stratégies de médiation, et pour la compétence plurilingue/pluriculturelle, a pu être présenté lors des premières activités de validation.*

(VC : 185)

*Validation qualitative*



*137 institutions ont pris part à la validation. 990 personnes ont participé à des ateliers en face à face dans ces institutions en février-mars 2015. La tâche à réaliser correspondait à une version plus systématique de celle effectuée dans 32 ateliers lors de l'étape d'élaboration des descripteurs du CECR 2001. Les participants ont commenté, en binôme, environ 60 descripteurs de 3 à 5 domaines. Ils ont décidé du domaine d'appartenance puis les ont évalués a) pour leur clarté, b) pour leur pertinence pédagogique et c) pour leur degré d'utilisation dans le langage réel. Ils ont également suggéré des améliorations dans la formulation.*

(VC : 187)

*189 institutions ont pris part à l'étape suivante, regroupant 1294 participants de 45 pays. Pour cette étape aussi, chaque institution ayant participé au projet a organisé des ateliers en face à face.*

Pour des raisons de lisibilité de notre propre texte, nous arrêtons-là ce florilège, renonçant à cueillir toutes les fleurs.

### **2.1.3 Le rôle des descripteurs « can do » dans l'économie générale du texte : entre occultation de l'enseignement-apprentissage et approche par les compétences**

Le CECR utilisait des descripteurs rédigés selon une logique du « can do » - « je peux faire ». Le VC explique ce choix et le justifie (VC : 26).

*Un des principes essentiels du CECR est de valoriser la formulation positive des objectifs et des résultats éducatifs à tous les niveaux. Sa définition des aspects de la compétence, sous forme de « je peux faire » (can do), fournit une feuille de route claire et commune pour l'apprentissage et est un outil bien plus nuancé pour juger des progrès que l'accent exclusif mis sur les notes dans des tests ou des examens.*

On peut comprendre ce choix, qui s'inscrit dans une philosophie résolument positive plaçant l'apprenant exclusivement en position de faire valoir ses réussites. Mais alors il faut bien prendre conscience que composer des batteries de tests de certification type CELA est une perversion complète de la philosophie de ces « can do » : ces éléments sont pensés pour des autoévaluations comme dans le cas des portfolios de compétences professionnelles ; utilisés par des organismes pour bâtir des tests sommatifs de certification, ils sont dénaturés.

Quelques analyses supplémentaires vont à présent être menées pour montrer les effets de ces descripteurs sur la nature même du produit CECR-VC.

#### *2.1.3.1 Effet des « can do » sur le volet enseignement-apprentissage*

On commencera par se placer du côté de l'effet de ces « can do » sur le CECR et son VC. Ces deux textes se contentent de placer l'élève en position de dire qu'il peut (versant évaluatif), l'effet induit étant qu'on occulte complètement le trajet qu'il a fallu parcourir pour arriver à ce « pouvoir faire ». Ce sont les deux aspects enseignement et apprentissage qui sont ainsi occultés, ce qui dédouane les auteurs des textes de cadrage de proposer des éléments de méthodologie d'enseignement des

langues et leur permet l'économie d'une réflexion sur les mécanismes d'apprentissage des langues étrangères (cf. supra chapitre 1.3.4 « La question de la relation entre l'enseignement-apprentissage et l'évaluation »).

De fait, le verbe apparaît comme performatif : il suffirait de dire qu'on peut pour que la compétence soit effective. Comment l'élève en arrivera-t-il là ? Mystère : aux enseignants de se débrouiller.

### 2.1.3.2 *Le CECR, déclinaison européenne des approches par compétences*

Cette présence des descripteurs de type « *can do* » revêt une autre importance : elle inscrit le CECR dans le champ des approches par compétences (APC). À la page 33, un encadré établit ainsi cette parenté.

#### **LES DESCRIPTEURS 'JE PEUX (FAIRE)...' VUS COMME DES COMPÉTENCES**

L'idée de calibrer scientifiquement les descripteurs "Je peux (faire)" sur une échelle de niveaux vient du domaine de la formation professionnelle des infirmières. Les tests n'étaient pas d'une grande utilité pour évaluer la compétence d'une infirmière stagiaire; on avait en fait besoin d'une observation précise et systématique, faite par une infirmière compétente, utilisant de courtes descriptions de compétences typiques des soins infirmiers à leurs différents niveaux de réalisation.

Cette approche "Je peux (faire)" a été transférée à l'enseignement / apprentissage des langues lors des travaux du Conseil de l'Europe dans les années 1970. Cette approche est passée par trois canaux : (a) une formation linguistique pour le monde du travail fondée sur les besoins langagiers ; (b) un intérêt dans l'évaluation des enseignants fondé sur des critères précis, communicatifs et (c) une expérimentation d'auto-évaluation avec des descripteurs "Je peux (faire)" pris comme moyen de développer la réflexion et la motivation chez l'apprenant. De nos jours, les descripteurs "Je peux (faire)" sont appliqués à de plus en plus de disciplines dans de nombreux pays dans ce que l'on désigne souvent comme une approche fondée sur la compétence.

L'importation de l'APC depuis le domaine de la formation professionnelle est donc reconnue. Mais les conditions du transfert depuis le domaine professionnel vers l'enseignement académique des langues n'ont pas été réellement problématisées. Apprend-on une langue, ou des comportements langagiers, de la même manière qu'on apprend des conduites professionnelles ? Si pour réaliser un soin infirmier, il faut d'abord maîtriser une série de gestes que l'on combine dans un second temps, et posséder parallèlement des savoirs théoriques indispensables à l'analyse des situations, le parallélisme avec l'apprentissage de la communication ou de l'action au moyen du langage ne peut être fait aussi rapidement. On aurait au moins pu espérer que le passage de la formation

professionnelle au monde de l'enseignement des langues donne lieu à une réflexion sur les conditions du transfert : il n'en est rien.

Pourtant, ce transfert est très problématique, en raison du statut accordé aux savoirs, minorés dans l'APC par rapport aux savoir-faire (Hirtt, 2009) :

*Si un savoir n'a de place à l'école qu'en tant qu'il peut être utilisé dans le développement d'une compétence, donc dans la réalisation d'une tâche, cela exclut d'emblée toute une catégorie de connaissances qui, pour diverses raisons, ne pourront jamais faire l'objet d'une tâche en contexte scolaire.*<sup>5</sup>

Les seuls savoirs qui trouvent place dans ces approches sont ceux qui peuvent être mobilisés dans des situations de la vie dite « réelle ». Le VC, sur ce plan, est bien une APC (VC : 26) :

*On passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle bâties sur des notions et des fonctions choisies délibérément.*

Mais cela n'est pas sans poser de problèmes concernant certains savoirs ou savoir-faire en matière de langues : quelle situation de la vie réelle va amener l'enseignant à construire une séance de langue sur l'utilisation des prépositions, la place de l'adjectif par rapport au nom, le choix du déterminant, pour ne pas parler de la découverte de la dimension esthétique de la langue ni des œuvres de Rimbaud ou Zola ? *De facto*, les APC appliquées au domaine des langues conduisent à la multiplication de points aveugles qui ne sont plus enseignés/appris, mais au mieux rencontrés une fois par hasard. On peut lire sur ce point la critique de Bernard Rey (2007) :

*Dans les Socles de compétences [...], tout se passe comme si les auteurs avaient considéré que l'acquisition des procédures élémentaires allait de soi et qu'il était inutile de les rappeler : c'est ainsi que la maîtrise des opérations arithmétiques élémentaires n'est pas mentionnée explicitement. Le texte passe le plus souvent directement à la mise en œuvre de ces procédures de base dans des situations dans lesquelles il s'agit de reconnaître l'opportunité de leur usage.*

Si l'on reprend la situation de départ de la formation infirmière, on voit bien que le parallèle ne tient pas réellement, car il est plus simple de faire émerger les savoirs appliqués dont les personnels auront besoin (qu'est-ce que la tension artérielle ? que mesure-t-elle ?) à côté des savoir-faire (poser un tensiomètre, interpréter un résultat).

En fait, si cette réduction importante du domaine des savoirs n'apparaît pas d'emblée et ne saute pas aux yeux des enseignants, c'est parce que ni le CECR ni le VC ne prennent le risque de proposer des programmes d'enseignement qui permettraient d'atteindre les « peut », simplement énumérés comme autant d'évidences... Mais ces « peut » ne sont jamais interrogés quant à l'ensemble des ressources qu'il faut mobiliser pour les atteindre.

---

5. Nico Hirtt (2009), « Mobiliser sans connaître ni comprendre ». <http://www.skolo.org/2009/10/01/mobiliser-sans-connaître-ni-comprendre/>.

À défaut de cette réflexion épistémologique sur la validité du transfert du monde professionnel au monde scolaire, on aurait au moins pu espérer que la filiation avec les APC dans le domaine de l'enseignement des langues fût ne serait-ce que contextualisée par les auteurs du VC, et autrement que par la simple mention du fait que « De nos jours, les descripteurs « Je peux (faire) » sont appliqués à de plus en plus de disciplines dans de nombreux pays dans ce que l'on désigne souvent comme une approche fondée sur la compétence ».

Il est un fait que ce courant a fleuri depuis le début des années 2000, en Belgique, au Canada puis, avec l'appui des bailleurs de fond, pour orienter l'écriture des *curricula* scolaires de l'ensemble des pays en voie de développement. Mais pour dépasser ce constat quantitatif, les auteurs auraient aussi dû parler des bilans de ces expériences, extrêmement mauvais en Afrique par exemple. L'échec est établi sans concession par le rapport de 2010 de l'AFD, la BAD, le CIEP, le MAEE, et l'OIF<sup>6</sup> (autant de bailleurs qui ont pourtant appuyé ces réformes mais qui s'inquiètent des résultats), rapport qui souligne le grand nombre de problèmes de mise en œuvre de ces réformes curriculaires dans cinq pays. Un article de (Christian) Puren (2017) dans le numéro de la revue *Travaux de didactique du FLE 72* coordonné par Mohamed Saïd Berkaine (2017) sur les APC montre les impasses de cette approche dans les réformes apportées au système scolaire algérien. Laurent Puren (2018) dresse un bilan très critique de la réforme APC aux Comores. Le Maroc a définitivement tourné la page de ces réformes qui ont été très coûteuses et inutiles. Sur un plan idéologique et politique, l'application de ce paradigme à l'enseignement général est violemment critiquée par Nico Hirtt (2009) comme étant une « mystification pédagogique ».

Si ce n'est pas ici le lieu du procès des APC, on aurait pu s'attendre à ce que les auteurs du VC aient quelque recul par rapport à ce courant pédagogique, 18 ans après la parution du CECR.

### 2.1.3.3 *Un usage potentiel du verbe « pouvoir »*

Enfin, un examen serré des occurrences du verbe « pouvoir » révèle l'utilisation de deux emplois concurrents, tels qu'utilisés dans le passage suivant (VC : 63) :

Compréhension générale de l'écrit, B2

*Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.*

« Pourra » n'a pas du tout dans ce passage le même sens que « peut » : ce dernier signifie bien « est capable de », alors que « pourra » exprime une éventualité... Voilà qui pose problème : on est là en effet sur une éventualité de compétence, qui ne convient pas à une évaluation objective réalisée à partir de productions effectives : soit l'apprenant a des difficultés, soit il n'en a pas, mais il est difficile de faire l'exercice de prédire que l'apprenant peut avoir des difficultés... éventuellement.

6. [www.afd.fr/fr/les-reformes-curriculaires-par-lapproche-par-competences-en-afrique](http://www.afd.fr/fr/les-reformes-curriculaires-par-lapproche-par-competences-en-afrique).

On verra plus loin (voir infra 3.3.2.) que le VC utilise de la même manière les modalisateurs « devoir » et « pouvoir » pour décrire ses propres effets (potentiels) sur les apprenants.

## 2.2 Un texte mal écrit et difficile à lire

Travailler sur le CECR, et sur le VC, c'est se confronter à une énorme difficulté, celle d'un texte dont la lisibilité est très faible. Le moins que l'on puisse dire est que sa fréquentation est difficile, exigeante. Malheureusement, elle ne l'est pas à la manière de ces textes denses, serrés, conceptuellement complexes mais dont on sort avec la satisfaction d'avoir accompli un véritable trajet intellectuel et de s'en trouver grandi.

Si la lecture est exigeante, c'est surtout que le texte souffre de plusieurs défauts d'écriture que nous allons à présent analyser. Voici un document qui, sans le soutien du Conseil de l'Europe, n'aurait trouvé grâce auprès d'aucun éditeur scientifique. On en sort fatigué d'avoir dû batailler pour s'orienter dans un texte privé des balises minimales que sont les numérotations, lassé des multiples répétitions et redites, déconcerté par des contradictions internes, frustré par le nombre important de concepts non définis et perdu entre le texte et ses multiples renvois vers des lectures complémentaires obligatoires si l'on veut trouver les définitions des principaux concepts-clés ! Au moins ces manques auront-ils fait le bonheur des différents exégètes du CECR qui ont pu se glisser dans les incohérences et les vides du texte pour nous expliquer « L'essentiel du CECR pour les langues », « Comment enseigner les langues avec le CECR », en attendant peut-être « Le CECR pour les Nuls » ? C'est à analyser ces défauts et ces insuffisances que nous allons nous consacrer à présent.

### 2.2.1 Un plan qui manque de cohérence

La navigation est tout d'abord rendue difficile par l'absence de parties numérotées. Perdu dans les développements du VC, le lecteur ne peut repérer le niveau auquel il se situe dans le projet global. Cette absence est extrêmement inconfortable dans un ensemble de 254 pages, et d'autant plus étrange que des éléments totalement inutiles sont numérotés page 35 en tant que « Figures » (*sic*) et répertoriés en fin de travail dans la liste des figures :

(p. 35)

Autre problème, les échelles de descripteurs ne sont jamais identifiées. Pas de numéro pour lire en diagonale, seulement un titre. Difficile de les citer, de s'y référer, de naviguer entre elles.

La succession des parties est aussi à interroger – sans entrer encore dans les considérations didactiques que nous développerons en partie 3 –, simplement en observant les liens logiques. Nous reproduisons ci-dessous les articulations en parties (p. 8-9 du VC) en reproduisant les effets de mise en forme (soulignement, alinéas) révélateurs des hiérarchies et donc des niveaux de même importance.

Que ce soit dans les sciences humaines ou les arts libéraux, les catégories correspondent toutes à des concepts conventionnels construits par la société. A l'image des couleurs de l'arc-en-ciel, la compétence langagière est en fait un continuum. Mais, comme dans l'arc-en-ciel, malgré le flou des frontières entre les couleurs, certaines ressortent plus qu'autres, comme dans la figure 4. Mais pour communiquer, on simplifie et on se concentre sur les six couleurs importantes comme dans la figure 5.



Figure 4 – Un arc-en-ciel



Figure 5 – Les six couleurs conventionnelles

### *Les activités et les stratégies langagières communicatives (CECR Section 4.4)*

*Réception*

*Production*

*L'interaction*

*La médiation*

### *Compétences communicatives langagières*

*Linguistique*

*Sociolinguistique*

*Pragmatique*

### *Compétences à signer*

*Linguistique*

*Sociolinguistique*

*Pragmatique*

### *Compétences plurilingues et pluriculturelles*

*Exploiter un répertoire pluriculturel*

*Compréhension plurilingue*

*Exploiter un répertoire plurilingue*

Cet extrait nous permet de commenter notre premier « inventaire à la Prévert », avec des éléments de plan censés être au même niveau alors que ce n'est pas le cas :

- Les éléments de niveau 1 (soulignés par les auteurs) composent une série sémantiquement incohérente : alors que dans les trois derniers on retrouve des « Compétences », le premier se situe à un autre niveau, celui des « Stratégies et activités langagières communicatives ».

- Dans une approche par compétences, on peut difficilement séparer les deux premières parties, « Stratégies et activités langagières communicatives » d'une part et « Compétences communicatives langagières » d'autre part : cette dissociation est contraire à l'esprit même de l'APC.
- Que viennent faire les « Compétences à signer », qui concernent un domaine très particulier, entre « Compétences communicatives langagières » et « Compétences plurilingues et pluriculturelles » ? Que nous dit cette place sur l'organisation des compétences ? Il nous faut avouer notre incapacité à comprendre. . .
- Comment peut-on faire deux parties séparées pour traiter des « Compétences sociolinguistiques » et des « Compétences plurilingues et pluriculturelles » ? On est là pour le moins face à une curieuse conception des compétences sociolinguistiques, qui n'auraient donc rien à faire avec le pluri-. Nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie de l'ouvrage.
- Il y a rupture entre les trois premières parties de cette liste et la dernière : une rupture visible par le fait que pour les trois premières, les sous-parties sont des noms désignant des ensembles de ressources (pour reprendre la terminologie APC), alors que dans la quatrième, ce sont des verbes d'activités (exploiter). . . mais aussi un domaine en entier (« Compréhension linguistique »), ce qui introduit une rupture supplémentaire ! La différence de sous-niveau entre cette quatrième partie et les trois autres est d'ailleurs visible par la mise en page, avec un alinéa moins marqué : serait-ce le signe que, cognitivement, on se situerait à un niveau intermédiaire ? Si oui, alors lequel ?

Ensuite, pour certaines parties du VC, on ne peut que s'étonner de la composition des sous-parties : ainsi dans le point suivant, que l'absence de numérotation nous empêche de situer plus précisément, mais que le lecteur retrouvera dans la table des matières.

| <b>Le projet d'actualisation et</b>       | <b>d'amplification des échelles du CECR</b> | <b>47</b> |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------|
| <b>Les étapes du projet</b>               |                                             | <b>47</b> |
| <b>Actualisation des échelles de 2001</b> |                                             | <b>47</b> |
| <b>Nouvelles échelles</b>                 |                                             | <b>47</b> |
| <b>Pré-A1</b>                             |                                             | <b>48</b> |
| <b>Médiation</b>                          |                                             | <b>49</b> |
| <b>Phonologie</b>                         |                                             | <b>49</b> |
| <b>Développement de la méthodologie</b>   |                                             | <b>49</b> |
| <b>Langue des signes</b>                  |                                             | <b>51</b> |
| <b>Jeunes apprenants</b>                  |                                             | <b>51</b> |

Rappelons que les sous-parties sont censées être des « étapes du projet » d'actualisation et d'amplification des échelles. Alors que la notion d'étape suggère l'idée d'une succession dans le temps, l'examen des noms des sous-parties exclut totalement l'idée d'un processus en étapes, d'une quelconque chronologie.

Ensuite, il est évident, au vu des titres, que les deux premières sous-parties reprennent les deux idées du titre supérieur : « actualisation », puis « amplification » sans doute au

moyen de l'appellation « nouvelles échelles ». Le nom des sous-parties suivantes laisse à penser qu'il s'agirait en fait de sous-parties de niveau 2 par rapport à « Actualisation » et « Nouvelles échelles ». Or, elles se trouvent au même niveau, ce qui est incohérent.

Enfin, dans ce nouvel inventaire à la Prévert, le lecteur pourrait s'amuser à « chercher l'intrus » : Médiation, Phonologie, Développement de la méthodologie, Langue des signes, Jeunes apprenants... Vous avez trouvé ? Oui, c'est cela... Que vient faire là un chapitre sur la méthodologie ? Avec un peu de mauvais esprit, on pourrait aussi faire remarquer qu'il est difficile de mettre sur le même plan Phonologie (une sous-discipline des Sciences du langage), Langues des signes (un ensemble de langues, différentes selon les pays) et « Jeunes Apprenants » (un public particulier) : inventaire à la Prévert, encore... .

Une forte impression de travail bâclé se dégage, alors que l'entreprise a duré plusieurs années. L'incohérence du plan d'ensemble du VC révèle en fait chez ses auteurs d'importants déficits d'élaboration conceptuelle et rédactionnelle.

### 2.2.2 Une écriture par allusions et renvois

Les défauts de lisibilité tiennent aussi au mode de rédaction même du document, qui avance par allusions et renvois. Nous détaillons ici l'utilisation de ces deux procédés.

Les auteurs du VC profitent de leur position institutionnellement dominante pour se défausser de l'obligation de dialoguer avec la communauté scientifique. Ils ne consentent à donner des titres en bibliographie (Annexe 8) que quand ceux-ci constituent des sources pour le recueil de descripteurs. Cette seule absence de références à ce qui s'écrit en didactique des langues et en évaluation en didactique des langues suffit à sortir le texte de la catégorie des écrits scientifiques pour l'ancrer dans la sphère des documents auto-promotionnels de nature commerciale (*cf.* sous-chapitre 1.2.2.). On montrera pourtant que les auteurs n'ignorent pas complètement les critiques déjà émises sur le CECR : nous étudierons la manière dont ils usent de l'allusion pour mieux les passer sous silence.

Quant aux renvois, ils sont faits vers d'autres textes toujours situés dans la sphère du CECR, et ils obligent le lecteur à interrompre sa lecture pour chercher ailleurs des éléments qui s'avèrent pourtant essentiels à l'intelligibilité du VC.

#### 2.2.2.1 Pour éviter de citer sources et critiques : l'usage des allusions

L'absence de référence précise permet de rester dans le flou, ce qui est pratique pour mettre en scène par exemple des demandes de descripteurs, à notre avis bien hypothétiques.

Allusions à d'hypothétiques demandes de descripteurs

(VC : 22)

*Pour répondre aux demandes tout en maintenant la spécificité d'ouverture et de dynamisme du CECR, la Division des Politiques éducatives (Programme des Politiques linguistiques) a décidé de tirer profit de l'adoption et de la généralisation de l'utilisa-*



tion du CECR pour produire une version amplifiée de descripteurs en complément de ceux du CECR 2001.

(VC : 23)

*[...] répondant aux demandes de descriptions plus détaillées de la compréhension orale et écrite dans les échelles existantes et de nouveaux descripteurs dans d'autres activités communicatives telles que l'interaction en ligne, l'usage des télécommunications, l'expression des réactions à l'écriture créative et à la littérature.*

Ces deux passages laissent croire qu'une demande sociale forte aurait été recueillie par quelque canal... non précisé : qui est à l'origine de ces demandes ? Le texte laisse entendre qu'il pourrait s'agir des utilisateurs, donc des enseignants. Notre connaissance du monde enseignant est certes empirique, mais jamais depuis 2001 nous n'avons entendu de doléances de cette nature. Faisons toutefois crédit aux auteurs que ces demandes existent bien, de manière à ne pas leur faire un (toutefois tentant) procès d'intention...

Allusions à des critiques

Les passages suivants ont en commun d'utiliser des formes négatives donnant à lire, de manière dialogique, l'existence de discours critiques. Ces phrases sont bel et bien écrites comme des réponses à des discours critiques passés sous silence mais qui ne réussissent pas à être totalement niés, écartés.

(VC : 23)

*Il est cependant important de souligner encore une fois que le CECR est un outil permettant de faciliter les projets de réforme de l'éducation et non pas un outil de standardisation. De même personne ne contrôle son utilisation.*

(VC : 24)

*Il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. Par exemple, l'arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature n'est y nulle part suggéré.*

Des critiques ont été portées : elles transparaissent à travers l'emploi de dénégations. Les auteurs les connaissent visiblement, mais choisissent de ne pas les mentionner de peur de devoir y répondre sur le fond. Pourtant, ils ne parviennent pas à les évacuer totalement, et elles reviennent dans l'emploi de ces tournures négatives, à la manière d'un refoulé s'imposant à travers un symptôme.

Allusions à des recherches confirmant les positions du CECR

Pour se prévaloir tout de même d'une certaine scientificité, le VC renvoie globalement à des disciplines très larges comme si celles-ci n'étaient traversées d'aucun débat, et sans référence à des publications précises.

(VC : 28)

*À l'époque où le CECR a été publié, les concepts discutés dans cette section, en particulier l'idée de répertoire holistique, interdépendant et plurilingue étaient innovants.*

*Cette idée a depuis été soutenue par la recherche menée en psychologie et en neurologie à la fois sur les personnes qui apprennent très jeunes une langue supplémentaire et celles qui l'apprennent plus tard, l'intégration étant plus forte chez les premières. Il a également été constaté que le plurilinguisme avait un certain nombre d'avantages cognitifs, résultant d'un contrôle exécutif cérébral renforcé (par ex. la capacité à ne plus tenir compte des distracteurs dans la réalisation d'une tâche).*

(VC : 31)

*La création de ces quatre catégories pour les activités communicatives a été nettement influencée par la distinction entre transaction et usage interpersonnel de la langue et entre usage de la langue interpersonnel et conceptuel (développement des idées).*

(VC : 33)

*Cette approche privilégie une perception de la compétence n'existant que lorsqu'elle est mise en pratique dans l'usage de la langue, reflétant à la fois (a) le point de vue de la psychologie appliquée de la perception de la compétence comme action, en particulier dans le rapport au monde du travail et de la formation professionnelle et (b) le point de vue adopté actuellement par l'approche socioculturelle de l'apprentissage.*

(VC : 34)

*Ainsi, bien que cela ne soit pas dit de façon explicite dans la version 2001 du texte, le schéma descriptif du CECR donne de facto une position clé à l'approche actionnelle, similaire au rôle que d'autres experts lui donnent maintenant quand ils traitent du processus d'apprentissage de la langue.*

(VC : 51)

*Un grand travail a déjà été fait dans ce domaine par des professionnels des États membres pour la conception et la validation des Portfolio Européen des Langues pour les jeunes apprenants.*

(VC : 136)

*Comme il a été dit dans la première section lors des discussions sur le schéma descriptif du CECR, la façon dont la compétence est envisagée dans le CECR ne vient pas seulement de la linguistique appliquée, mais également de la psychologie appliquée et des approches sociopolitiques. Les différents modèles de compétence développés en linguistique appliquée dans les années 1980 ont néanmoins influencé le CECR.*

Dans tout le VC, la seule référence à un auteur est complètement obsolète :

(VC : 33)

*Le CECR constitue une rupture vis à vis de la distinction traditionnelle que la linguistique appliquée opère entre les concepts chomskyens de compétence (cachée) et de performance (visible) – « proficiency » en anglais étant définie comme un aperçu de la compétence sous-jacente d'une personne résultant d'une performance particulière.*

On met en scène une prétendue « rupture » épistémologique du CECR avec une distinction qui serait « traditionnelle ». Le problème est que l'opposition chomskyenne

compétence/performance n'était, en 2000, déjà plus utilisée depuis une bonne quinzaine d'années par les didacticiens.

### 2.2.2.2 *Un lecteur pris entre deux textes... et des renvois à d'autres textes*

Il serait trop fastidieux de mentionner les très nombreux renvois du VC au CECR. On relèvera toutefois que ces renvois placent toujours le lecteur entre la version 2001 et l'addendum 2018, ce qui ne facilite pas son parcours.

Les renvois à d'autres textes sont fréquents et gênent la lisibilité.

(VC : 34)

*Cette approche plus ample a été choisie pour sa pertinence dans des classes de plus en plus diverses, en relation avec la diffusion d'EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) et parce que l'on considère de plus en plus que la médiation fait partie de tout apprentissage et tout particulièrement de l'apprentissage de la langue.*

Pour savoir de quoi il retourne, le lecteur devra aller lire les éléments du projet EMILE, pas présentés ici.

Le problème est encore plus important quand le domaine concerné constitue le cœur du VC, comme pour l'échelle Maîtrise du système phonologique.

(VC : 49)

*Pour l'échelle existante du CECR Maîtrise du système phonologique, un nouvel ensemble complet de descripteurs a été élaboré (voir le rapport d'Enrica Piccardo).*

Pour accéder à l'ensemble des données, le lecteur doit donc sortir du VC. De même pour le concept de médiation : le lecteur doit d'abord aller aux annexes, lesquelles renvoient à leur tour à un document hors texte.

(VC : 49)

*L'annexe 5 comprend une courte description du projet et une version plus complète est disponible dans le texte de Brian North et Enrica Piccardo : Élaborer des descripteurs illustrant les aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence (CECR).*

Le problème est encore plus marqué pour les descripteurs « Jeunes apprenants » que le lecteur ne trouvera pas du tout dans le *Volume*.

(VC : 51)

*Les descripteurs collectés pour les jeunes apprenants sont disponibles sur le site du CECR. [...] Les descripteurs sont présentés dans deux documents, un pour chaque groupe d'âge.*

Les deux documents font 158 pages pour le premier (7-10 ans), 190 pour le second (11-15 ans), en anglais.

Enfin, des termes sont utilisés dans le VC mais sans jamais y être définis : il en est ainsi pour « genre » (VC : 32), « stratégies de performance » (V.C. : 32), « intention » ou « macro-fonction » (VC : 30), autant d'éléments dont nous essayons de traiter en 3.3.2. mais en concluant à notre impuissance.

### 2.2.3 L'impasse taxinomique et sa logique rédactionnelle inflationniste

Les auteurs du CECR et du VC, orientant les deux documents dans une logique certificative et ne voulant surtout pas s'engager sur le terrain des possibles modèles d'enseignement-apprentissage des langues, se cantonnent à l'énumération des pratiques existantes et, pour ce qui est des descripteurs, à la juxtaposition d'échelles censées, quand on les additionne, rendre compte de l'ensemble des compétences à réunir pour communiquer.

Cette absence de principes conduit à des textes qui, par la démarche compilatoire déjà exposée, s'engagent dans une logique énumérative... sans fin. On le voit bien pour la question de la production d'écrit. « Production d'écrits » devrions-nous dire car faute de principes théoriques sur le processus rédactionnel, les auteurs devraient multiplier les échelles pour chaque type d'écrit attesté, social, personnel, littéraire. Conscients de l'impasse de cette position épistémologique, ils bottent en touche et tentent de traiter la production d'écrits à travers deux ensembles : un premier fourre-tout baptisé « Écriture créative » et un second tout aussi flou rassemblant « Essais et rapports » : notons que ces deux derniers éléments, réunis en une unique rubrique, n'ont pourtant textuellement que peu à voir l'un avec l'autre, le premier étant du côté de l'argumentatif, le second de l'informatif.

La position des auteurs, on le voit à travers ce premier exemple, se révèle donc très inconfortable : nous allons montrer qu'elle les conduit à opérer des distinctions oiseuses et à ouvrir des séries de listes forcément insuffisantes car condamnées à ne jamais pouvoir prendre en compte l'ensemble du réel.

Commençons par un passage de la page 54, dont l'étude montre bien le caractère inflationniste de la démarche. Nous découpons le texte intégralement reproduit ici et nous le commentons au fur et à mesure :

*Même si l'objectif du projet était de fournir des descripteurs pour des activités et des stratégies non encore couvertes dans les échelles du CECR, certains aspects des échelles de la médiation, en particulier pour les niveaux inférieurs, rappellent le type d'activités décrites dans des échelles du CECR de 2001.*

Le projet était donc de couvrir des domaines non encore équipés de descripteurs en outillant le CECR du côté de ce qui est appelé « médiation ». Mais il s'avère que le concept de médiation n'est pas si neuf que cela et que, même si à l'époque il n'était pas utilisé, les réalités décrites étaient tout de même prises en charge. On est dès lors en droit de s'interroger sur l'utilité réelle de ces nouveaux développements.

*La raison en est que certains aspects de la médiation, dans l'interprétation plus large qui est celle d'aujourd'hui, sont déjà présents dans les échelles originales. Les nouvelles échelles, par exemple Médiation de textes qui comprend Transmettre de l'information spécifique, Expliquer des données, Traiter un texte, ne font que développer les notions*

présentées dans l'échelle *Traiter un texte*, de la section 4.6.2 du CECR (*Genres et types de textes*).

Le texte illustre ici à partir d'un exemple le fait que ce qui était traité en une seule échelle, et sans le recours à la notion de médiation, est maintenant éclaté en trois. La démarche est clairement inflationniste à tel point qu'on peut se demander si manipuler trois échelles au lieu d'une est réellement un plus.

*De même, les échelles concernant l'interaction de groupe Faciliter une action coopérative avec des pairs, Coopérer pour construire du sens et Susciter un discours conceptuel constituent à bien des égards une évolution des notions présentes dans l'échelle Stratégies de coopération dans Stratégies d'interaction.*

Nouvel exemple de démultiplication. Mais est-ce bien utile de composer trois échelles pour une ?

*Ceci souligne la difficulté propre à tout projet de catégorisation.*

En réalité, la difficulté n'est pas propre à tout projet de catégorisation, mais bien à ce projet qui prétend mettre en grilles la totalité des éléments de la communication, entreprise illusoire du fait du caractère non-fini de l'ensemble à décrire et du fait qu'un même descripteur peut/doit se retrouver dans différentes échelles, selon le point de vue que l'on adopte.

*Il ne faut jamais sous-estimer l'utilité des catégories, objets pratiques inventés qui nous facilitent l'interprétation du monde. Les frontières sont floues et les chevauchements inévitables.*

Là est le problème. . . Quand les frontières sont floues et les chevauchements inévitables, c'est que les critères choisis pour décrire le réel ne fonctionnent pas. Ou que le réel est trop complexe pour se laisser enfermer dans des grilles (ici des échelles) juxtaposées. Quand il s'agit de rendre compte des espèces vivantes et de leur diversité, l'entreprise de classification, appelée taxinomie, utilise des critères successifs de classement qui distribuent les espèces de plus en plus précisément dans des ensembles emboîtés mutuellement exclusifs. Un animal mammifère est soit protothérien (pas de placenta mais des œufs non cléidoïques : ornithorynque) soit marsupial (ex : kangourou) soit placentaire (placenta). Parmi les placentaires, il sera classé dans un des 27 ordres (carnivora, lagomorpha, proboscidea, primates, etc.), . . . mais toujours dans un seul de ces ordres, exclusif de tous les autres. Les catégories ne sont pas du tout floues et les chevauchements sont exclus.

Hélas, tant les éléments du fonctionnement des langues que la communication humaine se laissent mal enfermer dans des catégories discrètes mutuellement exclusives. Les chevauchements sont inévitables et si nombreux qu'ils devraient condamner d'emblée un tel projet. Ainsi une réalité essentielle des interactions verbales, les tours de parole, se trouve être traitée à deux reprises (Échelle Tours de parole, page 103, puis 147) :

(VC : 147)

*Tours de parole*

*Il s'agit de la capacité à prendre l'initiative. On peut considérer que cette capacité est à la fois une stratégie d'interaction (prendre la parole) et un élément constitutif de la compétence discursive. C'est pourquoi cette échelle est également placée dans la section Stratégies d'interaction.*

| TOURS DE PAROLE (PRENDRE LA PAROLE) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | PROSIGN |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| C2                                  | <i>Pas de descripteur disponible, voir C1</i>                                                                                                                                                                                                                                                                        |         |
| C1                                  | Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.                                                                                        |         |
| B2                                  | Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion en utilisant des moyens d'expression appropriés.<br>Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces.                                                                                                |         |
|                                     | Peut commencer une conversation, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance.<br>Peut utiliser des expressions toutes faites (par ex. « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole. |         |
| B1                                  | Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole.                                                                                                                                                                                               |         |
|                                     | Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.                                                                                                                                                                                       |         |
| A2                                  | Peut utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une brève conversation.                                                                                                                                                                                                                    |         |
|                                     | Peut commencer, soutenir et terminer une conversation simple et limitée en tête-à-tête.<br>Peut attirer l'attention.                                                                                                                                                                                                 |         |
| A1                                  | <i>Pas de descripteur disponible.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                |         |
| Pré-A1                              | <i>Pas de descripteur disponible.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                |         |

| TOURS DE PAROLE                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Note :</b> Cette échelle est également placée dans la section <i>Stratégies d'interaction</i> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| C2                                                                                               | <i>Comme C1</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| C1                                                                                               | Peut choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole et la garder, ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit.                                                                                      |
| B2                                                                                               | Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion en utilisant des moyens d'expression appropriés.<br>Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces.                                                                                               |
|                                                                                                  | Peut commencer un discours, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance.<br>Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole. |
| B1                                                                                               | Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole.                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                  | Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.                                                                                                                                                                                      |
| A2                                                                                               | Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                  | Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face.<br>Peut attirer l'attention.                                                                                                                                                                                                            |
| A1                                                                                               | <i>Pas de descripteur disponible</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Pré-A1                                                                                           | <i>Pas de descripteur disponible</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Quel est l'intérêt de présenter deux fois le même tableau ? L'exemple n'est pas isolé, mais nous nous contenterons ici, pour ne pas alourdir la démonstration, de ce seul exemple.

#### 2.2.4 Des annexes fourre-tout

La lisibilité n'est pas améliorée par la présence en fin du VC de très longues annexes à l'utilité peu évidente. Avait-on peur de faire trop court ?

| Annexes                                                                                                                         | 171 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>Annexe 1 – Principales caractéristiques de la langue parlée dans les niveaux du CECR (CECR 3.6)</u>                          | 171 |
| <u>Annexe 2 – CECR : Tableau 2 – Grille pour l'auto-évaluation (incluant l'interaction en ligne et la médiation)</u>            | 175 |
| <u>Annexe 3 – CECR : Tableau 3 – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée (incluant la phonologie)</u>          | 179 |
| <u>Annexe 4 – Tableau C4 : Grille d'évaluation de l'écrit</u>                                                                   | 181 |
| <u>Annexe 5 – Élaboration et validation des nouveaux descripteurs</u>                                                           | 183 |
| <u>Annexe 6 – Exemples d'utilisation dans différents domaines des descripteurs de l'interaction en ligne et de la médiation</u> | 193 |
| <u>Annexe 7 – Liste des modifications apportées à certains descripteurs de 2001</u>                                             | 238 |
| <u>Annexe 8 – Provenance de certains nouveaux descripteurs</u>                                                                  | 243 |
| <u>Annexe 9 – Descripteurs supplémentaires</u>                                                                                  | 247 |

On trouve donc 84 pages d'Annexes hétérogènes :

- Des extraits du CECR version 2001 : Annexes 1, 2, 3.
- L'Annexe 5 sur l'élaboration et la validation des nouveaux descripteurs n'apporte rien de plus que les pages correspondantes dans le VC (49-50) : il s'agit de l'énième autojustification méthodologique avec la reprise du même schéma exposant la démarche dite « multi-méthodes ».
- L'Annexe 6 donne des exemples d'utilisation des descripteurs.
- L'Annexe 7 fait une « Liste des modifications apportées à certains descripteurs de 2001 ». Mais il s'agit de certains descripteurs et pas de tous, les modifications étant portées dans le corps du texte par une variation de couleur. Comment ont-elles été choisies et regroupées sous le sous-titre un peu étrange de « Modifications substantives » qui laisse entendre que les noms seulement seraient modifiés ? À moins qu'il ne s'agisse de « substantielles »... ? (concernant ce curieux qualificatif, *cf.* aussi l'interprétation que nous en faisons au chapitre 1.3.2, p. 42-43).
- L'Annexe 9 rappelle le Salon des refusés qui se tenait en marge du Salon de l'Académie des Beaux-Arts, au XIX<sup>e</sup> siècle. Au Conseil de l'Europe, on ne jette rien. On préfère verser les éléments rejetés dans une « banque de descripteurs supplémentaires sur le site du Conseil de l'Europe ». Comme si l'on avait peur d'en manquer !

## Conclusion de la 2<sup>e</sup> partie

Le VC est une œuvre dont le temps de réalisation, avec des premiers travaux remontant à 2014, contraste avec la faible qualité scientifique et rédactionnelle. La démarche suivie souffre de plusieurs défauts majeurs.

Le travail compilatoire empêche toute idée nouvelle de survenir, ne laisse place à aucun apport extérieur à la sphère du CECR, comme si rien n'existait en dehors de cet univers où l'on passe son temps à se citer en boucle. De fait, le lecteur sera bien en peine de trouver la moindre référence bibliographique autre que les sources de descripteurs ayant donné lieu à ce type de travail et les textes commentant ou accompagnant le CECR. Pour compenser ce verrouillage documentaire et la faiblesse théorique qu'il entraîne, le VC met en exergue les très nombreux partenaires et rappelle constamment ses soutiens politiques ; il met en place de pseudo-consultations pour essayer de masquer le manque de légitimité venant du fait qu'un très petit nombre de personnes, parfois même une seule, élabore un ensemble d'échelles de descripteurs... sans toujours être des spécialistes des domaines concernés (ainsi pour les domaines dits « Phonologie » et « Jeunes apprenants »).

L'écriture du document souffre également de très nombreux défauts : un plan mal conçu avec des éléments de nature différente pourtant placés au même niveau dans des inventaires à la Prévert ; une absence de numérotation des parties, sous-parties et échelles qui est très gênante pour un document de plus de 250 pages ; une écriture qui abuse des allusions pour éviter de devoir dialoguer avec des travaux critiques ; un texte qui ne définit pas les principaux concepts qu'il utilise mais qui renvoie pour ce faire à des études menées par d'autres ; des renvois à d'autres documents, hors texte, pour des échelles de descripteurs censées pourtant faire partie intégrante du projet de complément ; enfin une absence de méthode et de principes qui conduit à une écriture de type énumérative, inflationniste, aboutissant à une série d'échelles de descripteurs à la fois en trop grand nombre et insuffisantes, mais entretenant l'illusion que l'on peut saturer le réel et l'appréhender par une démarche descriptive.

Le lecteur court le risque d'être définitivement perdu entre le CECR et le VC, deux textes aussi peu maniables l'un que l'autre, dont le second complète mais aussi modifie partiellement le premier. On a déjà fait mieux en termes de praticité et de simplicité...

Toutefois, de notre point de vue, ce dernier défaut n'est somme toute pas si important, car l'ensemble des échelles de descripteurs produites, sur le fond, souffre de défauts didactiques trop importants pour avoir une réelle utilité. C'est ce que nous allons à présent examiner à travers quelques études spécifiques du VC et/ou du CECR.



### 3. Troisième partie : Impasses et faiblesses théoriques du VC et du CECR

#### Introduction

Le moment est venu, après avoir exposé le projet du VC (Partie 1) puis être revenus sur son mode de production et sur les caractéristiques de son écriture (Partie 2), d'entrer dans l'examen de ce qui devrait constituer l'apport conceptuel du document. En quoi le *Volume* est-il *complémentaire* du CECR ? Poser la question, c'est déjà comprendre que l'on ne pourra se contenter, pour y répondre, de lire ce document seul, sans prendre en compte celui dont il est une extension à une vingtaine d'années de distance. De fait, nos analyses porteront en premier lieu sur le VC, mais se prolongeront la plupart du temps par une lecture du CECR.

Comme il est matériellement impossible d'analyser l'intégralité du document, nous avons choisi sept points qui nous paraissent particulièrement importants si l'on veut vraiment construire une réflexion valide en didactique des langues. L'examen de la manière dont ces points sont traités dans le VC et le CECR révèle un nombre important de faiblesses théoriques, approximations, erreurs qui, ajoutées à l'orientation exclusivement certificative de l'ensemble, devrait amener les enseignants de langues, les concepteurs de programmes et les responsables ministériels à construire une alternative.

Nous espérons par ce travail déculpabiliser l'utilisateur ordinaire du CECR, qui est tenté de conclure à la lecture des tableaux et de leurs commentaires qu'il n'a pas les compétences pour comprendre, écrasé par ces propositions qu'il peine ensuite à concrétiser en un sens précis. Il n'est en fait pas en cause : la faute en revient au texte, qui accumule les contradictions, les termes non définis, et dont les illustrations sont en contradiction avec les idées.

#### 3.1 Les « compétences langagières communicatives » : linguistique, sociolinguistique, pragmatique

À côté des Activités langagières communicatives, le CECR et son avatar de 2018 ménagent une place pour des Compétences langagières communicatives. La sphère des

compétences s'articule en trois domaines : la Linguistique, la Sociolinguistique, la Pragmatique. Ces trois domaines sont mis exactement au même niveau conceptuel que Réception, Production, Interaction, Médiation, alors qu'il est évident que le parallélisme entre ces deux ensembles ne tient pas : des domaines linguistiques d'un côté, des activités de l'autre. Aussi faut-il regarder de plus près ce qui est réellement traité et de quelle manière.

L'entreprise taxinomique semble se révéler très complexe, si l'on en croit les auteurs eux-mêmes :

(VC : 136)

*Ces aspects<sup>1</sup>, ou ces paramètres descriptifs, sont toujours imbriqués dans l'utilisation d'une langue ; ce ne sont pas des « composantes » séparées et ils ne peuvent être isolés les unes [sic] des autres.*

Si les paramètres descriptifs ne peuvent être séparés, on voit mal comment on pourrait les utiliser pour une évaluation critériée. Qu'à cela ne tienne, produisons tout de même des échelles de descripteurs, il en restera toujours quelque chose ! Nous allons voir quoi exactement.

### 3.1.1 Aspects linguistiques

Nous commencerons par mentionner l'existence d'une échelle Étendue linguistique générale (p. 137), qui est si générale qu'on ne voit pas bien à qui elle pourrait servir, surtout pas à des évaluateurs pour construire des items. Ainsi pour un descripteur B1 tel que « Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir, et suffisamment de vocabulaire pour s'exprimer avec quelques hésitations et périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité, mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et parfois même à des difficultés de formulation », ou bien encore B2 « Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire ».

Même chose pour l'Étendue du vocabulaire (p. 138) avec des critères du type « Bonne gamme de vocabulaire », « Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité », « Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement ».

L'échelle Correction grammaticale (p. 139) reste également à un niveau de généralité tel qu'elle est à peu près inexploitable.

Était-il bien nécessaire de produire la si basique échelle Maîtrise du vocabulaire (p. 140), reproduite ci-dessous, puis d'y introduire en 2018 les deux ajouts en noir<sup>2</sup> ?

1. Il s'agit dans le texte de « compétence linguistique, compétence pragmatique et compétence sociolinguistique ».

2. Passons sur les « ajouts » des niveaux Pré-A1 et A1 qui consistent à dire seulement qu'il n'y pas de descripteur...

| MAÎTRISE DU VOCABULAIRE |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | PROSIGN |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| C2                      | Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.                                                                                                                                                                                                                                                               |         |
| C1                      | Utilise un vocabulaire recherché de façon idiomatique et appropriée.<br>A l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.                                                                                                                                                                      |         |
| B2                      | L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.                                                                                                                                                                        |         |
| B1                      | Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe ou de traiter des sujets et des situations inhabituels.<br>Utilise une gamme étendue de vocabulaire simple de façon appropriée quand il s'agit de sujets familiers. |         |
| A2                      | Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.                                                                                                                                                                                                                                               |         |
| A1                      | Pas de descripteur disponible                                                                                                                                                                                                                                                                                                |         |
| Pré-A1                  | Pas de descripteur disponible                                                                                                                                                                                                                                                                                                |         |

L'échelle sur la Maîtrise de l'orthographe est elle aussi d'une pauvreté extrême et si courte qu'il est possible, comme on vient de le faire pour le vocabulaire, de la reproduire *in extenso*... , même avec l'« ajout » du Pré-A1... sans descripteur disponible (p. 143) :

| MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                        | Les écrits sont sans faute d'orthographe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| C1                        | La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants.<br>L'orthographe est exacte à l'exception de quelques coquilles.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| B2                        | Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation.<br>L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.                                                                                                                                                                   |
| B1                        | Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long.<br>L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.                                                                                                                                                                                                                       |
| A2                        | Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par ex. les indications pour aller quelque part.<br>Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.                                                                                                                                                |
| A1                        | Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement.<br>Peut orthographier son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.<br>Peut utiliser une ponctuation très simple (par ex. le point, ou le point d'interrogation) |
| Pré-A1                    | Pas de descripteur disponible.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Les notions habituellement utilisées pour un enseignement un peu raisonné de l'orthographe sont totalement absentes : graphèmes, types de graphèmes (simple, digramme, trigramme), valeur des graphèmes (de base, de position, zéro, auxiliaire), phonogramme, morphogramme lexical, morphogramme grammatical ne sont jamais utilisées. En lieu et place, on trouve la mention de « fautes », le concept global « d'orthographe » qualifiée « d'exacte », « relativement exacte » : c'est là un ensemble vraiment très faible et d'aucune utilité pratique.

Nous nous arrêterons plus particulièrement sur le sous-domaine Maîtrise phonologique (p. 142) car il est présenté à plusieurs reprises comme l'une des améliorations majeures du VC.

Le résultat tel qu'il apparaît dans cette grille est pourtant du type de ceux auxquels deux didacticiens pourraient parvenir sur un coin de table, en une heure ou deux.

| MAÎTRISE PHONOLOGIQUE |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       | MAÎTRISE GÉNÉRALE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | ARTICULATION DES SONS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | TRAITS PROSODIQUES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| C2                    | Peut utiliser tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible avec un haut degré de maîtrise – y compris les traits prosodiques tels que l'accent tonique et phrasique, le rythme et l'intonation, de façon à ce que les moindres détails de son message soient clairs et précis. La présence d'un accent venant d'autres langues n'affecte aucunement ni la compréhension ni l'efficacité de la transmission et de la mise en valeur du sens. | Peut en principe articuler tous les sons de la langue cible avec clarté et précision.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Peut utiliser correctement et de façon efficace les traits prosodiques (par ex. l'accent, le rythme et l'intonation) afin de transmettre de fines nuances de sens (par ex. pour différencier et mettre en valeur).                                                                                                                                    |
| C1                    | Peut utiliser avec une assez bonne maîtrise tout l'éventail des traits phonologiques de la langue cible, de façon à être toujours intelligible. Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible ; on peut noter la présence d'un accent venant d'autres langues <sup>(3)</sup> mais cela n'affecte en rien la compréhension.                                                                                                                  | Peut articuler pratiquement tous les sons de la langue cible avec un haut degré de maîtrise. Peut en général s'auto corriger quand il s'en rend manifestement mal prononcé un son.                                                                                                                                                                                                                           | Peut prononcer un discours fluide et intelligible en ne faisant que de rares erreurs d'accent, de rythme et/ou d'intonation qui n'affectent ni la compréhension ni l'efficacité.<br>Peut varier l'intonation et placer correctement l'accent pour exprimer exactement ce qu'il souhaite dire.                                                         |
| B2                    | Peut en général utiliser la bonne intonation, placer correctement l'accent et articuler clairement les sons isolés. L'accent a tendance à subir l'influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle, mais l'impact sur la compréhension est négligeable ou nul.                                                                                                                                                                                   | Peut, dans de longues parties d'énoncés, articuler clairement une grande quantité des sons de la langue cible, le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation.<br>Peut, à partir de son répertoire, prédire avec une certaine précision les traits phonologiques de la plupart des mots non familiers (par ex. l'accent tonique en liaison).                                | Peut utiliser des traits prosodiques (par ex. l'accent, l'intonation, le rythme) pour faire passer le message qu'il a l'intention de transmettre, mais l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable.                                                                                                                                   |
| B1                    | La prononciation est en général intelligible, l'intonation et l'accentuation des énoncés et des mots sont presque corrects. L'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle a en général une influence sur l'accent et la compréhension peut en être affectée.                                                                                                                                                                                               | Est en général totalement intelligible, bien qu'il/elle fasse régulièrement des erreurs de prononciation de sons et de mots isolés qui ne lui sont pas familiers.                                                                                                                                                                                                                                            | Peut transmettre son message de façon intelligible malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.                                                                                                                                                                            |
| A2                    | La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. Une forte influence de l'une ou l'autre des langues parlées sur l'accent, le rythme et l'intonation peut affecter la compréhension et requiert la participation des interlocuteurs. La prononciation des mots familiers est cependant claire.                                                                                     | La prononciation est en général intelligible dans des situations d'échanges quotidiens simples, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques.<br>Une mauvaise prononciation systématique des phonèmes n'affecte pas la compréhension, pourvu que l'interlocuteur fasse l'effort de reconnaître l'influence de la langue du locuteur sur la prononciation et s'y adapte. | Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques des mots et expressions quotidiens, malgré une forte influence de l'une ou l'autre des langues qu'il/elle parle sur l'accent, l'intonation et/ou le rythme.<br>Les traits prosodiques (par ex. l'accent tonique) des mots familiers et quotidiens et des énoncés simples sont convenables. |
| A1                    | La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mineurs est compréhensible avec quelque effort pour des interlocuteurs habitués aux locuteurs de son groupe linguistique. Peut reproduire correctement un nombre limité de sons ainsi que d'accents sur des mots et des expressions simples et familiers.                                                                                                                            | Peut, s'il/elle est guidé de manière précise, reproduire correctement des sons dans la langue cible.<br>Peut articuler un nombre tellement limité de sons que l'interlocuteur doit proposer de l'aide pour que les paroles soient intelligibles (par ex. répéter correctement et demander la répétition de nouveaux sons).                                                                                   | Peut utiliser de façon intelligible les traits prosodiques d'un répertoire limité de mots et d'expressions simples, malgré une très forte influence de l'accent, du rythme, et/ou de l'intonation de l'une ou l'autre des langues qu'il parle ; son interlocuteur doit se montrer coopératif.                                                         |

Mais on voit mal comment un phonologue ou un phonéticien<sup>3</sup> pourraient traiter de phonétique en écartant complètement la question de la... « réception ». Nulle part n'est posée la question de la reconnaissance des sons de l'autre langue ! On mesure le recul considérable depuis les années 1960, les travaux de Guberina et les méthodes SGAV, certes critiquables sur d'autres points mais qui au moins disposaient d'un solide arrière-plan phonétique, loin des données impressionnistes de ces descripteurs.

La colonne de gauche est un étrange mélange des deux autres : en quoi cela est-il utile ? Quand un tableau comporte trois colonnes, chacune aborde « normalement » un point différent : ici les contenus de la première reprennent des éléments des deux autres.

Pour remplir les colonnes, on les saupoudre de mots clés régulièrement distribués – phonèmes, rythme, intonation, « trait prosodique », intelligibilité –, agrémentés de quelques adverbes modalisateurs (totalement, en général) disposés en gradation, et le tour est joué.

Pour apprécier pleinement ce résultat, il n'est pas inutile de le rapporter au long processus de son élaboration<sup>4</sup> :

(VC : 49)

*Le résultat final a suivi le processus des trois étapes de validation décrites ci-dessous avec plus de 250 informateurs impliqués par étape.*

3. Phonologie et phonétique ne sont pas distinguées. Dans l'échelle dite de Phonologie, la plupart des éléments sont en réalité phonétiques. . .

4. Voir <http://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9>.

Un bien complexe et sans doute coûteux processus pour pareil résultat.

### 3.1.2 Aspects sociolinguistiques

Dans le CECR et son avatar 2018, le « sociolinguistique », pris dans une acception générale assez déconcertante, est soit « inclus dans la compétence socioculturelle » (VC : 136) soit incluant le socioculturel (VC : 143) : « Puisque la langue est un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté dans le CECR, notamment en ce qui concerne le socioculturel, peut faire partie de la compétence sociolinguistique. » Le moins que l'on puisse dire est que son statut est mal défini.

(VC : 143)

*« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociétale ».*

On est passé de social à sociétal, sans discussion, comme si les deux termes étaient équivalents. La compétence sociolinguistique comporterait donc des « connaissances » pour « faire fonctionner la langue » : de quoi s'agit-il ?

- « utiliser les formes de politesse et tenir compte des règles de politesse ;
- employer de façon correcte les fonctions du langage (dans un registre neutre aux niveaux inférieurs) ;
- nouer des contacts, suivre des routines simples aux niveaux inférieurs, sans demander à l'interlocuteur de se comporter différemment (à partir de B2) et utiliser des expressions idiomatiques, des sous-entendus et de l'humour (aux niveaux C) ;
- reconnaître les indices socioculturels, particulièrement ceux qui révèlent des différences, et agir en conséquence ;
- adopter un registre approprié (à partir de B2). »

La sociolinguistique, pourtant par essence discipline de la variation, est réduite par le titre de l'échelle à une question de mise en conformité : avec « Adéquation sociolinguistique », il s'agit d'être conforme, d'employer de façon correcte les « fonctions du langage », une expression toute « jakobsonienne » qui n'a pas grand chose à voir avec la sociolinguistique. La sociolinguistique est résumée à l'usage de la politesse, des registres (et accessoirement de quelques routines conversationnelles qu'il faut intégrer pour être conforme) : toutes réalités qui, prises dans un sens faible, n'ont attendu ni la sociolinguistique variationniste ni la sociolinguistique interactionnelle pour figurer en bonne place dans les cours de langue étrangère. On notera aussi l'injonction à ne jamais descendre en dessous d'un mystérieux « registre neutre » : quand sociolinguistique devient synonyme de normativité... Enfin, dans le CECR comme dans le VC, la sociolinguistique est totalement séparée du plurilinguisme : c'est à croire qu'elle n'a rien à en dire ; les sociolinguistes de la diglossie ou de la sociolinguistique critique apprécieront. Si nous ne citons personne, c'est par peur d'en oublier, tant la liste des chercheurs des quatre courants mentionnés dans les lignes ci-dessus serait longue.

### 3.1.3 Aspects pragmatiques

Nous terminons ce tour d'horizon avec ce que le CV appelle, après le CECR, la « Pragmatique » et qu'il définit ainsi :

(VC : 145)

« *La façon la plus simple de comprendre la distinction entre linguistique et pragmatique est de dire que la compétence linguistique traite de l'utilisation de la langue (comme dans 'utilisation correcte' : anglais 'correct usage'), et par conséquent avec les ressources langagières, la connaissance de la langue en tant que système, alors que la compétence pragmatique traite, elle, de l'utilisation réelle du langage (anglais : 'language use') dans la (co-)construction du discours* ».

On aurait donc deux réalités :

- compétence linguistique : utilisation de la langue et connaissance de la langue en tant que système.
- compétence pragmatique : utilisation réelle du langage dans la (co-)construction du discours.

Les auteurs font-ils une différence entre utilisation et utilisation réelle ? Entre langue et langage ? La différence serait-elle entre système et discours ? Nous ne sommes guère avancés du côté d'une définition en compréhension. Peut-être en extension, alors ? Examinons la suite, qui énumère les prétendus domaines de la pragmatique :

« *La compétence pragmatique traite donc essentiellement de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :*

- a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive);*
- b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle);*
- c) organisés selon des schèmes interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).* »

Si le point *a* semble référer à la pragmatique, c'est seulement sous les espèces de la pragmatique textuelle (qui n'est qu'un aspect très particulier de ce domaine) ; quant aux points *b* et *c*, ils sont trop allusifs et abstraits pour que l'on sache de quoi il retourne.

On peut comparer cette conception avec la liste des points habituellement traités par la pragmatique<sup>5</sup> :

- Que *faisons*-nous lorsque nous parlons ? Quels sont les effets de nos discours ?
- Que *disons*-nous exactement lorsque nous parlons ?
- Comment nos énoncés prennent-ils en compte le contexte (indexicalité) et les locuteurs (énonciation) ?
- Comment donnons-nous du sens à nos énoncés ?
- Quelles sont les conditions de vérité de nos énoncés ?

---

5. Nous présentons la pragmatique en quelques questions à partir d'articles ou d'ouvrages de synthèse : ceux de Kleiber (1982) et Armengaud (2007).

Pour le CECR, la pragmatique regrouperait les échelles suivantes : Souplesse, Tours de parole, Développement thématique, Cohérence et cohésion, Précision, Aisance à l'oral. Le problème est que ces échelles n'ont pas grand-chose à voir avec les problématiques de la pragmatique. Souplesse, précision et aisance à l'oral<sup>6</sup> ne sont pas des concepts scientifiques : tout au plus des qualités éventuelles des discours, mais ni théorisées ni didactiquement équipées ; les Tours de parole relèvent de l'analyse conversationnelle et figurent d'ailleurs déjà dans les échelles de l'Interaction ; quant à Développement thématique, c'est une notion surtout utilisée en linguistique textuelle : pour savoir de quoi il retourne, il faut lire l'explicitation et consulter l'échelle. Pour les auteurs (VC : 148), il s'agit de « la façon dont les idées sont organisées logiquement dans un texte et reliées entre elles par une structure rhétorique claire ». Il apparaît clairement que ce n'est pas une question pragmatique mais textuelle. L'organisation du texte, les liens entre les idées pourraient alors renvoyer à des questions de planification, cohérence et cohésion... si des échelles correspondantes n'existaient pas déjà pour cela. De quoi est-il donc question ? Nous sommes obligés de reproduire l'échelle pour y voir clair.

| DÉVELOPPEMENT THÉMATIQUE                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | PROSIGN |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| C2                                                                                                  | Peut utiliser les conventions propres au type de texte concerné avec assez de flexibilité pour communiquer efficacement des idées complexes, retenir l'attention du lecteur avec aisance et atteindre tous ses objectifs communicatifs.<br>Peut utiliser les conventions propres au type de texte visé pour retenir l'attention du lecteur cible et communiquer des idées complexes.                                                                                                                                                                                                                                                            |         |
| C1                                                                                                  | Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.<br>Peut écrire l'introduction et la conclusion appropriées à un texte long et complexe.<br>Peut développer et défendre assez longuement des points principaux à l'aide d'éléments complémentaires, d'arguments et d'exemples appropriés.<br>Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents.<br>Peut présenter une suite d'arguments complexes et y répondre de façon convaincante.                             |         |
| B2                                                                                                  | Peut suivre la structure conventionnelle d'une tâche communicative visée au moment de communiquer ses idées.<br>Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.<br>Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents.<br>Peut évaluer les avantages et les inconvénients de différentes options.<br>Peut signaler clairement la différence entre un fait et une opinion.<br>Peut indiquer de façon claire la chronologie d'un texte narratif. |         |
| B1                                                                                                  | Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps.*<br>Montre qu'il/elle a conscience de la structure conventionnelle d'un texte au moment de communiquer ses idées.<br>Peut rapporter assez couramment un récit ou une description non complexes sous forme d'une suite de points.<br>Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose par une simple liste de points.                                                                                                                                                                                                              |         |
| A2                                                                                                  | Peut, pour donner un exemple dans un texte très simple, utiliser « comme » et « par exemple ».<br><i>Pas de descripteur disponible</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |         |
| A1                                                                                                  | <i>Pas de descripteur disponible</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |         |
| Pré-A1                                                                                              | <i>Pas de descripteur disponible</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |         |
| *Ces trois descripteurs originaux se trouvent également dans l'échelle Monologue suivi : argumenter |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |         |

Il s'agit en fait de disposer des arguments (de façon de plus en plus claire et convaincante), de raconter ou décrire (de façon de plus en plus complexe) et de retenir l'at-

6. Comme si la pragmatique n'était pas aussi une affaire d'écrit... les théoriciens de l'argumentation apprécieront ! Qu'ils se rassurent : Développement thématique et Cohérence et cohésion ne traitent que de l'écrit... comme si ce n'étaient pas également des questions d'oral.

tention du lecteur (c'est là sans doute la touche pragmatique!). Les didacticiens de l'écrit apprécieront le peu de secours de cette échelle qui traite pêle-mêle de trois genres écrits aussi complexes les uns que les autres et sur lesquels la revue *Pratiques* a consacré plusieurs numéros entiers : 11, 12, 14, 34, 45, 56, 59, 65, 78, 83, 133, 134 pour le seul récit, 28, 68, 73, 84, 96 pour l'argumentation, 55, 99, 109, 110 pour la description. Pour ne rien arranger, il était déjà vaguement question de récit et de description dans l'échelle de Production dite Écriture créative (p. 79) et l'on trouvait un peu d'argumentation dans Essais et rapports (p. 80).

Quant au couple cohérence et cohésion, il s'agit typiquement de notions de linguistique textuelle sur lesquelles ont écrit depuis 30 ans tous les théoriciens de la textualité<sup>7</sup>, en développant des analyses sur les progressions thématiques (question de cohérence), les marqueurs de cohésion (anaphoriques, cataphoriques, champs lexicaux, etc.); la question n'est que très marginalement pragmatique. Malheureusement, les auteurs du CECR et du VC n'ont pas mobilisé ces théorisations, si bien que l'échelle de descripteurs ne traite, et encore très vaguement, que de marqueurs de cohésion.

| COHÉRENCE ET COHÉSION |                                                                                                                                                                                                                    | PROSIGN |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| C2                    | Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.                                          |         |
| C1                    | Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.                                                                   |         |
|                       | Peut produire un texte bien organisé et cohérent en utilisant une variété d'articulateurs et de schémas d'organisation.                                                                                            |         |
| B2                    | Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.                                                                                         |         |
|                       | Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés dans un discours clair et cohérent, bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.                              |         |
|                       | Peut produire un texte en général bien organisé et cohérent, utilisant toute une gamme de mots de liaison et d'articulateurs. Peut organiser des textes longs en paragraphes logiques.                             |         |
| B1                    | Peut introduire un contre argument dans un texte simple discursif (par exemple avec « cependant »).                                                                                                                |         |
|                       | Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.                                                                                                    |         |
|                       | Peut élaborer, dans un récit, des phrases assez longues et les relier entre elles en utilisant un nombre limité d'articulateurs. Peut créer des sauts de paragraphes simples et logiques dans un texte assez long. |         |
| A2                    | Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.                                        |         |
|                       | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».                                                                                                           |         |
| A1                    | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « mais ».                                                                                                                     |         |
| Pré-A1                | Pas de descripteur disponible                                                                                                                                                                                      |         |

On y trouve pêle-mêle mention des mots : connecteurs, articulations, articulateurs, mots de liaison, lesquels renvoient sans doute à peu près aux mêmes réalités et sont à ranger du côté de la cohésion... Mais pour la cohérence, elle est réduite à l'adjectif « cohérent » sans que l'on sache à quoi tient cette cohérence : les principes sémantiques qui la créent (continuité thématique, progression thématique, non-contradiction, congruence) en sont absents, tout comme les modes de gestion de la continuité/progression : thème constant, linéaire, éclaté. À ce niveau de pauvreté, l'échelle est, comme tant d'autres, inutilisable.

7. On lira notamment Charolles (2011), un auteur qui a largement travaillé ces deux concepts dans le domaine français. Voir également Jaubert (2005) pour des applications littéraires. Le titre et le sous-titre de son ouvrage montrent bien l'ancrage en linguistique textuelle : *Cohésion et cohérence. Éléments de linguistique textuelle*.



### 3.2 Les quatre « activités langagières » : réception, production, interaction, médiation

Il nous faut maintenant passer au crible la manière dont le CECR conçoit l'ensemble de la communication linguistique, ce qui nous permettra de mettre au jour les sous-bassements théoriques des auteurs, jamais explicités dans le texte. On étudiera ici la manière dont « les activités et les stratégies langagières communicatives », déclinées en quatre domaines (Réception, Production, Interaction, Médiation), sont reliées à d'autres champs posés comme étant au même niveau : Compétences communicatives langagières d'une part (Linguistique, Sociolinguistique, Pragmatique) et Compétence plurilingue et pluriculturelle d'autre part. Dans un second temps, nous verrons ce qu'implique le remplacement des quatre activités dites « traditionnelles » – Compréhension de l'oral, Production Orale, Compréhension de l'écrit, Production écrite – par Réception, Production, Interaction, Médiation.

#### 3.2.1 Architecture générale des domaines de compétence

En traitant du VC nous traitons également du CECR, car sur ce point comme sur tant d'autres, rien n'a bougé en 18 ans.

Faisons le schéma des articulations de premier et deuxième niveau proposées dans ces deux outils.

| Communication humaine <sup>1</sup>                 |                                              |                                           |  |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------|--|
| Activités et stratégies langagières communicatives | Compétences communicatives langagières       | Compétence plurilingue et pluriculturelle |  |
| Réception, Production, Interaction, Médiation      | Linguistique, Sociolinguistique, Pragmatique |                                           |  |

<sup>1</sup> Remarquons que les ressources non verbales ont été complètement évacuées du modèle. Les gestes sont toujours cantonnés (hors langues des signes) à des insuffisances communicatives (« pallier un répertoire insuffisant », « remédier » sont les verbes utilisés alors) et relégués à A1, voire A2. Ils disparaissent ensuite complètement, comme si on ne les utilisait plus à un niveau de maîtrise supérieur. Seule exception, une mention de « gestes » en B2 dans l'échelle plurilingue et pluriculturelle pour la capacité à les interpréter. La même remarque peut être faite pour les postures et les mimiques, totalement absentes hors langues des signes. On a là une vision très appauvrie de la communication humaine. Comment l'expliquer ? Peut-être une absence de réflexion ou de connaissances chez les auteurs des études ; sans doute le fait qu'il est impossible de les décliner en descripteurs intégrés aux échelles existantes.

Intéressons-nous au premier niveau : comment peut-on réellement distinguer des « activités et stratégies » d'une part, des « compétences », d'autre part, alors que les deux catégories concernent le langagier communicatif ou le communicatif langagier (il faudra que les exégètes nous expliquent si le changement de place de l'adjectif est signifiant) ? Si l'on essaie malgré tout de comprendre, une lecture possible serait que les premières appartiendraient au domaine de la performance quand les secondes relèveraient de la compétence, au sens chomskien du terme. C'est là une distinction pourtant expressément rejetée comme dépassée : « Le CECR constitue une rupture vis à vis de la distinction traditionnelle que la linguistique appliquée opère entre les concepts Chomskyens de compétence (cachée) et de performance (visible) » (p. 33). Bref, il faudra qu'on nous explique un peu plus : un nouveau volume complémentaire serait le bienvenu !

### 3.2.2 Les « activités et stratégies langagières communicatives » : Réception, Production, Interaction, Médiation

Considérons plus précisément l'une des innovations les plus importantes du CECR, reconduite telle quelle dans le VC : l'abandon des quatre activités communicatives au profit du quatuor d'activités et stratégies « Réception, Production, Interaction, Médiation ».

(VC : 30)

*Par les activités langagières communicatives et les stratégies, le CECR remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) qui s'est avéré de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de la communication. De plus, l'organisation en quatre compétences ne se prête pas à la prise en compte des notions d'intention ou de macro-fonction. L'organisation proposée par le CECR est plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : réception, production, interaction et médiation.*

L'abandon des quatre compétences « traditionnelles » au profit des quatre « modes de communication » se serait donc fait pour :

- prendre en compte la notion d'intention : dont acte, mais celle-ci n'est ni définie, ni qualifiée, ni illustrée, ni exploitée dans le CECR autrement que par les syntagmes vagues « intention de communication » ou « intention communicative » apparaissant dans quelques descripteurs ;
- prendre en compte la notion de « macro-fonction »<sup>8</sup> : de quoi s'agit-il ? les auteurs du VC ne donnent pas non plus de définition, mais proposent un tableau avec trois éléments qui sont sans doute des « macro-fonctions ». Le voici :

---

8. (VC : 31) : Juste avant ce tableau 1, on peut lire : « La création de ces quatre catégories pour les activités communicatives a été nettement influencée par la distinction entre transaction et usage interpersonnel de la langue et entre usage de la langue interpersonnel et conceptuel (développement des idées). Cela est représenté dans le tableau 1 ». Il y a là un nouveau manque de cohérence : ce petit texte de présentation distingue toujours sans les définir transaction – usage interpersonnel – usage conceptuel (développement des idées)... alors que le tableau n'évoque jamais cet « usage conceptuel » (à la place, on a « évaluation et résolution de problèmes ». Comment peut-on être aussi incohérent en quelques lignes ?

(VC : 32)

**Tableau 1** – Base macro-fonctionnelle des catégories du CECR pour les activités langagières communicatives

|                                                                           | RÉCEPTION                                        | PRODUCTION                                        | INTERACTION                                                         | MÉDIATION                     |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| <b>Usage créatif, interpersonnel</b>                                      | Par ex. Lire comme activité de loisir            | Par ex. Monologue suivi : décrire l'expérience    | Par ex. Conversation                                                | Médiation de la communication |
| <b>Usage transactionnel de la langue</b>                                  | Par ex. Lire pour s'informer et discuter         | Par ex. Monologue suivi : donner des informations | Par ex. Obtenir des biens et des services<br>Echange d'informations | Médiation de textes           |
| <b>Usage de la langue pour l'évaluation et la résolution de problèmes</b> | (Fusionné avec Lire pour s'informer et discuter) | Par ex. Monologue suivi : argumenter              | Par ex. Discussion                                                  | Médiation de concepts         |

Visiblement, il existe trois macro-fonctions (colonne de gauche) : aucune n'est définie dans le VC. Vu que le CECR n'utilisait pas le syntagme « usage transactionnel de la langue », cette expression n'est donc d'aucune aide pour comprendre de quoi il retourne. Les éléments donnés en exemple n'éclairent pas : en quoi « Monologue suivi : donner des informations » relève-t-il d'un « usage transactionnel » mais « Monologue suivi : décrire l'expérience » d'un « usage créatif, interpersonnel » ? Mystère. Mystère également le fait que « Lire pour s'informer et discuter » relève à la fois des usages transactionnels et des usages pour l'évaluation et la résolution de problèmes. Enfin, quelles subtiles distinctions ont conduit à proposer « Conversation » comme exemple de l'« Usage créatif, interpersonnel », quand l'« Échange d'information » est pour sa part du côté des usages transactionnels, mais la « Discussion » rangée dans l'Usage de la langue pour l'évaluation et la résolution de problèmes ? Distinguer Conversation, Échange d'informations et Discussion est déjà bien oiseux : les identifier comme des macro-fonctions différentes est un exploit.

Faute de définition précise, d'explication plus convaincante ou au moins d'exemples plus parlants, on ne voit pas comment on pourrait garder cette idée de macro-fonction et, encore moins, en son nom, justifier le passage des quatre compétences aux quatre modes (réception, production, interaction, médiation).

Espérons au moins que ces quatre modes seront bien définis et auront ainsi une véritable fonction heuristique.

(VC : 32)

*La figure 2, présente dans les versions du CECR de 1996 et 1998, montre les rapports entre les modes. La réception et la production, divisées en parler et écrire, donnent les quatre capacités traditionnelles. L'interaction qui comprend la réception et la production est bien plus que la somme de ces parties, et la médiation comprend la réception et la production, plus, souvent, l'interaction.*

Cette première glose n'est pas éclairante : qu'est-ce que l'interaction ? Un ensemble qui comprend la réception et la production. Nous voici mal partis, avec deux modes inclus dans un troisième qui lui est superordonné, mais admettons. Puis on nous dit

que l'interaction est « bien plus que la somme de ces parties » : soit, mais en quoi ? Pourrait-on la définir un peu plus précisément ? Quel est le territoire de ce surplus ? Le mystère s'épaissit encore avec la fin de la phrase : « la médiation comprend la réception et la production ». Ah, bien ! Comme l'interaction alors ? Oui ? Non ? Est-ce que Médiation = Interaction ? Pas si vite, car l'interaction est aussi, « souvent » (mais quand ? : nouveau mystère) une *partie* de la médiation. Comment y voir clair ? Deux catégories sont superordonnées aux deux autres sans être identiques... mais une des deux catégories superordonnées est « parfois » partie de l'autre. Quel galimatias !

Le tableau de la page 31 va-t-il nous éclairer ?

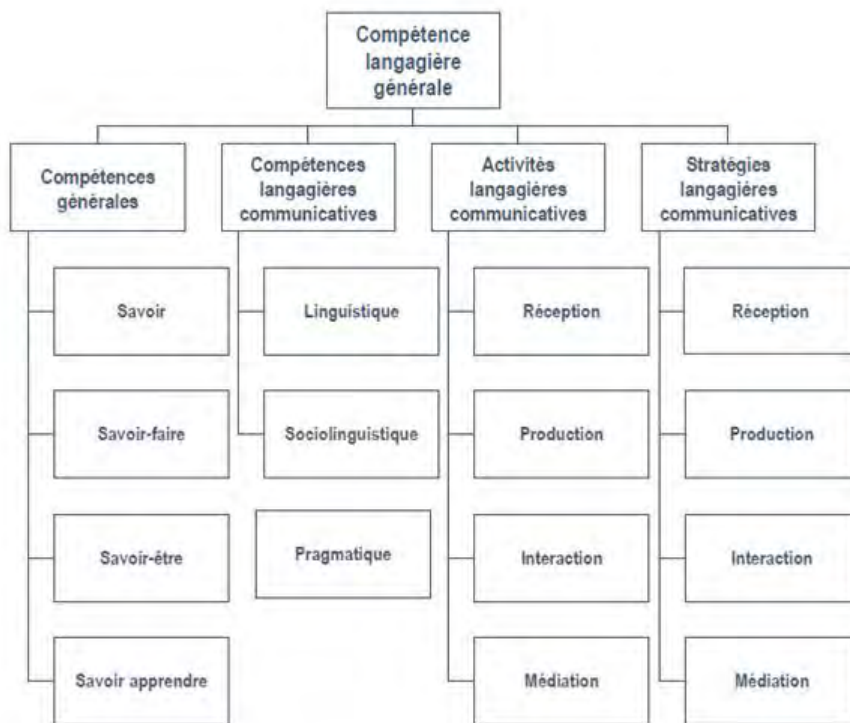


Figure 1 – Structure du schéma descriptif du CECR<sup>3</sup>

On ne risque pas d'y voir plus clair sur les rapports entre les quatre modes, qui sont mis en parallèle et donc strictement sur un même plan, ce qui exclut toute relation d'inclusion, contrairement à ce que disaient leurs définitions. Avec ce tableau, le mystère s'épaissit même un peu plus : « Pragmatique » n'est rattachée à rien, flottant dans l'éther conceptuel.

Impossible à ce stade d'y voir plus clair. Le VC va pourtant décliner les avantages de ce « modèle » en une longue liste dont nous allons commenter les propositions une à une, au fur et à mesure, en caractères romains (*i.e.* non italiques) :

(VC : 32)

« Pour les activités langagières du tableau 1, la liste suivante, qui énonce les avantages de ce type d'approche qui va au-delà des quatre compétences, vient de l'une des études préparatoires rédigées en vue de l'élaboration du CECR :

- les catégories proposées (réception, production, interaction, médiation) conviennent non seulement aux initiés mais aussi aux utilisateurs : ces catégories sont une illustration bien plus parlante de la façon dont les gens utilisent la langue que les quatre capacités langagières ;

Nous peinons à voir en quoi les initiés pourraient se retrouver dans ces à-peu-près jamais définis. Quant aux utilisateurs, comment pourraient-ils être convaincus que ces distinctions rendent mieux compte des utilisations langagières ?

- à partir du moment où ce sont ces types de catégories qui sont utilisés dans la formation linguistique dans le monde professionnel, cela doit faciliter le lien entre la langue à usage général et à objectifs spécifiques ;

Dans ce passage, le verbe « doit » est de l'ordre du pari : on ne sait comment mais cette réalité devrait advenir. Suffirait-il d'utiliser les mêmes catégories descriptives (prescrites par le CECR) pour décrire les usages généraux et les usages spécifiques pour que les apprenants transfèrent leurs compétences de l'une à l'autre ? Si les choses étaient aussi simples ! Puissance performative du CECR : quand dire, c'est faire !

- les tâches pédagogiques impliquant un travail collaboratif en interaction et en petits groupes, un projet professionnel, l'échange de courrier entre correspondants, les entretiens lors d'examens de langues, devraient être réalisées plus facilement avec ce modèle ;

En quoi un modèle abstrait – mal pensé mais peu importe ici, il en serait de même de n'importe quel modèle abstrait – pourrait-il aider à la réalisation d'actes réels de communication ? Puissance performative du CECR.

- une organisation comprenant des activités transparentes dans des contextes d'usage spécifiques faciliterait l'analyse et la description de « tranches de vie » qui font partie de l'expérience d'un apprenant de langue ;

Si nous ne commentons pas plus cette proposition, c'est que nous ne voyons pas bien de quoi il retourne concrètement.

- une telle approche, fondée sur le genre, stimule la création de schémas de contenus et de schémas formels (organisation du discours) correspondant au genre ;

Nulle part les genres (au sens de la linguistique textuelle) n'ont été abordés ! Comment peut-on parler d'une « approche fondée sur le genre » ?

- les catégories qui mettent en relief l'expression de soi interpersonnelle et soutenue sont centrales en A2 et aident à contrebalancer la métaphore envahissante de la transmission qui considère le langage comme un transfert d'information ;

Peut-on encore parler en 2017 de la « métaphore envahissante de la transmission » qui renvoie à une conception jakobsonnienne de la communication depuis bien longtemps dépassée ? Alors que dans le même temps, les auteurs du VC en restent eux, étonnamment, à une conception monologale de la production et à une vision à sens unique de la réception qui vont à rebours de leur propre affirmation. Sur ce point, voir ci-après.

- *une distance par rapport à l'organisation en quatre capacités et trois éléments (structure grammaticale, phonologie/graphologie) peut mettre en valeur des critères communicatifs pour la qualité de la performance ;*

De quoi parle-t-on en parlant de « distance » ? Peut-être faut-il lire ici une « prise de distance » ? Encore faut-il expliquer comment elle *peut* mettre en valeur des « critères communicatifs pour la qualité de la performance ». Mystère... Toujours le miracle performatif du CECR.

- *la distinction « Réception, Production, Interaction, Médiation » rappelle les classifications utilisées pour l'apprentissage et les stratégies de performance et peuvent susciter l'émergence d'un concept plus large de compétence stratégique ;*

Qui utilise ces classifications ? Que sont les « stratégies de performance » ? Que serait un « concept plus large de compétence stratégique » ? Le lecteur est ici prisonnier d'usages jargonnants, avec des termes non définis face auxquels il est même impossible de tenir quelque discours de vérité (« c'est vrai ? c'est faux ? ») faute de savoir de quoi il est question exactement.

- *la distinction « Réception, Production, Interaction, Médiation » indique en fait une progression des difficultés susceptible d'aider à l'élaboration du concept de qualifications partielles ;*

Cette proposition est proprement incroyable : en termes de difficultés, on irait donc croissant d'un mode de communication à l'autre ? Peut-on sérieusement prétendre que produire un discours est plus complexe que le recevoir (en comprenant ?). Lire Mallarmé plus simple que Produire un faire-part de naissance ? Que l'interaction est plus complexe que les deux premiers ? Tant que l'on ne sait pas ce qu'est l'interaction, c'est difficile à dire. Que la médiation est plus complexe que l'interaction ? Il faudrait d'abord savoir clairement ce que sont médiation et interaction. Mais on voit bien avec la fin de la proposition que l'important est de pouvoir réfléchir en termes évaluatifs, de « qualifications partielles » : niveau supérieur B2 en réception, niveau inférieur A2 en médiation.

- *l'utilisation de contextes relativement concrets (évoluant vers des 'supra-genres' / discours plutôt que vers des compétences et des fonctions abstraites) permet d'établir plus facilement le lien, dans les examens, avec des tâches réalistes et devrait faciliter l'ajout de descripteurs plus concrets.*

Que sont les « supra-genres » ? Mystère : le terme est un hapax dans le VC. « Devrait faciliter » est une nouvelle manifestation du pouvoir performatif du CECR. Si cela ne se réalise pas, la responsabilité en incombe aux formateurs et/ou évaluateurs, pas au Cadre.

L'utilisateur ordinaire parcourra ce texte, comme les figures et tableaux, en se disant qu'il n'a pas les compétences pour comprendre, écrasé par ces propositions qu'il peine à concrétiser en un sens précis. Il a tort : la faute en revient au texte qui accumule les contradictions, les termes non définis, et dont les illustrations sont en contradiction avec les idées.

Pour achever de le déculpabiliser, poursuivons l'examen critique de la manière dont sont conçus ces « modes de communication » en les prenant les uns après les autres. Nous ne traiterons pas ici de la médiation, cœur du VC et objet d'un développement spécifique (voir chapitre 3.7).

### 3.2.2.1 Réception

Cette catégorie du CECR-VC remplace la traditionnelle Compréhension, déclinée en compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral. Que gagne-t-on à ce changement ?

(VC : 57)

*La réception implique le fait de recevoir et de traiter des informations, d'activer des schémas susceptibles d'illustrer le sens exprimé et de faire des hypothèses sur l'intention communicative sous-jacente. Les indices co-textuels et contextuels sont vérifiés pour savoir s'ils « conviennent » au schéma ou s'il faut proposer des alternatives. Dans les activités de réception orale (écoute à sens unique), l'utilisateur de la langue reçoit et traite une information orale fournie par un ou plusieurs locuteurs. Dans les activités de réception écrite (lire), l'utilisateur reçoit et traite des textes écrits par un ou plusieurs rédacteurs. Dans la réception audiovisuelle pour laquelle une seule échelle est fournie (Comprendre des émissions de télévision et des films), l'utilisateur regarde la télévision, une vidéo ou un film et utilise des multimédia avec ou sans sous-titres et doublage.*

Allons à l'essentiel : la réception est vue comme une activité strictement unidirectionnelle. On « reçoit », on « traite » de l'information. La réception n'est pas considérée comme une activité de construction/production de sens mais comme simple réception/traitement. D'autre part, elle est artificiellement déconnectée des activités de production, isolée dans le processus en réalité toujours interactif de communication, à seule fin de pouvoir ensuite poser que la médiation est un complexe. Mais affirmer que la réception est unidimensionnelle, c'est problématique et ce n'est possible que si l'on prend pour modèle des cas extrêmement particuliers de réception. On va voir que c'est ce que font les auteurs du VC avec la compréhension de l'oral :

(VC : 58)

#### *La compréhension orale*

*Les aspects de la compréhension orale inclus dans la réception sont des façons différentes d'écoute à sens unique ; en est exclu Comprendre un interlocuteur (en tant que participant d'une interaction) qui est de l'ordre de l'interaction. L'approche est nettement influencée par la métaphore des cercles concentriques au fur et à mesure que l'on passe du rôle de participant dans une interaction à celui à sens unique d'auditeur ou de spectateur, à celui de membre d'un auditoire, ou encore de membre d'un*

*auditoire à distance via les media. Des échelles sont fournies pour Comprendre une conversation entre tierces personnes (comme qu'auditeur) [sic] et pour Comprendre en tant qu'auditeur. Des media spécifiques ont été ajoutés à ces trois échelles, avec Comprendre des annonces et des instructions et Comprendre des émissions de radio et des enregistrements. Il y a aussi une échelle à part pour Comprendre des émissions de télévision et des films dans la section « Réception audiovisuelle ».*

Ainsi, le VC construit artificiellement un ensemble de situations de réception (« en est exclu Comprendre un interlocuteur ») et ne propose que des situations de réception passive, sans canal de retour possible. Mais même dans ces situations où une interaction avec l'auteur du texte n'est pas possible, la réception seule (baptisée « écoute à sens unique ») n'existe pas ! Contentons-nous de reprendre les propres modes du CECR pour le montrer : comprendre un texte, c'est être dans un mode de médiation, on reçoit un message exprimé dans les mots et la langue de l'autre, on produit pour soi et pour s'assurer que l'on a bien compris un message dans sa langue et dans ses propres mots. Réduire la réception à une activité à « sens unique » est une conception réductionniste qui n'a aucune validité. Le même artefact est appliqué à la Production.

### 3.2.2.2 Production

(VC : 71)

#### *Production*

*La production comprend à la fois des activités orales et écrites. La production orale doit être considérée comme étant « plus ou moins longue », elle peut consister en une courte description ou une anecdote ou une présentation plus longue et formelle. Les activités de production, orales ou écrites, ont une fonction importante dans de nombreux domaines académiques ou professionnels (présentations orales, études rédigées et rapports) et une valeur sociale particulière y est attachée.*

Description, anecdote, présentation sont conçues comme des activités strictement monologiques. Cette tendance se confirme quand on entre dans le détail des activités.

(VC : 72)

#### *Les activités de production*

*Les catégories de la production orale sont réparties en trois macro-fonctions (interpersonnelle, transactionnelle, évaluative) et deux genres plus spécialisés : S'adresser à un auditoire et Annonces publiques. Le Monologue suivi : décrire l'expérience concerne plus particulièrement les descriptions et les narrations alors que le Monologue suivi : argumenter (par ex. lors d'un débat) décrit la capacité à défendre un argument qui a été avancé au cours d'une discussion. Le Monologue suivi : donner des informations est une nouvelle échelle, créée à partir de certains descripteurs de l'échelle Échanges d'informations qui concernaient des monologues plutôt que des dialogues.*

On voit que toutes les situations de communication sont choisies pour leur côté prétendument monologique. On voit apparaître le concept de monologue suivi, relativement aberrant dans la vie réelle (Qui est réellement en position de faire des monologues ?



Le fou seul monologue ; même le conférencier doit tenir compte de son auditoire), au point qu'il faut des contorsions pour trouver du monologue suivi :

(VC : 73)

*Monologue suivi : donner des informations : Il s'agit d'une nouvelle échelle portant sur Expliquer longuement des informations à un destinataire. Même si le destinataire interrompt le monologue pour demander de répéter ou clarifier, l'information donnée est clairement unidirectionnelle ; ce n'est pas un échange.*

La concession (Même si on est interrompu, ce c'est pas un échange) est un formidable tour de passe-passe. L'extrait suivant parvient même à traiter de manière monologale un extrait de débat, en l'isolant !

(VC : 74)

*Monologue suivi : argumenter (par ex. lors d'un débat) : L'échelle décrit la capacité à défendre un argument. L'échelle originale (en bleu) est plus regroupée en B2, niveau auquel cette capacité est un concept marquant.*

Quant au cas suivant, il est tellement peu fréquent qu'il faut lui trouver des circonstances improbables pour lui donner un semblant de réalité.

(VC : 76)

*Annonces publiques : Cette échelle présente une façon très spécialisée de transmettre des informations importantes à un groupe de personnes, peut-être à titre personnel (par ex. à un mariage), peut être en organisant un événement ou une sortie ou à la façon des membres d'équipage dans des avions.*

Arrêtons-là cette énumération pour ne pas tomber dans le travers du CECR et de son obsession de l'exhaustivité. Le CECR et le VC ont une vision aberrante de la communication, restreinte à des aspects monologiques. Il s'agit d'une vision passéiste de la communication, imprégnée d'une logique informationnelle, alors que les travaux menés en analyse de discours et en linguistique sont depuis près de trois décennies marqués par les travaux de Bakhtine-Volochinov sur le principe dialogique qui inscrit, jusqu'au cœur des productions en apparence les plus monologiques, ceux que le CECR appelle trop vite et à tort des « récepteurs ».

Pourquoi alors cette vision caricaturale de la réception et de la production ? Le premier avantage est d'être en accord avec la logique certificative individuelle du CECR, car il est plus facile d'évaluer individuellement des activités dites monologiques. Le second avantage est de leur donner une définition si restreinte que peut alors se dégager un espace pour ce qui va être catégorisé comme interaction (ou comme médiation), alors même que chacune des activités repérées dans les deux premiers modes est d'emblée interactive et que ces catégories n'ont pas d'existence en tant que telles.

### 3.2.2.3 Interaction

Nous nous contenterons ici d'analyser le paragraphe de présentation du mode, car nous reviendrons plus loin (au chapitre 3.6.) sur le détail des interactions orales.

(VC : 84)

*L'interaction*

*L'interaction, qui comprend deux partenaires ou plus co-construisant le discours, est centrale dans le schéma d'utilisation de la langue du CECR, résumé au début de ce document. On considère que l'interaction orale est à l'origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, collaboratives et transactionnelles. La production, sous forme de récit, peut être considérée comme une évolution de l'oral et éventuellement de l'écrit.*

*L'interaction est également fondamentale dans l'apprentissage. Les échelles du CECR pour les stratégies d'interaction le montrent, avec des échelles pour les tours de parole, coopérer (= stratégies collaboratives) et faire clarifier. Ces stratégies simples d'interaction sont aussi importantes dans l'apprentissage collaboratif qu'elles le sont dans la communication de la vie réelle. La majorité des échelles de l'interaction concernent l'interaction orale. Au moment de l'élaboration du CECR, la notion d'interaction écrite n'était pas reconnue de façon générale et n'a donc pas été très développée. Avec le recul, on peut constater que l'interaction écrite (= écrire comme on parlerait, comme un dialogue au ralenti) a acquis un rôle de plus en plus significatif ces 20 dernières années. Alors, plutôt que de développer une échelle pour l'interaction écrite, les descripteurs supplémentaires portent sur la nouvelle catégorie d'interaction en ligne.*

Nous extrayons de ce texte quelques passages pour les commenter :

- « On considère que l'interaction orale est à l'origine du langage ». Quelle avancée scientifique ! Il aurait mieux valu préciser à l'attention du lecteur en quoi les fonctions « interpersonnelles, collaboratives, transactionnelles » diffèrent, si toutefois c'est bien le cas.
- « La production, sous forme de récit, peut être considérée comme une évolution de l'oral et éventuellement de l'écrit » : on imagine que l'on parle ici du récit écrit. Avancer que le récit écrit est une évolution de l'oral, c'est être passé complètement à côté des recherches menées sur la raison graphique, la scripturalité, les genres écrits. Quant à la proposition que cette « production, sous forme de récit » serait une « évolution » « éventuellement de l'écrit », nous renonçons à y chercher un sens : comprenne qui pourra.
- « La majorité des échelles de l'interaction concernent l'interaction orale » : pour les auteurs du CECR et du VC, l'écrit n'est pas vraiment un mode interactif de communication : on a eu l'occasion de le voir et en voici une nouvelle illustration. Nouvelle absurdité que nous ne prendrons pas le temps de démontrer si ce n'est en continuant à citer le VC et sa conception de l'interaction écrite : « écrire comme on parlerait, comme un dialogue au ralenti ». On croirait entendre les conseils de maîtres d'école du XIX<sup>e</sup> siècle donnant des conseils aux élèves en difficulté pour les aider à rédiger leur texte.
- « Au moment de l'élaboration du CECR, la notion d'interaction écrite n'était pas reconnue de façon générale et n'a donc pas été très développée » : c'est à croire que les études interactionnistes ne sont apparues qu'après 2000.

- On termine par un ultime tour de passe-passe : « plutôt que de développer une échelle pour l'interaction écrite, les descripteurs supplémentaires portent sur la nouvelle catégorie d'interaction en ligne ». Ou comment éviter de traiter la question en se donnant en plus des airs de modernité!

Le cadre général des descripteurs n'a donc aucune valeur scientifique : la réception et la production sont artificiellement réduites à des activités monologiques « à sens unique », en contradiction avec les nombreux travaux disponibles en linguistique textuelle, en interactionnisme, en approches conversationnelles, en didactique de la lecture ou de l'oral, qui attestent du contraire. Si les auteurs du CECR se livrent à ce réductionnisme, c'est pour pouvoir faire artificiellement émerger une catégorie autonome qu'ils baptisent Interaction.

### 3.3 La conception de l'oralité

Examiner les éléments présents dans la rubrique Interaction permettra, en ajoutant les résultats de ces analyses à celles déjà menées sur Réception et Production, d'avoir une vue à peu près complète de la manière dont l'oralité (pour ne pas parler de « didactique de l'oral » parce qu'on en est très loin) est considérée dans le CECR. Voici le paragraphe introductif :

(VC : 85)

*L'interaction orale*

*Les échelles pour l'interaction orale sont là aussi organisées en trois macro-fonctions 'interpersonnelles', 'transactionnelles' et 'évaluatives' auxquelles s'ajoutent certains genres spécialisés. Les échelles commencent par Comprendre un interlocuteur. 'L'interlocuteur' est un terme quelque peu technique qui signifie la personne avec laquelle on parle en direct dans un dialogue – et pas n'importe quel locuteur. Comme cela a déjà été mentionné, la métaphore illustrant les échelles pour l'écoute est celle d'une série de cercles concentriques. Dans le cas présent, nous sommes au centre de ces cercles : l'utilisateur/ apprenant est totalement impliqué dans une interaction avec l'interlocuteur.*

*Les autres échelles sont les suivantes :*

- *Interpersonnelle : Conversation*
- *Évaluative : Discussion informelle (entre amis). Discussion formelle (réunions). Coopération à visée fonctionnelle*
- *Transactionnelle : Échange d'information. Obtenir des biens et des services. Interviewer et être interviewé/e et Utiliser les télécommunications.*

Quelques commentaires :

- Passons sur la pseudo « technicité » du terme « interlocuteur » : le terme va être défini par le VC alors qu'il est d'emploi courant, surtout chez des enseignants. On aurait préféré que « interpersonnelle », « évaluative » et « transactionnelle » le soient : mais rien à leur sujet.

- Le texte réussit à distinguer Conversation, Discussion informelle, Discussion formelle, Échange d'information et Utiliser les télécommunications. C'est d'autant plus remarquable que Diane Vincent, analyste de la conversation, posait il y a 18 ans déjà l'unicité de fonctionnement de ces événements langagiers (2001 : 178) :

*Les composantes de base d'une séance de commérage entre amis sont les mêmes que celles qui conduisent un médecin à poser un diagnostic à la suite d'une discussion avec un patient ; les dialogues du type « passe-moi le beurre » sont aussi réglés qu'une négociation syndicale. Bref, à peu de chose près, tout passe par la conversation.*

Sans doute en 2001 les auteurs du CECR n'avaient-ils pas lu les conversationnalistes ; ce n'est toujours pas le cas pour ceux du VC en 2018.

Qu'à cela ne tienne ! : la passion taxinomique va multiplier les échelles de descripteurs. Le point commun à tous ces descripteurs, c'est qu'ils sont en fait très peu... interactionnels : ils décrivent toujours ce que la personne peut faire, de son seul côté. S'il en est ainsi, c'est parce que la certification étant individuelle, contrairement à l'évaluation en cours d'apprentissage qui peut être collective, le CECR-VC minimise les aspects interactifs qui exigeraient une part d'évaluation collective. Il serait trop fastidieux de donner ici des exemples : le lecteur pourra constater le fait en se reportant à l'une ou l'autre de ces échelles, dont nous allons examiner à présent les cadrages.

Voici un exemple de cadrage, celui de l'échelle de descripteurs « Comprendre un interlocuteur ».

(VC : 87)

*Comprendre un interlocuteur* concerne la compréhension d'une personne avec laquelle vous parlez en direct dans une interaction avec la possibilité d'en négocier le sens. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :

- ▶ sujet et le cadre : cela va de détails personnels et de besoins quotidiens à des sujets abstraits spécialisés ;
- ▶ type de transmission par l'interlocuteur : cela va de paroles prudentes et lentes à un discours standard et des accents moins familiers ;
- ▶ degré d'adaptation de l'interlocuteur : cela va de faire preuve de compréhension en répétant et prendre la peine d'aider, jusqu'à confirmer seulement des détails si l'accent est moins familier.

Les trois points signalés par des flèches sont les critères de description de la situation d'oral explorée. Nous allons les reporter dans un tableau en position de titres de colonne, le contenu qui suit se retrouvant dans la case en-dessous. Notre premier tableau rassemble deux échelles : « Comprendre un interlocuteur » et « Conversation » ; le rapprochement opéré par le tableau permet de voir que les critères de description changent de l'un à l'autre.

On voit bien qu'il est impossible de comparer les deux échelles, attendu que les catégories utilisées changent. Les conditions minimales d'une démarche comparative ne sont pas réunies : on change d'instrument d'observation en changeant d'objet, ce qui est aberrant scientifiquement. Pour le contenu des rubriques, nous laissons au lecteur le soin de se faire une idée du sérieux de l'entreprise, tant tout cela est impressionniste.

|                                           | <b>Sujet et cadre</b>                                                                                                                                   | <b>Type de transmission par l'interlocuteur</b>                                                                                   | <b>Degré d'adaptation de l'interlocuteur</b>                                                                                                                  |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Comprendre un interlocuteur (p.87)</b> | Cela va de détails personnels et de besoins quotidiens à des sujets abstraits spécialisés.                                                              | Cela va de paroles prudentes et lentes à un discours standard et des accents moins familiers.                                     | Cela va de faire preuve de compréhension en répétant et prendre la peine d'aider, jusqu'à confirmer seulement des détails si l'accent est moins familier.     |
|                                           | <b>Cadre</b>                                                                                                                                            | <b>Sujet</b>                                                                                                                      | <b>Fonctions du langage</b>                                                                                                                                   |
| <b>Conversation (p.87)</b>                | Cela va de courts échanges pour entretenir la conversation et maintenir les relations, jusqu'à une utilisation souple de la langue, dans un but social. | Cela va de nouvelles personnelles, en passant par des sujets familiers d'ordre personnel, jusqu'à la plupart des sujets généraux. | Cela va des salutations, etc., en passant par des offres, des invitations et des accords, jusqu'à l'expression de degrés d'émotion, d'allusion et de blagues. |

Nous avons construit le tableau qui suit pour regrouper les critères de description utilisés pour les « discussions », dites « formelles » et « informelles » : après les conversations, donc, voici les « discussions », supposément différentes des « conversations ». En quoi au juste ? Il sera difficile de le comprendre étant donné que les critères de description changent.

|                                                  | <b>Sujet</b>                                                                                                                | <b>Capacité à suivre une discussion</b>                                                                                                                                 | <b>Fonctions de la langue</b>                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Discussion informelle (entre amis) (p.89)</b> | Cela va de « quoi faire et où aller », jusqu'à des sujets complexes et peu familiers ainsi qu'à des sujets délicats.        | Cela va de l'identification du sujet en passant par le suivi des points principaux, au maintien d'une discussion animée et à la compréhension de références familières. | Cela va de discussions et dans une certaine mesure d'accords et de désaccords, jusqu'à l'expression précise d'idées et la gestion diplomatique de désaccords ou de critiques.                  |
|                                                  | <b>Type de réunion et de sujets</b>                                                                                         | <b>Capacité à suivre une discussion</b>                                                                                                                                 | <b>Capacité à contribuer</b>                                                                                                                                                                   |
| <b>Discussion et réunions formelles (p.89)</b>   | Cela va des échanges sur des problèmes pratiques à des discussions sur des problèmes abstraits, complexes et peu familiers. | Cela va du besoin de répétition et de clarification à la compréhension de points importants et au suivi de conversations animées.                                       | Cela va du besoin de préparer et d'être aidé/e pour la formulation à l'évaluation et la contestation des contributions des interlocuteurs et à la défense de son point de vue avec conviction. |

Encore une fois, le fait qu'on ait de nouveaux critères (titres des colonnes) signifie que le point de vue change pour chaque type d'oral, ce qui rend impossible une comparaison précise, et il en va de même pour chacune des situations d'oral examinées.

Le tableau page suivante recense ces changements de critères effectués à chaque échelle de descripteurs. En revanche, nous ne reproduisons plus le détail – toujours aussi oiseux – des contenus.

|                                                                        |                                                           |                                       |                                     |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
|                                                                        | <b>Suivi de la discussion</b>                             | <b>Contribution active au travail</b> | <b>PAS DE TITRE</b>                 |
| <b>Coopération à visée fonctionnelle (91)</b>                          |                                                           |                                       |                                     |
|                                                                        | <b>Type de situations</b>                                 | <b>Obtention de services</b>          | <b>Demande de satisfaction</b>      |
| <b>Obtenir des biens et des services (92)</b>                          |                                                           |                                       |                                     |
|                                                                        | <b>Type de transaction</b>                                | <b>Type d'information</b>             | <b>PAS DE TITRE</b>                 |
| <b>Échange d'informations (93)</b>                                     |                                                           |                                       |                                     |
|                                                                        | <b>Indépendance vis-à-vis de l'interlocuteur</b>          | <b>Prise d'initiative</b>             | <b>Conduite d'un entretien réel</b> |
| <b>Interviewer et être interviewé (94)</b>                             |                                                           |                                       |                                     |
|                                                                        | <b>Gamme d'informations et de transactions impliquées</b> | <b>Interlocuteur</b>                  | <b>Durée de l'échange</b>           |
| <b>Utiliser les télécommunications (connexion audio et vidéo) (95)</b> |                                                           |                                       |                                     |

Pour finir, quelques perles au passage, attestant une nouvelle fois des limites de l'entreprise.

(VC : 91)

*Coopération à visée fonctionnelle : [...] Comme avec les échelles pour la conversation et la discussion, cette échelle comprend des descripteurs identiques à ceux sur la capacité à suivre une discussion.*

Le contraire nous aurait étonné, tant ces événements langagiers sont similaires en termes d'activités communicatives et artificiellement distingués en invoquant des critères accessoires comme le thème de l'échange, les liens entre les personnes, le médium de communication (télécommunications ou non...).

(VC : 93)

*Échange d'information : Cette échelle n'a pas de descripteurs aux niveaux C, car l'échange factuel simple n'est plus un objectif d'apprentissage pour des utilisateurs compétents. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :*

- *type de transaction : cela va de questions, consignes et directives simples, en passant par des échanges simples et habituels, jusqu'à l'échange d'informations avec d'autres spécialistes ;*

— *type d'information : cela va de détails personnels, de dates, de prix etc., en passant par les habitudes, les passe-temps, et les informations factuelles simples, jusqu'à des informations détaillées et complexes ou des conseils. »*

On retiendra d'abord de ce passage qu'au niveau C l'échange d'information n'est plus « un objectif d'apprentissage ». Pourquoi seulement pour ce point et pas pour tous les autres ? Faisons l'hypothèse que c'est parce que l'AC, avec ses échanges ponctuels d'informations simples tels qu'on peut les conduire dans le cadre d'une rencontre avec des inconnus de passage, continue d'être, de manière non avouée, la méthodologie de référence.

Ensuite, comment comprendre la distinction entre transaction et information ? Pas de définition disponible évidemment, et les exemples fournis ne sont d'aucun secours. La catégorie des transactions comprend « question, consigne, directive, échange simple et habituel, échange d'informations » : n'est-il pas gênant de trouver « information » dans la liste des exemples de « transaction » ? Quant à information, « cela va de détails personnels, de dates, de prix etc., en passant par les habitudes, les passe-temps, et les informations factuelles simples, jusqu'à des informations détaillées et complexes ou des conseils » (*sic*). Les conseils sont donc des informations, mais les consignes sont des transactions. Comprenez qui pourra !

(VC : 94)

*Interviewer et être interviewé : L'échelle concerne les rôles spécialisés associés aux rendez-vous chez le médecin ou aux dépôts de candidatures et autres formes d'examens, ainsi que les enquêtes et, dans un contexte éducatif, les projets.*

Il est visible que les auteurs du CECR-VC ne font pas la différence entre l'interview, genre formel oral journalistique (voir Schneuwly et Dolz, 1998), et d'autres genres oraux certes interactifs mais qui en diffèrent fondamentalement. Or l'entretien médical n'est pas une interview, ni l'oral de l'examen ou l'entretien d'embauche ! On y trouve certes des tours de parole avec des questions et des réponses, mais du point de vue des enjeux identitaires comme des rôles, ces situations sont totalement différentes. Aussi, soit on traite de ces formes sociales comme de réalisations particulières d'un seul et même genre oral baptisé Discussion (ou Conversation, peu importe) soit on poursuit la logique inflationniste du CECR, et alors il faut, à côté d'Interview, poser Entretien d'embauche, Oral d'examen, Entretien médical, Questionnaire à des fins scientifiques, etc. Quant à la présence des « projets éducatifs », on peine à voir ce qu'ils font ici, sauf peut-être parce que certains peuvent mener à conduire des interviews mais en jouant au journaliste ?

(VC : 95)

*Utiliser les télécommunications (connexions audio et vidéo) : Enfin, cette échelle concerne l'usage du téléphone et des applications sur Internet pour la communication audio et vidéo. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :*

*-gamme d'informations et de transactions impliquées : cela va de messages et de conversations simples sur des sujets prévisibles comme les horaires d'arrivée, les messages habituels, à l'usage du langage à des fins personnelles et professionnelles variées ;*

*-interlocuteur : cela va d'une personne connue à des personnes inconnues ayant des accents moins familiers ;*

*-durée de l'échange : cela va d'échanges courts et simples à d'occasionnelles conversations décontractées.*

Nous peinons à voir quelles compétences diffèrent ici de celles utilisées dans « Comprendre un interlocuteur », « Conversation », « Discussion informelle », « Discussion formelle », hormis le fait d'utiliser un micro et des haut-parleurs !

Pour conclure sur l'oralité, Réception et Production souffrent d'être considérées sous un angle strictement monologique (voir chapitre 3.3.2.). La partie Interaction orale se décline en une liste d'événements communicatifs (conversation, discussion, etc.) que l'on peine à discerner et qui est soit trop longue (ce ne sont que des réalisations particulières d'une forme plus générale, obéissant aux mêmes règles ethnométhodologiques, sociolinguistiques et conversationnelles étudiées par Schegloff, Garfinkel, Hymes, Goffmann, Grice, Sacks), soit inachevée (car il faudrait étudier chaque type d'événement oral interactif, ce qui est une entreprise sans fin). La conception de l'oral dans le VC serait donc à revoir intégralement : définitions absentes, tableaux approximatifs, distinctions oiseuses et exemples peu parlants.

### 3.4 La littérature et les « réactions à la littérature »

Avec la médiation et la compétence pluriculturelle, la littérature est le troisième domaine sur lequel les auteurs du VC se sont proposés de compléter le CECR en termes de dispositifs d'évaluation. Nous allons examiner successivement, pour reprendre les titres des trois sous-chapitres de ce chapitre 3.4, « la littérature dans le CECR » (3.4.1), « la littérature dans le CECR selon les auteurs du VC » (3.4.2) et « la littérature dans le VC ». Le titre de ce chapitre 3.4, « réactions à la littérature », reprend l'expression utilisée par les auteurs du VC pour désigner ce domaine d'évaluation.

#### 3.4.1 La littérature dans le CECR

La place attribuée à la littérature dans le CECR a suscité à l'époque des réserves de la part de nombreux enseignants scolaires en Europe, qui n'y retrouvaient pas celle qui lui était attribuée dans leurs programmes officiels en vigueur, ainsi que des inquiétudes, lorsque leurs responsables institutionnels déclaraient vouloir désormais « adosser » – comme disent les instructions officielles françaises – ces programmes au CECR. Nous (Puren) pouvons en témoigner personnellement, ayant été à deux reprises, dix ans encore après la publication de ce document, sollicité par des institutions éducatives européennes – par le « Collège de Genève », en novembre 2011 et par l'« Institut National des Langues » du Luxembourg, en février 2013 – officiellement pour présenter la place de la littérature dans le CECR, officieusement pour rassurer les enseignants sur la possibilité de la maintenir à une place compatible avec leurs convictions et pratiques installées<sup>9</sup>.

---

9. Cela est possible, effectivement, l'application de la perspective actionnelle à la littérature pouvant même lui donner une place centrale et originale : voir Puren, 2018d.



Sur la place de la littérature, les auteurs du CECR n'avaient pas manqué de faire des déclarations rassurantes, comme celle-ci :

*Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents. (p. 47)*

Nous laissons nos lecteurs imaginer comment les enseignants ont pu recevoir, à l'époque, la critique finale, même (ou plutôt surtout) emballée dans cette inimitable rhétorique euphémisante qu'utilisent les auteurs du CECR dès qu'il s'agit de critiquer qui que ce soit et quoi que ce soit. Ils précisent lors de la présentation du « Projet de recherche suisse » des années 1993-1996, à l'origine des échelles de descripteurs des chapitres 3, 4 et 5, que les « descripteurs relatifs à la capacité de lire et d'apprécier la littérature et les œuvres de fiction » avaient dû être éliminés en raison de leur imprécision, et ils ajoutent :

*On ne sait pas clairement dans quelle mesure ce problème vient du fait*

- a. qu'on a là un construct indépendant de la compétence langagière*
- b. de descripteurs trop vagues identifiés lors des ateliers de travail, ou*
- c. de réponses inconséquentes données par des enseignants à qui manquait la nécessaire connaissance de leurs étudiants. (p. 157)*

On appréciera la manière peu élégante dont les auteurs du CECRL expliquent ainsi leurs propres difficultés par l'incompétence des enseignants : le fait que le niveau d'expertise de ces auteurs, et leurs dix années de consultations, ne leur ait pas permis de la suppléer, aurait dû au moins les amener à plus de prudence et de modestie dans leurs critiques directes ou indirectes à l'encontre des enseignants<sup>10</sup>.

Le passage ci-dessus est extrait d'un chapitre intitulé « Utilisation esthétique ou poétique de la langue » (chapitre 4.3.5, p. 47), où sont cités entre autres comme exemples de ce type d'utilisation :

– *le théâtre (écrit ou improvisé)*

10. On trouve sur la même page 157 cette phrase qui concerne elle aussi l'étalonnage des descripteurs par les enseignants : « [...] il se peut que les enseignants de la langue maternelle aient une interprétation plus stricte du verbe « comprendre à un niveau avancé, notamment en ce qui concerne la littérature » (p. 157, « a suggestion that native speaker teachers may have a stricter interpretation of the word "understand" at advanced levels, particularly with regard to literature » dans la version originale anglaise, p. 220-221). Comme nous ne pouvons croire que les auteurs feignent le doute par ironie (ce ne les ressemble guère), nous trouvons invraisemblable qu'ils ne se soient pas renseignés plus avant sur ce point, et que leur incertitude ait perduré jusqu'à l'édition finale de leur texte, alors que, comme l'écrit l'éditeur Didier sur la 4<sup>e</sup> de couverture de l'édition papier française, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 États membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation [...] ». »

- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

Si de nombreux enseignants scolaires étaient inquiets, c'est parce qu'ils ne se contentaient pas de ces belles déclarations et énumérations. Ils pouvaient en effet clairement tirer de la lecture du CECR les quatre constats suivants :

1) Contrairement à ce qui était le cas dans leurs programmes, les textes littéraires y sont réservés aux niveaux les plus élevés de compétence, C1 et C2<sup>11</sup>, ce qui les excluait de beaucoup de cursus scolaires (lesquels s'arrêtent le plus souvent au niveau B2 pour les langues étrangères), et en privait un pourcentage élevé d'élèves. Dans la grille « Compréhension générale de l'écrit, par exemple » (p. 57), les textes littéraires n'apparaissent qu'au niveau C2 – « Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières » –, et introduits dans un contexte énonciatif (cf. « y compris... textes littéraires ou non ») qui n'était pas particulièrement, comme on le voit, susceptible de rassurer les enseignants.

2) Ces textes se retrouvent mêlés avec d'autres au même niveau, comme dans le passage que nous reproduisons *in extenso* ci-dessous pour le plaisir de nos lecteurs sensibles au charme surréaliste des listes à la Prévert :

#### 4.6.4.2 Les genres et les types de textes écrits

Les supports comprennent à l'écrit, par exemple :

- les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires
- les magazines
- les journaux
- les modes d'emploi (livres de cuisine, etc.)
- les manuels scolaires
- les bandes dessinées
- les brochures et prospectus
- les dépliants
- le matériel publicitaire
- les panneaux et notices
- les étiquettes des magasins, des marchés et des rayons de supermarchés
- les emballages et étiquettes de produits
- les billets, etc.

---

11. À une seule exception près : Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation – B2 « Je peux comprendre un texte littéraire en prose », p. 27.

- les formulaires et questionnaires
- les dictionnaires (mono et bilingues), les thesaurus
- les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies
- les lettres personnelles
- les exercices et les compositions
- les notes de service, les comptes rendus et les rapports
- les notes et messages, etc.
- les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.).

(CECR p. 76-77)

3) Les deux seules références des auteurs du CECR à des exemples concrets de recours à la littérature dans l'enseignement sont faites sous la forme de remarques critiques :

#### 5.2.1. Compétences linguistiques

[...] *La plupart des États-nations ont essayé de définir une norme sans jamais entrer dans le détail. Pour la présenter, on a utilisé le modèle de description linguistique en usage dans l'enseignement du corpus figé des textes littéraires servant de support à l'étude des langues mortes.* (p. 86)

#### 6.1.4.1 Types d'objectifs en relation au Cadre de référence

[...]

*Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à doter l'apprenant de savoirs déclaratifs (par exemple sur la grammaire ou sur la littérature ou sur certaines caractéristiques culturelles du pays étranger).* (p. 106)

4) La seule question posée par les auteurs du CECR à leurs lecteurs concernant la littérature, à savoir « Quelle importance accorder [...] à la connaissance critique et à l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner ? » (p. 111) se trouve dans le sous-chapitre 6.4.2 intitulé « Approches particulières » du chapitre 6.4 « Quelques options *méthodologiques* [*sic*, nous soulignons] pour l'enseignement et l'apprentissage des langues », en compagnie d'autres questions telles que « Quelle importance accorder à l'aptitude à enseigner ? / à l'aptitude à tenir la classe (organisation) ». Contrairement à ce que les enseignants scolaires auraient pu attendre dans un document émanant du « Comité de l'éducation » du Conseil de l'Europe et affichant des finalités éducatives et culturelles (p. 10), la littérature n'est pas, dans le CECR, directement rattachée au projet éducatif. C'est là, sans surprise, l'une des critiques que l'on retrouve parmi celles que les didacticiens germanophones formulent à l'encontre du CECR, comme on peut le voir dans l'extrait suivant du compte rendu que A. Friederike Delouis fait de leur colloque de Giessen de 2002 :

### *L'esthétique et la création oubliées*

*Une autre lacune du CECRL 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 ; la capacité de créer dans et avec une nouvelle langue n'est même pas prévue au niveau C2. La langue n'est considérée que comme un vecteur de connaissances, non pas comme un instrument pour réfléchir. Quant à la lecture des textes, elle est 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 de 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 sont ainsi masquées, selon plusieurs didacticiens germanophones. Par conséquent, il n'est pas surprenant qu'aux niveaux A et B les capacités linguistiques dominant, et que les capacités interprétatives des lecteurs ne soient mentionnées que très sommairement, même au niveau C. Ces domaines traditionnels de l'apprentissage d'une langue étrangère que sont la littérature et la civilisation n'ont pas de place dans le CECRL, 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 pourrait être enseignée en dehors des cours de langue proprement dits (Raupach, p. 160). (2018 : 27)*

#### **3.4.2 La littérature dans le CECR selon les auteurs du VC**

Dans le passage suivant, les auteurs du VC font allusion aux critiques faites à la place de la littérature dans le CECR :

*Le CECR est conçu comme étant aussi exhaustif que possible, car on y trouve les principales approches de l'enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. Par exemple, l'arrêt de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature n'y est nulle part suggéré. (VC : 27)*

Passons rapidement sur la faiblesse des relations logiques : ce n'est pas parce qu'on trouve dans le CECR « les principales approches de l'enseignement des langues » qu'on peut affirmer qu'il se voulait « aussi exhaustif que possible ». Si c'étaient les auteurs du CECR qui voulaient eux-mêmes se limiter aux principales approches (mais la phrase n'est pas claire sur ce point), il était même incohérent de leur part de se vouloir « aussi exhaustifs que possible » ; « soulever des questions », comme nous l'avons déjà fait remarquer précédemment, ce n'est pas forcément être « neutre » : les questions peuvent être très choisies et orientées, comme c'est d'ailleurs parfois le cas dans le CECR ; enfin « suggérer » de ne pas enseigner la grammaire ou de la littérature n'est pas un exemple de « prescription » d'approche pédagogique : les deux termes ne sont pas équivalents.

Ce qui est plus grave, c'est ce qui nous semble être la mauvaise foi des auteurs :

1) Comment les auteurs du VC peuvent-il affirmer que le CECR était « aussi exhaustif que possible » en termes d'« approches pédagogiques », alors que ces derniers ne pouvaient pas ne pas savoir, après dix années de consultation, que dès le premier cycle de l'enseignement de la langue maternelle, et au moins dans le second cycle de l'enseignement scolaire des langues étrangères, s'étaient élaborées et étaient mises en œuvre dans de nombreux pays européens, comme en France depuis les années 1920, de véritables didactiques du texte littéraire pour les langues maternelles et étrangères ?

Vingt ans plus tard, les auteurs du VC feignent encore de l'ignorer. La grille « Compréhension générale de l'écrit » (CECR p. 56, VC p. 63, reproduite supra p. 67, où les textes littéraires n'apparaissent que dans le descripteur du niveau C2, n'est ni reprise ni « complétée » par eux sur ce point. Ils se contentent, dans l'Annexe 7 « Liste des modifications apportées à certains descripteurs de 2001 – Modifications substantives [*sic*] », d'opérer une suppression par ailleurs critiquable :

| COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT |                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                                | Peut comprendre <del>et interpréter de façon critique</del> presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. |

(VC : 238)

Ce qui caractérise en effet les plus hauts niveaux de compréhension de l'écrit, c'est précisément la distance critique vis-à-vis des documents : le critère fondamental de progression dans la maîtrise de la compréhension d'un texte, c'est la complexité des opérations cognitives de compréhension que l'on est capable de réaliser, et non la difficulté du texte en lui-même.

2) La question qui préoccupe l'immense majorité des enseignants concernés par le CECR n'est pas celle de « l'enseignement de la littérature » – qui ne commence vraiment qu'à l'université –, mais celle de la place des textes littéraires et de la formation à la lecture littéraire dans l'enseignement scolaire ; « l'arrêt de l'enseignement [...] de la littérature n'est nulle part suggéré » dans le CECR tout simplement parce que cet enseignement n'y est pas abordé en tant que tel : on ne trouve dans le CECR aucune occurrence de l'expression « enseignement de la littérature » ou « enseignement littéraire ».

3) Même si l'on remplace « enseignement de la littérature » par « enseignement à partir de textes littéraires », l'inquiétude des enseignants ne portait pas sur l'« arrêt » de cet enseignement, mais sur sa forte *réduction*, à la mesure de la place très limitée accordée aux textes littéraires dans les grilles du CECR.

### 3.4.3 Les « Réactions à la littérature » dans le VC

En page 53, sans indication des pages correspondantes du document, sont indiquées les « trois nouvelles échelles [qui] traitent du texte créatif et de la littérature » :

(VC : 53)

Alors que l'échelle « Lire comme activité de loisir » se trouve (p. 68) dans la sous-section « Réception » de la section « Les activités et les stratégies langagières com-

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Littérature | Trois nouvelles échelles traitent du texte créatif et de la littérature : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Lire comme activité de loisir (uniquement pour le processus de réception ; les descripteurs proviennent d'autres ensembles de descripteurs du CECR)</li> <li>– Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (moins intellectuel, niveaux inférieurs)</li> <li>– Analyser et formuler des critiques littéraires (plus intellectuel, niveaux supérieurs)</li> </ul> |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

municatives (CECR Section 4.4) » (il s'agit pourtant d'une nouvelle échelle), entre « Lire les instructions » (p. 67) et « Comprendre des émissions de télévision, des films et des vidéos » (p. 69), les deux grilles « Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) » (p. 120-121) et « Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) » (p. 122) se trouvent à l'intérieur de la section « Médiation » du VC, sans que dans leur présentation soit indiqué le type de relation de ces grilles avec la médiation ; sans qu'elles soient là regroupées sous le titre commun « Réactions à la littérature », sous lequel elles sont annoncées au passage dans plusieurs pages antérieures (p. 13, 21, 48) ; sans que l'on sache si la lecture des textes littéraires incluse dans l'échelle « Lire comme activité de loisir » relève ou non, pour les auteurs, de cette même catégorie conceptuelle des « réactions à la littérature ». Cette échelle, que nous allons analyser plus bas, est présentée à deux reprises : à la page 68, juste avant la reproduction de la grille, puis à nouveau en page 120, sans la grille, sans qu'il y ait de renvoi interne ni d'explication de ces deux présentations différentes. Les auteurs du VC sont décidément de piètres médiateurs entre leur document et ses lecteurs : aucun éditeur professionnel n'aurait accepté d'éditer un document organisé (si l'on peut dire) de manière aussi confuse.

La remarque immédiate que l'on peut faire sur le domaine des « réactions à la littérature » porte sur le choix de l'appellation<sup>12</sup>, que l'on peut comparer avec celle utilisée dans PIRLS, autrement plus adéquate à la spécificité de la lecture littéraire : « expérience littéraire ». Comme nous l'écrivions plus haut au sous-chapitre 1.3.4.5 à propos de leur conception générale de la compréhension de l'écrit, les auteurs du CECR et du VC « n'entrent » pas dans le processus de compréhension de l'écrit parce que pour eux la lecture ne consiste pas à se projeter dans le texte, mais simplement à en extraire de l'information depuis l'extérieur. C'est à cette conception que renvoie cette expression, alors même qu'elle ne convient pas à leurs propositions sur la lecture des textes littéraires, avec lesquelles ils traitent le processus de compréhension en recourant dans leurs descripteurs à des opérations cognitives telles que *repérer* (ou « identifier »), *analyser*, *interpréter*, *apprécier*, *comparer*, *réagir*, *évaluer*, qui ne peuvent être considérées comme de simples hyponymes de *réagir*, comme on le voit dans l'une des deux présentations que les auteurs de VC font eux-mêmes de la grille « Lire comme activité de loisir » :

*Lire comme activité de loisir repose essentiellement sur les textes créatifs et plusieurs descripteurs traitent de la littérature dans cette échelle. La littérature tend à provoquer des réactions, une attitude souvent encouragée dans l'enseignement des langues. Cette réaction peut s'exprimer en classe ou dans l'un des cercles d'amateurs de littéra-*

12. C'est la même expression, « *reactions to literature* », qui est utilisée dans la version anglaise.

ture souvent associés à l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut probablement distinguer quatre types de réactions classiques :

-l'implication : avoir une réaction personnelle à la langue, au style et au contenu, se sentir attiré/e par un aspect de l'œuvre ou par un personnage ou une de ses caractéristiques ;

-l'interprétation : attribuer un sens ou une importance à des aspects de l'œuvre tels que les contenus, mobiles, motivations des personnages, métaphores, etc.

-l'analyse : analyser certains aspects de l'œuvre dont le langage, les artifices littéraires, le contexte, les personnages, les relations entre eux, etc.

-l'évaluation : donner une appréciation critique sur la technique, la structure, la vision de l'artiste, la signification de l'œuvre, etc.

Il y a une différence fondamentale entre les deux premières catégories (l'implication et l'interprétation) et les deux dernières (l'analyse et l'évaluation). Décrire une réaction personnelle et une interprétation est d'un point de vue cognitif bien plus simple que de faire une analyse plus intellectuelle et/ou une évaluation. (p. 120)

Les auteurs se sont piégés eux-mêmes dans cette grille en voulant donner à « réaction » une signification générique que le terme ne peut pas avoir : alors que l'implication, l'interprétation, l'analyse et l'évaluation sont présentées ci-dessus comme « quatre types de réactions classiques », on ne retrouve ce terme de « réaction », dans leur présentation, que dans la définition d'« implication ». Il y est accompagné d'un qualificatif, « personnelle », qui nous laisse perplexes : les autres « réactions » seraient impersonnelles ? Ne peut-il pas y avoir, par exemple, d'interprétation très personnelle des motivations des personnages, de la vision de l'artiste et même de la signification d'une œuvre ? L'expression « réaction personnelle » serait-elle à comprendre alors comme « réaction subjective immédiate » ? Mais elle définit pour les auteurs du VC l'« implication » (dans la lecture), qui est une attitude (et non, comme les autres « réactions » énumérées, une opération cognitive), et une attitude requise tout au long de l'activité de compréhension des textes littéraires.

Dans ce passage, enfin, les auteurs semblent avoir voulu distinguer aussi les différentes « réactions » en fonction des objets sur lesquels ils portent, mais les variations terminologiques qu'ils multiplient ne suffisent pas à masquer l'inanité de leur projet : en quoi la « langue » et le « style », les « métaphores », le « langage », les « artifices littéraires » et la « technique » relèvent-ils spécifiquement de telle ou telle de ces « réactions » ? Une métaphore peut provoquer une réaction subjective personnelle, être analysée par rapport à son contexte, être interprétée en mobilisant ses connaissances sur l'écriture littéraire, ou encore être évaluée de manière critique. On comprend la prudence des auteurs lorsqu'ils écrivent qu'« on peut *probablement* distinguer... etc. » (nous soulignons), tout en ne comprenant pas pourquoi, avec toutes les personnes mobilisées dans leur projet pendant autant d'années, ils ne se sont pas donné les moyens d'élaborer un modèle crédible : sans doute l'ajout de la littérature dans le VC n'était-il qu'un toilettage superficiel, et ne correspondait-il pas pour les auteurs à un véritable enjeu en termes de certification.

Comme nous l'avons fait précédemment, nous nous limiterons ici aussi, pour ce qui est du domaine des « réactions à la littérature » dans le VC, à ce qui concerne la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire à la grille « Lire comme activité de loisir », dont nous avons déjà analysé ci-dessus la plus longue des deux présentations (p. 120). La présentation ci-dessous est celle qui précède en page 68 la reproduction de la grille elle-même :

Lire comme activité de loisir : *L'échelle Lire comme activité de loisir comprend, selon les centres d'intérêt de chacun(e), à la fois la fiction et ce qui n'est pas la fiction, y compris les textes créatifs, les différentes formes de littérature, les articles de magazines et de journaux, les blogues, les biographies, etc. Les notions clés concrétisées dans cette échelle sont les suivantes :*

*-longueur, variété de textes avec ou sans illustrations ;*

*-types de textes, allant de simples descriptions de gens et de lieux, en passant par différents types de textes narratifs, à différents genres d'écrits contemporains et classiques ;*

*-des thèmes, allant des sujets quotidiens (par ex. passe-temps, sports, activités de loisir, animaux) et des situations concrètes, à toute une gamme de thèmes abstraits et littéraires ;*

*-type de langage : de très simple à très stylisé ;*

*-facilité de lecture : allant de deviner à l'aide des images, en passant par lire de façon très autonome, à apprécier la variété des textes ;*

*-étendue de la compréhension : allant de la compréhension des grandes lignes à la compréhension du sens aussi bien implicite qu'explicite. (p. 68)*

Nous pouvons savoir gré aux auteurs de cette section du VC (une fois n'est pas coutume : nous avons eu peu d'occasions de remercier les auteurs de ce document) d'avoir fait précéder toutes leurs nouvelles grilles, comme celle-ci, des critères de progression utilisés, bizarrement appelés « notions clés concrétisées » (*Key concepts operationalized* dans l'original anglais).

Quelques critiques, cependant, sur cette présentation, où l'on peut remarquer :

– l'absence du critère « objectifs de lecture », alors qu'il apparaît dans l'un des descripteurs de la grille reproduite plus bas (« pour son plaisir », B2) ;

– l'absence du critère de vitesse de lecture, alors qu'il apparaît lui aussi dans l'un des descripteurs de la grille (« prendre son temps », « en adaptant [...] la rapidité de lecture, B2) ;

– l'étiquette confuse de « facilité de lecture », qui regroupe des descripteurs très hétérogènes : « deviner à l'aide des images », « lire de façon très autonome », « apprécier la variété des textes » ; on ne voit pas, en outre, en quoi « apprécier la variété des textes » décrirait une « facilité de lecture » : on peut apprécier un type de texte même si sa lecture nous est difficile.



La grille qui suit cette présentation sur la même page 68 du VC est la suivante :

| LIRE COMME ACTIVITÉ DE LOISIR |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                            | Peut comprendre pratiquement toute forme d'écrit, y compris des textes de types différents, littéraires ou non, en langue classique ou familière en appréciant de subtiles distinctions de style ainsi que le sens implicite et explicite.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| C1                            | Peut lire et apprécier une gamme de textes littéraires, à condition de pouvoir relire certains passages et d'utiliser, s'il/elle veut des ouvrages de référence<br>Peut lire sans grande difficulté des textes littéraires et des ouvrages contemporains, écrits en langage standard, en appréciant l'implicite et les idées.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| B2                            | Peut lire pour son plaisir de façon très autonome, en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes (par ex. des magazines, des romans assez simples, livres d'histoire, biographies, carnets de voyage, guides, passages de chansons, poèmes), en utilisant les références adéquates.<br>Peut lire des romans s'ils ont une trame narrative forte et sont rédigés dans un langage simple, à condition qu'il ou elle puisse prendre son temps et utiliser un dictionnaire.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| B1                            | Peut lire dans des journaux et des magazines, des comptes rendus de films, de livres, de concerts, etc. qui ont été écrits pour un large public et en comprendre les points principaux.<br>Peut comprendre des poèmes simples et des paroles de chansons rédigés dans un style et un langage simple.<br>Peut comprendre la description de lieux, d'événements, de sentiments et de points de vue explicitement exprimés dans des récits, des guides et des articles de magazines rédigés dans un langage extrêmement courant et quotidien.<br>Peut comprendre un journal de voyage décrivant principalement les événements pendant le trajet ainsi que les expériences et les découvertes que la personne a faites.<br>Peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédige dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire. |
| A2                            | Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien.<br>Peut comprendre les points principaux de courts reportages dans des magazines ou des guides qui traitent de sujets quotidiens concrets (par ex. les passe-temps, les sports, les activités de loisirs, les animaux).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| A2                            | Peut comprendre des histoires et des descriptions courtes au sujet de la vie de quelqu'un, si elles sont rédigées avec des mots simples.<br>Peut comprendre ce qu'il se passe dans un roman-photo (par ex. dans un magazine de société) et se forger une idée sur les personnages.<br>Peut comprendre la plupart des informations dans une courte description de quelqu'un (par ex. une célébrité).<br>Peut comprendre les points principaux d'un court article relatant un événement au schéma prévisible (par ex. la remise des Oscars), à condition qu'il soit rédigé dans un langage simple.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| A1                            | Peut comprendre de courts récits illustrés, au sujet d'activités quotidiennes et rédigés avec des mots simples.<br>Peut comprendre dans les grandes lignes des textes courts d'histoires illustrées, à condition que les images l'aident à deviner le contenu.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Pré-A1                        | <i>Pas de descripteur disponible</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

(VC : 68)

Cette grille reprend la conception de celles du CECR sur la compréhension de l'écrit en utilisant comme descripteur général de compétence la notion de compréhension (« Peut comprendre... ») alternant avec celle de lecture (« Peut lire... ») : les auteurs n'entrent pas dans l'activité elle-même de la compréhension avec ses différentes opérations cognitives<sup>13</sup>. On trouve cependant, mais à une seule occasion, à l'intérieur du même niveau B1, le descripteur « Peut suivre l'intrigue de récits, de romans » qui relève du repérage (l'énoncé plus rigoureux serait « Peut repérer les différents épisodes d'un récit et leur ordre chronologique »).

Ce qui est totalement incompréhensible, c'est que cette grille n'intègre pas le critère des « types de réactions classiques » défini dans la seconde présentation de la même grille, celle de la page 120, qui proposait précisément des critères internes à l'activité de compréhension : interpréter, analyser, évaluer. À l'exception d'évaluer, qui n'apparaît

13. Nous avons déjà fait la même remarque critique sur la grille « Compréhension générale de l'écrit » au sous-chapitre 1.3.4.2.

cependant dans cette grille qu'au niveau C1. On a vraiment l'impression que ce ne sont pas les mêmes auteurs qui ont rédigé les deux présentations, les uns reprenant les descripteurs de la grille du CECR, alors que les autres ont voulu la moderniser sur le modèle de PIRLS et PISA. Quoi qu'il en soit, on est en pleine incohérence, la seconde présentation de cette grille (p. 120) ne correspondant absolument pas à la conception de la première présentation (p. 68), ni à la grille elle-même.

À côté de cette incohérence majeure, les problèmes internes à la première présentation, à la grille elle-même, et entre cette présentation de la p. 68 et la grille, paraissent mineurs.

Quelques remarques malgré tout au passage :

– Certains descripteurs sont particulièrement imprécis : « Peut comprendre ce qu'il se passe dans un roman-photo [...] et se forger une idée sur [re-sic]les personnages » (A2-1) ; « Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées... » (A2-2) ; « Peut comprendre des poèmes simples... » (B1-2).

– On se demande quel est le sens exact que les auteurs donnent à « apprécier », pour pouvoir l'utiliser dans des contextes aussi différents que les suivants : « apprécier la variété des textes » (« notion clé » dans la présentation de la p. 68) ; « donner une appréciation critique » (« réaction » dans la présentation de la p. 120) : « apprécier une gamme de textes littéraires » (grille, C1) ; « en appréciant de subtiles distinctions de style » (grille, C2). Nulle part n'est donnée la définition de cette notion à sémantisme apparemment très variable.

– On se demande pourquoi l'outil du dictionnaire n'apparaît ponctuellement qu'au niveau B2 et pour y aider à la compréhension d'« un langage simple » « (Peut lire des romans s'ils [...] sont rédigés dans un langage simple, à condition qu'il ou elle puisse [...] utiliser un dictionnaire) » : en contexte scolaire, tout au moins, c'est une stratégie que les apprenants utilisent, et un usage auquel les enseignants doivent les former, dès les tout débuts de l'apprentissage.

L'ensemble des problèmes de compréhension de cette grille de compréhension de textes – et nos remarques critiques sont loin d'être exhaustives – la rend totalement inutilisable telle quelle, au moins tant qu'elle ne sera pas accompagnée d'exemples d'épreuves avec leurs items calibrés et les différentes réponses acceptées ou refusées avec la justification des différents scores attribués. Mais l'analyse comparée de ces deux types de documentation mettrait certainement encore plus en évidence le manque de rigueur dans la rédaction des descripteurs de la grille du VC.

Comme pour les grilles de compétence pluriculturelle, on peut vraiment se demander pour cette nouvelle grille, comme pour les autres portant sur la littérature, si les auteurs du VC pensaient vraiment qu'elles allaient être utilisées dans des épreuves de certification, ou si leur publication n'est pas plutôt une simple opération de marketing destinée à rajeunir l'image du CECR et à élargir le public visé, pour que les organismes de certification puissent continuer à maintenir le CECR de manière crédible au centre de leur *business model*.

### 3.5 La « compétence pluriculturelle » et autres composantes de la compétence culturelle

#### Introduction

Les seules implications de la prise en compte de la compétence plurilingue et pluriculturelle que le CECR aborde sont celles qui concernent la politique linguistique et la conception des *curricula*, dans son chapitre 8, qui...

*... examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle. (p. 6)*

Les implications pour l'apprentissage ne sont pas abordées dans le CECR, comme ses auteurs l'annoncent eux-mêmes :

*Le Chapitre 7 s'intéresse plus particulièrement au rôle des tâches dans l'utilisation et l'apprentissage de la langue. Toutefois, il reste à explorer toutes les répercussions de l'adoption d'une approche plurilingue et pluriculturelle. (p. 21)*

Il suffit de lire la citation précédente, cependant, pour prévoir dès la page 6 du CECR que ces répercussions n'auraient pas pu être analysées correctement par ses auteurs : la « vie dans une Europe multilingue et multiculturelle », comme toute cohabitation permanente avec des gens d'autres langues et d'autres cultures, pose en effet des problèmes qualitativement différents de ceux que posent les simples contacts initiaux, ponctuels et provisoires pris en compte dans l'approche communicative : ce ne sont plus seulement des problèmes de communication, mais d'attitudes et comportements (pour le vivre ensemble), et de conceptions de l'action (pour le faire ensemble), comme nous le verrons plus avant.

Nous avons choisi de traiter ici de la « compétence pluriculturelle », et non de la compétence plurilingue, parce que c'est la plus problématique pour diverses raisons qui seront analysées dans ce chapitre, et parce qu'elle a donné lieu aux dérives que nous avons déjà dénoncées dans un ouvrage antérieur (Maurer, 2011) : ce que nous critiquions dans *Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* (sous-titre de cet ouvrage), c'était essentiellement la minoration des objectifs d'enseignement des langues et de ses contraintes au profit de finalités culturelles – l'éducation au pluriculturalisme, à l'altérité, à la citoyenneté européenne et à ses valeurs démocratiques, ... – aussi générales que généreuses. L'objectif de compétence plurilingue, quant à lui, échappe à ce type de critique, et il a d'ailleurs donné lieu bien avant la publication du CECR, dès les années 1980, à des propositions méthodologiques concrètes avec l'Éveil aux langues pour les enfants, les programmes d'Intercompréhension de langues voisines pour les adultes, et dans une moindre mesure, la Didactique intégrée pour les élèves des collèges et lycées (Maurer, 2015 : 172) : l'une de nos propositions alternatives, dans la 5<sup>e</sup> partie du présent ouvrage, reprend précisément l'idée de la Didactique intégrée sous une forme plus élaborée que nous avons appelée « méthodologie plurilingue intégrée ».

La compétence pluriculturelle, ainsi que la compétence interculturelle que l'on retrouve aussi dans le CECR, ont fait l'objet de notre part, dans les années passées, d'analyses basées sur un « modèle complexe de la compétence culturelle » que nous allons utiliser également pour analyser la compétence pluriculturelle dans le VC. C'est pourquoi nous présenterons brièvement ce modèle dans le premier sous-chapitre 3.5.1 ci-dessous, en renvoyant les lecteurs qui ressentiraient le besoin de lectures complémentaires à nos publications correspondantes, et tout particulièrement à Puren, 2011j.

### 3.5.1 La compétence culturelle et ses différentes composantes dans l'évolution historique de la didactique des langues-cultures

La « compétence à communiquer langagièrement » (titre du chapitre 2.1.2, p. 17) donne lieu dans le CECR, comme elle avait donné lieu dans les *Niveaux-seuils* et de la part de plusieurs didacticiens des langues depuis les années 1970, à des « typologies » ou « définitions par extension », c'est-à-dire par énumération de ses composantes, appelées elles-mêmes « compétences ». Dans le CECR, il s'agit des composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique (p. 17-18), ces composantes y étant définies à leur tour par des sous-compétences appelées elles aussi « compétences », par exemple la compétence linguistique par ses composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique (chapitre 5.2.1 « Compétences communicatives langagières », p. 86-93). Les auteurs du Cadre justifient d'ailleurs explicitement cette approche typologique de la compétence de communication par la complexité de l'objet :

*Le choix pour le Cadre d'une présentation taxinomique constitue à coup sûr une tentative pour traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes. (p. 9)*

S'il existe, comme le disent les auteurs du CECR, une composante interculturelle et une composante pluriculturelle, c'est qu'il existe aussi ce qu'il faut bien appeler une « compétence culturelle » qui les regroupe en tant que composantes, et qui est – on en conviendra aisément – au moins aussi complexe que la compétence de communication. Or, paradoxalement, on ne trouve dans tout le CECR qu'une seule occurrence de l'expression « compétence culturelle », et les compétences pluriculturelle et interculturelle, dans ce passage comme dans tout le document, ne sont jamais présentées comme des composantes de cette compétence culturelle générale :

*Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (p. 12)*

Tout au long des décennies 1980-2000, par ailleurs, la compétence interculturelle a occupé tout l'espace de réflexion sur la culture en didactique des langues-cultures : aucun titre d'article, d'ouvrage ou de colloque ne parlait de « compétence culturelle » mais tous de « compétence interculturelle » ou d'« interculturalité ». Les didacticiens y

célébraient à l'envi la diversité et la différence, mais ils les excluèrent de leur domaine, la didactique de la culture.

Or une simple observation de l'histoire de la discipline depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle fait apparaître d'autres composantes successivement privilégiées de la compétence culturelle, en même temps que la perspective actionnelle en implique nécessairement une nouvelle, à savoir une culture d'action partagée. Comme nous l'écrivions dès la parution du CECR dans un article publié l'année suivante, en 2002 :

*[...] lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter), mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances.* (2002b, p. 8)

Le modèle général des composantes de la compétence culturelle auquel nous avons abouti est le suivant, dans sa version actuelle (Puren, 020) :

Modèle complexe de la compétence culturelle

| Composante                 | Définition                                                                                                                                                                                   | Domaine principal                                          | Activités de référence                                                    |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. trans-culturelle</b> | Celle qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce que Émile Durkheim appelait le « fonds commun d'humanité », qui sous-tend tout l'humanisme classique.    | les <i>valeurs universelles</i>                            | <i>reconnaître</i> (méthodologie traditionnelle, XIX <sup>e</sup> siècle) |
| <b>2. méta-culturelle</b>  | Celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude scolaire de documents authentiques.                                                                                | les <i>connaissances</i>                                   | <i>comprendre parler sur</i> (méthodologie active, 1920-1960)             |
| <b>3. inter-culturelle</b> | Celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours.                                                    | les <i>représentations</i>                                 | <i>découvrir parler avec</i> (approche communicative, 1970-2000)          |
| <b>4. pluri-culturelle</b> | Celle que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel. | les <i>attitudes</i> et les <i>comportements</i>           | <i>vivre avec, se parler</i> (méthodologies plurilingues, 1980-...)       |
| <b>5. co-culturelle</b>    | Celle que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes travaillant ensemble pendant une longue durée                                            | les <i>conceptions</i> et les <i>valeurs contextuelles</i> | <i>agir avec, se concerter</i> (perspective actionnelle, 2000-...)        |

Ce modèle est longuement présenté et commenté dans notre article 2011j, avec plusieurs types de « validations » – empirique, philosophique, sociologique et cognitive – empruntés, donc, à d'autres domaines que celui de la didactique des langues-cultures. Ce modèle se trouve correspondre en particulier, selon les résultats d'une méta-recherche de Claude Bert (2003), aux différentes méthodes que les sociologues ont pu imaginer successivement, dans le même ordre chronologique, pour modifier

les représentations croisées négatives de deux groupes rivaux. Ce modèle est immédiatement utilisé, dans ce même article 2011j, pour analyser cinq objets différents : (1) le concept de compétence culturelle dans le CECR, (2) l'échelle de compétence sociolinguistique du CECR, (3) la tentative (malheureuse) d'élaboration d'une grille de niveaux de compétence interculturelle en 2006 (projet LOLIPOP, *Language Online Portfolio Project*), (4) un manuel de FLE (*Version Originale 3*, Paris : Éditions Maison des Langues, 2011) et (5) le *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration* (2011).

Ce modèle permet de mettre en évidence les ambiguïtés et les insuffisances de la conception de la compétence culturelle dans le CECR, que l'on retrouve dans le VC.

### 3.5.2 La compétence culturelle dans le CECR

#### 3.5.2.1 Les principales conclusions de l'analyse du document

L'analyse de toutes les occurrences des termes faisant partie du champ de la culture dans le CECR aboutit, dans notre article 2011j, aux principales conclusions suivantes :

– La compétence culturelle n'apparaît jamais comme notion générique recouvrant différentes composantes.

– La composante transculturelle, domaine privilégié des valeurs universelles, n'apparaît à aucun moment dans ce document, ses auteurs présentant toujours les valeurs comme des caractéristiques de la culture personnelle ou de « certains groupes sociaux ». Ces valeurs ne sont jamais considérées en tant que ressemblances – comme cela est le cas des valeurs universelles, mais aussi des valeurs contextuelles que l'on doit partager avec des collaborateurs dans une institution, une administration ou une entreprise données –, mais seulement en tant que différences. Cela est d'autant plus paradoxal que les objectifs affichés au début du CECR sont entre autres de « promouvoir une citoyenneté démocratique » (p. 4) et de « promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle » (p. 10) dans tous les pays d'Europe, ce qui suppose de partager au moins ces valeurs communes. On ne peut d'ailleurs respecter les différences chez d'autres que si on leur a préalablement reconnu une ressemblance fondamentale, celle d'une dignité humaine égale à la sienne : en d'autres termes, la mise en œuvre de la compétence interculturelle exige préalablement celle de la compétence transculturelle.

– La composante métaculturelle apparaît indirectement à travers la notion de « connaissances », mais ces connaissances culturelles sont postulées contribuer à la compétence interculturelle au même titre que les expériences interculturelles, alors que c'est une hypothèse discutable tant d'un point de vue empirique que sociologique. Il faut être quelque peu naïf pour ne pas voir, à partir des nombreux exemples que nous fournissons l'histoire passée et l'histoire présente, qu'une meilleure connaissance de l'autre ne produit pas forcément une meilleure compréhension et un plus grand respect : on a toujours au moins autant d'intérêt à chercher à connaître ses rivaux que ses alliés, ses ennemis que ses amis.

- L'idée de composante co-culturelle n'apparaît jamais dans ce document, alors même qu'elle était exigée par la nouvelle finalité de formation d'un acteur social en langue-culture étrangère.
- La nouvelle composante pluriculturelle n'est pas vraiment distinguée de la composante interculturelle : ce qui semble se dégager de ce document, c'est finalement que la compétence culturelle visée se limiterait à la compétence pluriculturelle, celle-ci n'étant que l'ensemble des compétences interculturelles qu'une personne a acquises dans ses contacts avec différentes cultures.
- Apparaît ponctuellement dans ce document (p. 83, 93 et 157), une autre compétence culturelle, la « compétence socioculturelle », dont le statut et la relation aux autres composantes culturelles ne sont pas précisés, les auteurs, devant les problèmes rencontrés pour en élaborer des descripteurs et des échelles de niveaux de compétence, l'ayant abandonnée au profit de la seule compétence sociolinguistique. L'échelle de compétence sociolinguistique proposée par les auteurs, portant sur la « Correction linguistique », montre malgré tout à elle seule l'insuffisance de leur modèle de compétence culturelle. Il nous semble d'autant plus intéressant de la reproduire ici avec les commentaires critiques que nous en faisons dans notre article de 2011, que les auteurs du VC, même s'ils ne la reprennent pas, déclarent que « les calibrages sur les niveaux [de leur échelle de compétence pluriculturelle] se sont montrés totalement compatibles avec l'échelle du CECR portant sur l'adéquation sociolinguistique ».

### 3.5.2.2 Analyse de l'échelle de « Correction sociolinguistique » (CECR p. 189)

| CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C2</b>                    | <p>Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.</p> <p>Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.</p> <p>Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.</p>                         |
| <b>C1</b>                    | <p>Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.</p> <p>Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.</p> <p>Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.</p>                                                        |
| <b>B2</b>                    | <p>Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause.</p> <p>Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.</p> <p>Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.</p>                                                                              |
| <b>B1</b>                    | <p>Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.</p> <p>Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.</p> <p>Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.</p>                               |
| <b>A2</b>                    | <p>Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion.</p> <p>Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.</p> <p>Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.</p> |
| <b>A1</b>                    | <p>Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

(CECR p. 189)

Voici les trois points que dégageait l'application de notre modèle complexe à cette échelle de niveaux de compétence<sup>14</sup> :

1) *Aux niveaux A1 et A2, l'usage des « formules », « formes », « expressions » et « fonctions langagières » (actes de parole) ne peut être culturellement correct que sur la base de la composante transculturelle de la compétence culturelle : on reconnaît immédiatement des situations d'accueil, de prises de congé, de contact dans une culture différente, même si elles doivent être gérées différemment.*

2) *La « conscience » des différences entre coutumes, usages et attitudes (B1) correspond à la composante métaculturelle, et elle est insuffisante pour la composante pluriculturelle, lorsqu'il s'agit non plus seulement de reconnaître, mais de reproduire soi-même ces coutumes, usages et attitudes parce que l'on doit partager la vie de personnes de cette culture. Enfin, lorsqu'il s'agit d'agir socialement avec ces personnes (composante co-culturelle), cette conscience ne suffit pas plus, puisqu'il faudra alors décider quelles valeurs communes les uns et les autres devront partager, pour les mettre en œuvre conjointement.*

3) *« Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et celle de sa communauté d'origine... » (C2) relève de la composante pluriculturelle de la compétence culturelle, selon la définition que le Cadre lui-même donne par ailleurs de cette composante.*

Ce qui bloque toute évolution de la conception de la compétence culturelle chez les auteurs du CECR, c'est la permanence, chez eux, du paradigme de la communication, comme on le voit ci-après dans la définition même qu'ils donnent de la « compétence plurilingue et pluriculturelle », dans laquelle on voit qu'ils reprennent le concept-clé de l'approche communicative, l'interaction :

*On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.*  
(p. 129)

### 3.5.3 La compétence culturelle dans le Volume complémentaire

#### 3.5.3.1 Permanence des mêmes imprécisions et insuffisances conceptuelles

Puisque ce volume se voulait « complémentaire », on aurait pu espérer que ses auteurs complètent le modèle de compétence culturelle du CECR, qui aurait dû leur apparaître insuffisant. Ils n'en font rien : les valeurs universelles impliquées dans l'« éducation

14. Nous laissons de côté, comme dans notre article de 2011(j), d'autres types de critique sur cette échelle qui n'intéressent pas non plus directement notre propos ici. Nous y notions par exemple au passage cette incohérence qui consiste à inclure dans une grille dite de « correction sociolinguistique » (et donc concernant la seule activité langagière d'expression) des descripteurs concernant la compréhension : « Peut suivre des films... » (B2), « Peut reconnaître... et apprécier... », « Apprécie complètement les implications... » (C1). Ou cette autre qui consiste à y inclure aussi la « conscience » (conscience des différences et règles, B1 ; des niveaux connotatifs, C2) alors qu'elle n'est pas en elle-même observable, mais seulement induite des comportements langagiers et non langagiers, et qu'elle n'a donc pas non plus sa place parmi des descripteurs de correction sociolinguistique.



pluriculturelle et interculturelle » fortement promues par l'UPL-CoE ne les amènent pas à poser le concept de « compétence transculturelle », pas plus que la perspective actionnelle, qu'ils mettent désormais en avant, ne les amène à poser celui de « compétence co-culturelle », sous cette appellation ou sous une autre. Alors qu'ils recourent à la notion de « culture de communication partagée » dans les descripteurs des niveaux B1, B2 et C1 de la grille « Établir un espace pluriculturelle » (p. 129), ils ne se rendent pas compte que la mise en œuvre de la perspective actionnelle implique la mobilisation d'une notion parallèle tout aussi nécessaire, celle de « culture d'action partagée ».

C'est là, à notre avis, un des indices qui montrent que les auteurs du VC en sont toujours restés, du point de vue des conceptions didactiques, au paradigme de la communication. L'auteure de l'un des quelques ouvrages cités dans leur bibliographie des pages 45-46, Claire Bourguignon, *Pour enseigner les langues avec les CERCL [sic] – clés et conseils*, Delagrave (1<sup>e</sup> éd. 2010), est d'ailleurs connue pour avoir repris et diffusé le concept de « communication », qui suggère clairement une continuité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. Deux des trois ruptures qu'elle attribue généreusement au CECR de 2001 dans un article de 2011<sup>15</sup> – entre une « logique d'apprentissage » et une « logique d'usage » et entre un « paradigme de la connaissance » et un « paradigme de la compétence » – sont en réalité déjà impliquées dans l'approche communicative des *Niveaux-seuils* des années 1970 : elles ne constituent des ruptures que par rapport à une certaine tradition pré-communicative de l'enseignement scolaire français. Quant à la troisième rupture supposée, entre la « logique de contenu » et la « logique de projet », elle n'apparaît pas dans le CECR de 2001 – où le projet reste considéré comme un prétexte à communication, au même titre que les simulations et jeux de rôles (cf. Puren, 2009b : 14-15) –, mais en 1995 dans le DCL, Diplôme de compétence en langue, dont l'auteure s'inspire très directement dans son article, même si le nom de cette certification, effectivement « orientée action », n'apparaît que dans le titre d'un de ses ouvrages cités dans sa bibliographie. En revanche, elle ne pose jamais d'opposition entre les « logiques » ou les « paradigmes » de communication et d'action.

Les auteurs du VC ne reviennent pas non plus sur ces ambiguïtés conceptuelles que nous avons notées dans le champ sémantique de la culture tel qu'il apparaît dans le CECR. On peut même dire que sur la question de la relation entre les notions de pluriculturelle et d'interculturelle, ils ne ressentent pas le besoin d'éclaircir, et qu'ils rajoutent à la confusion déjà existante dans le CECR et dans les publications postérieures de l'UPL-CoE. Qu'on en juge par l'alternance de ces deux notions dans le même paragraphe ci-après, où – c'est un comble ! – ils reconnaissent, en euphémisant comme à chaque fois la critique, que les deux notions ne sont ni clairement définies ni distinguées dans le CECR :

*Ni le pluriculturalisme ni la notion de compétence interculturelle – dont il est brièvement question dans les Sections 5.1.1.3 et 5.1.2.2 du CECR – ne sont présentées de façon détaillée dans le CECR. Les implications de la compétence plurilingue et*

15. « L'enseignement des langues et le CERCL : d'une logique de contenu à une logique de projet », Dijon, CNDP, 10 p., [www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignonlogiqueprojetenslangues\\*2011.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignonlogiqueprojetenslangues*2011.pdf).

*pluriculturelle dans la conception de programmes liés au CECR sont soulignées dans le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. En outre, une taxonomie détaillée des aspects de la compétence plurilingue et pluriculturelle se rapportant aux approches pluralistes<sup>16</sup> est disponible dans le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) du CELV. (VC : 29)*

Nous allons montrer, à propos de deux grilles nouvelles proposées par les auteurs du VC (« Établir un espace pluriculturel », p. 129, et « Exploiter un répertoire culturel », p. 167), les insuffisances et incohérences que provoque le modèle conceptuel de la compétence culturelle qu'ils ont repris à l'identique du CECR.

### 3.5.3.2 Analyse de la grille « Établir un espace pluriculturel » (VC : 129)

| ETABLIR UN ESPACE PLURICULTUREL |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                              | Peut médier de façon efficace et naturelle entre des locuteurs de sa communauté ou d'une autre, en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.<br>Peut guider une discussion délicate de façon efficace, en repérant les nuances et les sous-entendus.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| C1                              | Peut jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à une culture de communication partagée, en gérant les ambiguïtés, proposant des conseils et encouragements, et en prévenant les malentendus.<br>Peut anticiper d'éventuelles méprises concernant ce qui a été dit ou écrit et faire en sorte que les interactions restent positives en commentant et en interprétant des points de vue culturels différents sur la question traitée.<br>Peut mettre à profit ce qu'il connaît des conventions socioculturelles afin d'arriver à un accord sur la façon de procéder dans une situation nouvelle pour les personnes impliquées.<br>Peut, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde, et s'exprimer en tenant compte du contexte.<br>Peut clarifier des malentendus et des erreurs d'interprétation lors de rencontres interculturelles, expliquer clairement les choses afin de détendre l'atmosphère et de permettre à la discussion d'avancer. |
| B2                              | Peut encourager une culture de communication partagée en exprimant sa compréhension et son appréciation des différentes idées, impressions et points de vue, et inviter les participants à contribuer et à réagir aux idées des uns et des autres.<br>Peut travailler en collaboration avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes, et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches.<br>Peut, lors d'une activité avec des personnes d'autres cultures, adapter sa façon de travailler afin de créer des procédures communes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| B1                              | Peut contribuer à une communication interculturelle en initiant la conversation, montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples et exprimer son accord et sa compréhension.<br>Peut, dans des rencontres interculturelles, se conduire de façon positive, reconnaître les sentiments et les différentes visions du monde des membres du groupe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| A2                              | Peut assurer un échange interculturel en utilisant un répertoire limité pour présenter des personnes de différentes cultures, poser des questions et y répondre, et montrer qu'elle est conscient que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures.<br>Peut aider à la création d'une culture de communication partagée, en échangeant de façon simple des informations sur les valeurs et les comportements propres à une langue et une culture.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| A1                              | Peut contribuer à un échange interculturel, demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Pre-A1                          | Peut faciliter un échange interculturel en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales, en invitant les autres à parler et en indiquant s'ils comprennent lorsqu'on s'adresse directement à lui/elle.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Pre-A1                          | Pas de descripteur disponible                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

(VC : 129)

Nous analyserons successivement la relation entre le pluriculturel et l'interculturel ainsi que la relation entre le pluriculturel et le co-culturel.

16. *Sic* : les lecteurs ne sauront pas plus pourquoi les « approches plurielles » du CARAP, citées juste à la suite, sont ici qualifiées de « pluralistes ».

### 1) *La relation entre l'interculturel et le pluriculturel*

Ce qui frappe immédiatement dans cette grille portant sur le pluriculturel, c'est paradoxalement la place prédominante occupée par l'interculturel, qui ne peut s'expliquer que par la conception du pluriculturel, que nous avons déjà signalée dans le CECR, comme une sorte d'interculturel pluriel : « l'espace pluriculturel » est ainsi conçu dans les premiers niveaux comme le lieu d'un échange interculturel (A1, A2, B1-1) puis de rencontre et de communication interculturelles (B1-2, B2), enfin de médiation interculturelle (C1, C2) entre des personnes de cultures différentes. Les différents « gènes » de l'approche interculturelle transmis à l'origine par la situation sociale de référence de l'approche communicative, le voyage touristique, se retrouvent là massivement, à savoir l'inchoatif, le ponctuel et le perfectif (*cf.* Puren, 2014a : 6), déjà dans le titre même retenu pour cette grille (« *Établir un espace pluriculturel* », et non, par exemple, « *Gérer un espace pluriculturel* »), puis, de A1 à C2 en particulier par les verbes *accueillir, présenter, initier, créer, reconnaître, clarifier, arriver, proposer, repérer.*

La problématique pluriculturelle dans le sens où nous l'entendons, celle qui se pose entre des personnes de langues-cultures entièrement ou partiellement différentes cohabitantes entre elles, n'apparaît qu'au niveau C2 dans le descripteur « Peut médier de façon efficace et naturelle entre des locuteurs de sa communauté ou d'une autre en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques » : la diversité culturelle est clairement considérée là, en effet, non pas dans le cadre d'une rencontre entre des étrangers, mais entre des personnes de la même « communauté »<sup>17</sup>.

Le pluriculturel apparaît peut-être aussi – il est en tout cas possible – dans le descripteur du niveau B2-2, où il s'agit pour le médiateur de tenir compte de « conventions socioculturelles » et « visions du monde » différentes, qui peuvent se trouver chez des personnes par ailleurs de même culture nationale ; ainsi que dans le descripteur au niveau B2-1, où les problèmes évoqués concernent des « ressemblances et des différences de points de vue et d'approches ». Le premier descripteur (en termes de progression, donc celui du bas) de ce niveau B2-1, où il s'agit de « personnes d'autres cultures », pourrait marquer la limite entre l'interculturel « classique » dont il fait encore partie (partie basse de la grille) et le pluriculturel des sociétés multiculturelles (partie haute de la grille), si ce n'étaient l'expression de « rencontres interculturelles » et les termes inchoatifs qui s'y retrouvent comme aux niveaux inférieurs, jusqu'à produire de l'incohérence : on voit bien au niveau C1, par exemple, qu'aucun médiateur interculturel ne peut contribuer, dans le cadre de simples « rencontres interculturelles », à créer une « culture partagée », parce que la création d'une telle culture exige du temps et du collectif, et bien autre chose qu'une gestion individuelle des ambiguïtés et la prévention des malentendus, à savoir l'élaboration de conceptions communes de l'action collective.

---

17. Le terme « communauté » reprend celui utilisé dans la version originale anglaise du VC (« Can mediate effectively and naturally between members of his/her own and other *communities*... », p. 123), mais on sait que les termes anglais et français ne renvoient ni à la même réalité sociale, ni à la même conception de la société. Si l'on avait pris un équivalent plus exact dans la culture politique française, « classe sociale » aurait bien mieux convenu, mais il aurait été bien moins convenable...

Les auteurs du VC semblent avoir complètement oublié, dans cette grille « Établir un espace pluriculturel »,

– qu’il existe déjà un énorme espace pluriculturel à gérer, celui de l’ « Europe multiculturelle » où il ne s’agit plus seulement de rencontrer des étrangers et de parler avec eux, mais de vivre avec eux et de « se parler » dans un cadre stabilisé de convivialité constitué d’attitudes et de comportements partagés, de ce que l’on pourrait appeler une « culture de cohabitation partagée ».

– que les classes de langue – et pas seulement celles en milieu dit « endolingue » (comme par exemple celles de FLE en France, dans lesquelles des étrangers de pays et de langues-cultures différentes sont réunis) – sont elles-mêmes par nature, en homologie avec la société extérieure, un espace pluriculturel où des personnes se rencontrent pour la première fois seulement à la première heure de cours, puis se retrouvent à toutes les autres, régulièrement, pour cohabiter et travailler ensemble.

Une distinction conceptuelle claire entre les deux notions, telle que celle que nous proposons, aurait permis de mettre un peu plus de cohérence dans cette grille sur la base d’une progression, mal ébauchée ici, de l’interculturel au pluriculturel.

## 2) *La relation entre interculturel-pluriculturel et co-culturel*

La perspective actionnelle, et donc le co-culturel, apparaissent aussi dans cette grille au niveau B2, que nous reprenons ci-dessus de bas en haut :

*B2-1(1) : « Peut, lors d’une activité avec des personnes d’autres cultures, adapter sa façon de travailler afin de créer des procédures communes » : il s’agit même là exactement de ce que nous appelons une « culture d’action commune », créée par et pour l’action collective.*

*B2-1(2) : « Peut travailler en collaboration avec des personnes qui ont des orientations culturelles différentes, et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d’approches. »*

Le co-culturel apparaît peut-être aussi dans le descripteur du B2-2, du moins si l’on y entend « procéder » dans le sens de modalités de travail, comme « procédures » en B2-1(1), et non dans le sens de procédures de discussion, comme peuvent le suggérer « discuter » ci-dessus, dans la 2<sup>e</sup> partie du descripteur B1-1(2), et « conventions culturelles », ci-dessous :

*B2-2 : Peut mettre à profit ce qu’il connaît des conventions socioculturelles afin d’arriver à un accord sur la façon de procéder dans une situation nouvelle pour les personnes impliquées.*

Nous avons déjà signalé précédemment (p. 146-147), à propos de cette grille, que si les auteurs du VC y avaient véritablement pris en compte la perspective actionnelle, dont ils affirment par ailleurs l’importance, ils y auraient introduit aussi, à côté de la notion de « culture de communication partagée », celle de « culture d’action partagée ». Ils se seraient posé la question qui semble pourtant évidente : des rencontres interculturelles dans un espace pluriculturel, oui, mais pour quoi *faire* ? : on ne va pas établir ni gérer de la même manière cet espace et ces rencontres s’il s’agit de s’y rencontrer

à quelques reprises (a) pour faire connaissance ou (b) pour mieux se connaître, s'il s'agit (c) d'y vivre en commun une partie de son temps, ou s'il s'agit (d) de s'y retrouver régulièrement pour mener un travail collectif : ce seront en effet différentes composantes de la compétence culturelle qui seront privilégiées, respectivement (a') le métaculturel (b') l'interculturel (c') le pluriculturel et (d') le co-culturel.

S'ils avaient malgré tout décidé de regrouper tous ces enjeux différents dans le même espace, comme ils l'ont fait, ils n'auraient pas non plus, de manière incohérente, pris en compte la question du co-culturel seulement à partir du niveau B2 (par exemple, le travail en commun commence dès la première heure dans une classe de débutants complets), et ils ne l'auraient pas abandonnée aux niveaux supérieurs C1 et C2. Certes, dans une classe de débutants, la question se pose du recours à la langue/aux langues première/s des apprenants. Mais justement : il est paradoxal que dans une échelle dont les auteurs du VC annoncent dans sa présentation qu'elle « traduit la notion de la création d'un espace partagé entre des interlocuteurs différents d'un point de vue *linguistique* et culturel » (p. 128), il n'y ait aucune prise en compte de la médiation linguistique. On a l'impression que la présentation de la grille et la grille elle-même n'ont pas été élaborées par les mêmes auteurs, et qu'ils n'ont pas pris le temps nécessaire pour, entre eux, établir en cours de rédaction un espace co-culturel et co-actionnel.

### 3.5.3.3 Analyse de la grille « Exploiter un répertoire pluriculturel »

(VC : 167)

Sur cette grille très (et même sans doute trop) complexe, nous ne choisirons, parmi toutes les analyses possibles, que quelques exemples couvrant les principaux types de résultats que permet d'obtenir l'application de notre modèle de compétence culturelle.

La confusion entre les deux notions d'interculturel et de pluriculturel se retrouve ici, avec la présentation d'une grille portant sur le « répertoire pluriculturel » où les auteurs commencent par se référer explicitement à l'interculturel dans la première phrase de cette présentation, p. 166 : « On trouve ici de nombreuses notions présentes dans la littérature et les descripteurs pour la compétence interculturelle ». Or un répertoire pluriculturel et son exploitation relèvent des attitudes et comportements, comme le montre la récurrence de ces notions dans l'ensemble des descripteurs à partir du niveau A2 : « se conduire de façon adéquate », « appliquer les normes culturelles » (A2) ; « se conformer aux codes », « tenir compte de conventions » (B1) ; « se comporter [...] de façon adéquate » (B2) ; « réagir de façon constructive et adéquate » (C1) ; « contrôler ses interventions et sa façon de s'exprimer », « faire de subtils ajustements » (C2).

Cette confusion provoque logiquement un mélange, dans les descripteurs de même niveau, entre des compétences relevant de ces deux composantes de la compétence culturelle. Nous prendrons ici l'exemple du niveau C1, en élargissant au besoin nos analyses à l'ensemble de la grille.

– « Peut gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate pour clarifier la situation » est un descripteur de compétence pluriculturelle puisqu'il s'agit d'attitudes (« réagir de façon construc-

| EXPLOITER UN RÉPERTOIRE PLURICULTUREL                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Note : Les descripteurs précédés de ** sont d'un niveau B2 extrêmement élevé et pourraient aussi bien convenir pour les niveaux C |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| C2                                                                                                                                | <p>Peut, en fonction du contexte, amorcer et contrôler ses interventions et sa façon de s'exprimer, montrer qu'il/elle a conscience des différences culturelles et faire de subtils ajustements de façon à éviter ou corriger des malentendus et des incidents culturels.</p> <p>Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou socio pragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| C1                                                                                                                                | <p>Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, en s'inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc.</p> <p>Peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien.</p> <p>Peut gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques et réagir de façon constructive et culturellement adéquate pour clarifier la situation.</p> <p>** Peut décrire et juger des points de vue et des pratiques de son groupe social ou d'autres groupes, en tenant compte des valeurs implicites qui fondent souvent les jugements et les préjugés.</p> <p>** Peut interpréter et expliquer un document ou un événement d'une autre culture et établir un lien avec des documents ou des événements de sa/ses propre(s) culture(s) et/ou de culture(s) qui lui est/ont familière(s).</p> <p>Peut commenter l'objectivité et l'impartialité des informations et des opinions exprimées dans les media à propos de sa propre communauté ainsi que d'autres.</p> |
| B2                                                                                                                                | <p>Peut identifier et étudier les ressemblances et les différences dans des schémas de comportements d'origine culturelle (par ex. les gestes et le volume de la voix) et discuter de leur signification pour trouver un terrain d'entente.</p> <p>Peut se comporter et s'exprimer de façon adéquate dans une rencontre interculturelle et admettre que ce que certains considèrent comme acquis dans une situation particulière ne l'est pas nécessairement pour d'autres.</p> <p>Peut en général interpréter correctement les codes culturels d'une culture donnée.</p> <p>Peut réfléchir et expliquer la façon particulière de communiquer dans sa propre culture et dans d'autres, ainsi que les risques d'incompréhension qui en découlent.</p> <p>Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes.</p> <p>Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés.</p> <p>Peut expliquer des éléments de sa propre culture à des membres d'une autre culture ou expliquer des éléments de l'autre culture à des membres de sa propre culture.</p>                                          |
| B1                                                                                                                                | <p>Peut expliquer en termes simples comment ses valeurs et comportements personnels influencent sa façon de percevoir les valeurs et comportements des autres.</p> <p>Peut expliquer en termes simples que ce qui peut lui paraître « étrange » dans un autre contexte socioculturel peut s'avérer « normal » pour d'autres personnes.</p> <p>Peut expliquer en termes simples en quoi ses actions culturellement déterminées, peuvent être perçues différemment par des membres d'autres cultures que la sienne.</p> <p>Peut reconnaître et appliquer les normes culturelles courantes liées aux échanges sociaux quotidiens (par exemple les différents rituels de salutations).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| A2                                                                                                                                | <p>Peut se conduire de façon adéquate dans les salutations quotidiennes, les au-revoir, les expressions de remerciements et d'excuses, en ayant toutefois des difficultés à se débrouiller dans des situations inhabituelles.</p> <p>Se rend compte qu'à cause de son attitude lors d'une transaction quotidienne, son message a peut-être été perçu différemment de ce qu'il avait l'intention de transmettre et peut tenter de l'expliquer simplement.</p> <p>Peut se rendre compte que des difficultés apparaissent dans l'interaction avec des membres d'autres cultures, même s'il ou elle peut ne pas savoir comment se comporter dans cette situation.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| A1                                                                                                                                | Peut reconnaître différentes façons de numérotter, mesurer la distance, dire l'heure, etc., même s'il lui est difficile de les appliquer dans les transactions concrètes de la vie quotidienne.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Pré-A1                                                                                                                            | <i>Pas de descripteur disponible</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

tive »), de comportements verbaux (« réagir de façon [...] culturelle adéquate ») ou d'un mixte des deux (« gérer les ambiguïtés sociolinguistiques et pragmatiques »). Certes, la compétence interculturelle est toujours susceptible d'être mobilisée dans la mise en œuvre de la compétence pluriculturelle (le repérage d'un stéréotype chez un interlocuteur nous amène par exemple à modifier notre comportement envers lui), mais dans une situation de pluriculturalité, la compétence interculturelle est un moyen (une « ressource », dans la terminologie de l'approche par les compétences), et non plus un objectif. Il est indispensable que les deux notions soient bien distinguées en

elles-mêmes et dans leurs relations pour pouvoir construire des grilles cohérentes où elles puissent être soigneusement articulées entre elles.

– « Peut expliquer son interprétation de présupposés, d'idées préconçues, de stéréotypes, de préjugés propres à la culture de sa propre communauté ou à celles d'autres communautés qu'il connaît bien » est un descripteur de compétence métaculturelle appliquée à la compétence interculturelle. Une chose en effet est d'avoir telle ou telle représentation d'une culture, autre chose est d'en être conscient (de l'avoir repérée : c'est un premier niveau de connaissance), autre chose encore de pouvoir l'interpréter (c'est un autre niveau de connaissance, ou si l'on veut de « compréhension »).

On remarque globalement dans cette grille une ébauche de progression en termes d'activités cognitives métaculturelles qui rappelle celles que l'on trouve en compréhension de l'écrit dans les épreuves PIRLS ou PISA : *repérer* (cf. « connaît bien », en C1, et à d'autres niveaux « reconnaître », « se rendre compte », « identifier ») → *analyser* (sans doute « expliquer », ici) → *interpréter* → *évaluer*, activités cognitives donnant lieu ici à un type de communication comparable à ladite « explication de textes » en classe de langue. On trouve aussi dans cette grille du VC, mais apparaissant de manière ponctuelle et chacune à un seul niveau, trois autres activités cognitives présentes aussi dans les échelles PIRLS ou PISA : comparer (« identifier et étudier les ressemblances et les différences », B2), juger (« juger des points de vue et des pratiques », B2), et réagir (« réagir de façon constructive et culturellement adéquate », C1). Toutes ces activités cognitives ne sont pas réparties de manière rigoureuse dans cette grille du VC. On peut se demander, entre autres nombreuses questions, pourquoi le débat culturel (« Peut [...] débattre de certains aspect des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles »), qui est sans doute la tâche la plus complexe et délicate à réaliser parce qu'on doit y mobiliser à la fois toutes les composantes de la compétence culturelle – y compris le co-culturel, nécessaire pour réaliser en culture l'équivalent de ce qui en langue s'appelle la « co-construction du sens » –, apparaît en C1 et disparaît en C2 au profit d'une simple compétence communicative individuelle. Bref, en ce qui concerne le critère des activités cognitives, cette grille du VC ne tient pas la comparaison avec celles de PIRLS et de PISA, elle ne respecte pas les actuels standards internationaux de qualité en évaluation.

– « Peut expliquer le contexte avec tact, interpréter et débattre de certains aspects des croyances, des valeurs et des pratiques culturelles, en s'inspirant de rencontres interculturelles, lectures, films, etc. » est un descripteur de compétence métaculturelle (il s'agit de connaissances) combiné au début avec un descripteur de compétence pluriculturelle : « avec tact » décrit en effet un comportement verbal.

– « Peut identifier des différences dans les conventions sociolinguistiques ou socio pragmatiques, y porter un regard critique et adapter en conséquence sa façon de communiquer. » Dans la première partie de l'énoncé, il s'agit d'un descripteur de compétence métaculturelle appliqué à la compétence pluriculturelle aux niveaux du repérage (« identifier »), puis de l'évaluation (« porter un regard critique »), avec lequel est articulé, dans la seconde partie de l'énoncé, un descripteur de compétence pluriculturelle, ici de comportement verbal (« adapter en conséquence sa façon de communiquer »).

Il nous semble que notre modèle complexe de compétence culturelle est efficace pour analyser cette grille, dont la complexité n'a pas été maîtrisée par ses auteurs. Il n'est pas certain cependant que l'application de notre modèle soit suffisante pour y parvenir, tellement le domaine de la culture est complexe, et les comportements dépendants de paramètres multiples, hétérogènes, variables, instables et en partie toujours subjectifs<sup>18</sup>.

### Conclusion du chapitre 3.5

Deux conclusions principales nous semblent se dégager de ce chapitre 3.5.

D'une part, à vouloir maintenir à toute force la continuité avec le CECR, dont la conception date des années 1980, et l'élaboration des années 1990, les auteurs du VC se mettent dans une position dans laquelle il ne leur est pas possible de produire des échelles de compétences répondant aux standards internationaux actuels de qualité. Le nombre de participants qu'ils ont mobilisé pour leur projet ne change rien à l'affaire : il faut en évaluation, comme nous le disions de l'enseignement-apprentissage dans le sous-titre de l'un de nos articles (Puren, 2012b), « en finir avec le CECR » parce que, écrivions-nous, « les ambiguïtés et les confusions de ce texte y sont structurelles et ne peuvent donc y être levées, et qu'elles constituent dorénavant une gêne pour la réflexion didactique et un frein pour l'évolution de la discipline » (p. 2).

D'autre part, nous ne voyons pas quels dispositifs concrets d'évaluation permettraient d'attribuer des capacités telles que, dans la grille « Exploiter un répertoire culturel » : « Peut en général se conformer aux codes culturels les plus couramment utilisés (B2) » ou « Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes ». Il faudrait pour cela, en effet, un minimum de suivi d'une personne dans des situations répétées – simulées ou réelles – à enjeu pluriculturel et dans lesquelles, en outre, la réussite de l'exploitation et de la gestion du répertoire culturel de cette personne ne va pas dépendre seulement d'elle, mais de la coopération de plusieurs autres. Nous serions curieux de voir quelles épreuves les organismes internationaux de certification à la manœuvre derrière le CECR et son VC pourraient imaginer pour ce faire, avec les items calibrés correspondants et leurs scores.

Pour ces deux raisons conjointes, il nous apparaît que l'élargissement des grilles du CECR à la compétence pluriculturelle – ainsi qu'aux compétences en lecture littéraire et en médiation – est en réalité une opération promotionnelle au moyen de laquelle ces organismes cherchent d'abord, en réactivant l'image de modernité quelque peu écornée de ce document, à maintenir et protéger leur marché.

## 3.6 La perspective actionnelle

### Introduction

Nous avons déjà vu, au début du chapitre 3.5.3 sur la compétence culturelle dans le VC, que ses auteurs n'y avaient pas pris en compte les implications de la perspective actionnelle. Cela est d'autant plus surprenant qu'une page entière (p. 27) du VC est

18. Ce sont là les composantes-mêmes de la complexité : cf. Puren 046.



consacrée, comme l'annonce son titre, à la « mise en œuvre de l'approche actionnelle ». En fait, comme nous allons le voir, les auteurs ne pouvaient pas réellement effectuer cette mise en œuvre parce qu'ils n'ont pas compris, ou voulu prendre en compte, les ruptures qu'implique le passage du paradigme de la communication, où celle-ci est à la fois le moyen et l'objectif, au paradigme de l'action, où la communication est un moyen au service de l'objectif, qui est l'action.

### 3.6.1 La place de la perspective actionnelle dans le CECR, revue et corrigée par les auteurs du VC

Il ne faut pas manquer d'audace, même en se protégeant par des artifices rhétoriques (cf. « pas dit de façon explicite », « *de facto* »), pour affirmer en page 34 du VC :

*Ainsi, bien que cela ne soit pas dit de façon explicite dans la version 2001 du texte, le schéma descriptif du CECR donne de facto une position clé à l'approche actionnelle, similaire au rôle que d'autres experts lui donnent maintenant quand ils traitent du processus d'apprentissage de la langue*<sup>19</sup>.

Il y a certes dans le CECR l'émergence du paradigme actionnel – tous les concepts-clés appartiennent au champ de l'action ou sont définis par des concepts lui appartenant (cf. CECR p. 15-16) –, et la position que nous avons défendue dès le départ (Puren, 2002b) était que le nouvel objectif de formation d'un acteur social impliquait l'élaboration d'une nouvelle approche ou perspective méthodologique. Mais nous avons soutenu aussi que les auteurs ne pouvaient pas en être conscients, parce qu'ils en restaient à l'approche communicative : ce qui est *impliqué* en principe n'est pas pour autant en réalité *implicite*, comme le montre bien l'absence de critères plurilingues et actionnels dans les échelles de niveaux du CECR, document qui prône pourtant par ailleurs la compétence plurilingue et la perspective actionnelle.

Toute une série de faits contredit l'affirmation des auteurs du VC selon laquelle les auteurs du CECR – on se demande bien pourquoi – n'auraient pas voulu attribuer explicitement « une position clé à l'approche actionnelle ».

1) La seule rupture annoncée par ces auteurs, qu'ils présentent comme un « retournement de paradigme », concerne la compétence plurilingue :

*[...] le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. [...] Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme. (p. 11)*

Notons que le plurilinguisme n'apparaît pas dans les descripteurs des niveaux de compétence du CECR, dont les échelles restent monolingues : on n'est là ni dans l'explicite, ni dans l'implicite, mais dans la contradiction pure et simple.

19. La seconde partie de cette phrase est quelque peu mystérieuse dans son contenu, mais sa fonction est claire, qui est de célébrer à nouveau la gloire du CECR, qui aurait joué sur ce point aussi un rôle précurseur dans l'histoire de la didactique de langues-cultures : ceci (la fonction) explique sans doute cela (le mystère).

2) Ces auteurs, à plusieurs reprises, disent explicitement qu'il ne s'agit pas pour eux de conseiller quelque orientation méthodologique que ce soit. S'il y a de l'implicite dans leur texte, c'est au contraire que leur préférence va à l'approche communicative, qui est à ce moment-là, depuis la publication des premiers *Niveaux-seuils* au début des années 1970, la seule des « méthodes [...] préconisées par ailleurs par le Conseil de l'Europe » :

*À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 2.3.2 (voir p. 21) et tout au long du présent document, le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en a doit venir du terrain. À ce niveau on ne peut que signaler quelques-unes des options relevées dans les pratiques existantes et demander aux utilisateurs du Cadre de référence de les compléter à partir de leur propre connaissance et de leur expérience. Un ensemble de « guides de l'utilisateur » est disponible à cet effet.*

*Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus<sup>20</sup> que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe, nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent. (CECR, p. 110)*

3) Les deux auteurs principaux du CECR, J.-L. Trim et D. Coste, cités précisément dans la bibliographie de référence à la fin de cette section du VC (p. 45), ont constamment maintenu ailleurs l'idée que le CECR n'impliquait pas de rupture par rapport à l'approche communicative. John Trim écrit ainsi en 1997, précisément dans le document cité p. 45 dans cette bibliographie du VC, le « Guide des utilisateurs » :

*La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. (1997, p. 15)*

Coste écrit encore dix ans plus tard, en 2009 : « Il ne s'agit pas de faire de "l'approche actionnelle" et d'une "centration sur la tâche" (comme naguère "sur l'apprenant") les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle » (p. 16).

Quant à Jean-Claude Beacco, cité lui aussi dans la bibliographie de référence de cette section du VC en tant que co-auteur du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, il écrit sur la 4<sup>e</sup> de couverture de son ouvrage de 2007 (s'il ne l'a pas lui-même rédigée, il l'a au moins validée) :

---

20. On appréciera la formule : pour les auteurs du CECR, des enseignants qui ne partagent pas leurs idées n'ont forcément pas encore bien réfléchi...

*Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournable, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative*<sup>21</sup>.

Par ailleurs, aucun des vingt-deux didacticiens germanophones réunis pour le Colloque de mars 2002 à l'Université de Giessen, pourtant très pointilleux et sourcilleux dans leurs analyses critiques, n'avaient saisi cette « position clé » qui aurait été « implicite » dans le CECR : ils ont critiqué au contraire ceux qui voyaient dans le CECR une rupture par rapport à l'approche communicative :

*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 » qui inaugurerait une nouvelle ère dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*<sup>22</sup>. *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.* (Friederike Delouis, 2008 :30)

4) Aucune des publications de l'UPL-CoE après le CECR, jusqu'à ce VC de 2018, n'a porté sur l'élaboration de la perspective actionnelle ni même simplement repris son idée : cette perspective y a été complètement abandonnée, comme d'ailleurs la question méthodologique en général, au profit de « l'éducation plurilingue et interculturelle »<sup>23</sup>.

5) Après la « compétence pluriculturelle » qu'avaient présentée et commentée les auteurs du CECR parallèlement à la compétence plurilingue, les experts de l'UPL-CoE sont revenus ensuite, comme on le voit, à la compétence interculturelle. Or la compo-

---

21. Au cœur de cet ouvrage, pour reprendre la formule finale de ce passage, il y a une invraisemblable confusion entre activités langagières et compétences : les compréhensions de l'écrit et de l'oral, les expressions écrites et orales, de même que l'interaction et la médiation, sont d'ailleurs pour les auteurs du CECR des « activités langagières », et non des compétences. Ce sont des *ressources* au service des compétences, des outils permettant d'agir langagièrement, mais non des compétences en elles-mêmes. On peut aussi les considérer, si l'on veut, comme des « domaines de compétence » : il existe des niveaux de compétence *en* compréhension de l'écrit, mais il n'existe pas de compétence *de* compréhension de l'écrit. La compétence en compréhension de l'écrit, c'est un ensemble coordonné de capacités cognitives de décodage, de repérage, d'anticipation, d'inférence, d'interprétation, de jugement, de comparaison, de transposition, d'évaluation, etc., telles qu'elles apparaissent par exemple dans les critères des évaluations PIRLS et PISA (cf. sous-chapitre 1.3.4.4).

22. L'idée énoncée dans la seconde partie de la phrase là est clairement celle de l'auteur de ce compte-rendu de 2008, et non pas celle des participants au colloque de 2002. Mais la formule est surprenante, parce qu'elle ne correspond absolument pas à la réalité de ce moment : même en 2008, année de publication du compte-rendu de ce colloque de Giessen, très rares étaient encore les didacticiens français qui, comme nous dès 2002 (Puren, 2002b), défendaient cette position, l'opinion générale étant que la perspective actionnelle n'était qu'un « prolongement » (terme souvent utilisé) de l'approche communicative.

23. Sur le « Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe » ([www.coe.int/fr/Web/language-policy/home](http://www.coe.int/fr/Web/language-policy/home)), il est précisé que « les instruments d'analyse et d'intervention produits ainsi que les études et les documents de référence proposés ont pour fondement commun le respect et la prise en compte de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle. Nombre d'entre eux se concentrent sur le développement et les conditions de mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle ».

sante interculturelle de la compétence culturelle s'est configurée historiquement dans les années 1980 sur le modèle de l'interaction langagière de l'approche communicative, dont elle a repris les caractéristiques fondamentales – l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel –, caractéristiques opposées point à point à celles de la compétence culturelle exigée pour la perspective actionnelle : l'agir social, en effet, s'inscrit nécessairement dans la durée, la répétition, la continuation et le collectif<sup>24</sup>.

6) Les descripteurs d'évaluation de CECR ne prennent en compte que la réussite et la qualité de l'interaction communicative langagière<sup>25</sup> et n'intègrent pas de critères d'évaluation collective, ni, comme nous allons le montrer maintenant sur trois exemples de grilles, de critères actionnels.

Dans le paragraphe suivant, les auteurs du VC présentent l'objectif de compétence plurilingue du CECR comme une implication de la perspective actionnelle :

*Le fait de considérer l'apprenant comme un « acteur social » dans une approche actionnelle, permet de pousser ces concepts [de compétence plurilingue et pluriculturelle] plus loin dans leur rapport avec l'enseignement des langues, en considérant que « ... le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le "locuteur natif idéal" comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place ». (CECR 1.3 [p. 11]) (VC, p. 164)*

La citation du CECR est dans ce passage clairement détournée de sa signification originelle : dans le contexte de ce document auquel nos lecteurs peuvent se rapporter – nous avons précisé à cet effet le numéro de page –, les auteurs du CECR rapportent clairement la modification du but de l'enseignement des langues non pas à l'approche actionnelle, mais à « l'approche plurilingue » qu'ils ont présentée dans le paragraphe précédent. Ce détournement est certainement conscient et volontaire de la part des auteurs du VC, parce qu'il correspond à une partie de leur entreprise, qui est de mettre en avant l'approche actionnelle tout en la rattachant de manière forcée au projet du CECR, dont ils veulent maintenir ainsi à tout prix, y compris comme ici en toute mauvaise foi et en dépit de toute évidence, l'image d'un document d'une totale et parfaite cohérence et actualité.

### 3.6.2 Approche communicative et perspective actionnelle dans les grilles de niveaux de compétence du CECR et du VC

Nous reprenons ici trois grilles que nous avons déjà analysées dans des publications antérieures dans leur version CECR, parce qu'elles nous avaient paru représentatives de l'incapacité des auteurs à dépasser le paradigme de l'approche communicative, et parce qu'elles sont reprises et complétées dans le VC. Il s'agit des grilles « Essais et rapports », « Notes, messages et formulaires » et « Coopérer ».

24. cf. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », Puren (2014a).

25. C'est ce que rappellent les auteurs eux-mêmes du VC : « Dans toutes les échelles du CECR, les descripteurs d'un niveau donné définissent ce qui peut raisonnablement être atteint quand l'utilisateur/apprenant a une compétence communicative langagière dans la ou les langues qui correspondent au niveau en question [...] ». » (p. 55)

## « Essais et rapports » (CECR, p. 52)

| ESSAIS ET RAPPORTS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                 | Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide.<br>Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| C1                 | Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents.<br>Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| B2                 | Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.<br>Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.<br>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options.<br>Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses. |
| B1                 | Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général.<br>Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.<br>Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.                                                                                                                                                       |
| A2                 | Pas de descripteur disponible.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| A1                 | Pas de descripteur disponible.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Voici l'analyse que nous faisons en 2009 de cette grille du CECR<sup>26</sup> :

1) Cette échelle réunit deux types de textes dont les rapports à l'action sociale sont très différents : l'essai est une production essentiellement individuelle et ponctuelle, alors que le rapport n'a de sens que dans le cadre d'une activité collective et suivie.

2) On trouve dans ses descripteurs des actions sur l'information (« résumer [...] une source d'informations factuelles », « synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses », « développe[r] une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer », etc.). Mais les compétences informationnelles ainsi prises en compte le sont uniquement au service d'une action sur le destinataire (donner son opinion / exposer (son point de vue), justifier, expliquer, exemplifier,...) que l'on peut qualifier d'« unilatérale », le modèle actionnel de référence restant de toute évidence l'acte de parole de l'approche communicative, et non l'action sociale dans le sens d'action collective à dimension collective.

3) Dernière remarque sur ce qui peut paraître un détail – mais on sait que les détails peuvent être très significatifs, et c'est me semble-t-il le cas ici, à propos du descripteur C1 « Peut expliquer et prouver son point de vue assez longuement ».

Le verbe prouver ne convient pas dans ce contexte, de toute évidence : l'expression « prouver longuement » choque intuitivement à juste titre, parce que la preuve est un résultat, et non un processus. Il en serait de même de « convaincre », pour la même raison. Le seul verbe adéquat ici est « argumenter ».

– Ces trois verbes (argumenter -> convaincre -> prouver) se situent dans cet ordre sur un continuum pragmatique qui part d'une perspective individuelle (argumenter),

26. Nous laissons ici de côté les problèmes de suivi des critères d'un niveau à un autre, que nous avons déjà illustrés plus haut au sous-chapitre 1.3.4.4 à propos de l'analyse de la grille « Compréhension générale de l'écrit » du CECR.

*passer par une perspective interindividuelle (convaincre), et finir sur une perspective collective (prouver).*

*– Ils partent parallèlement d'une activité purement langagière (argumenter) et de son effet langagier éventuel (convaincre) pour arriver à une réalité (attestée par une preuve) existant en elle-même en dehors de toute activité langagière.*

*– Ils se situent enfin, sur l'échelle temporelle, entre le temps immédiat (argumenter), le temps court ou moyen (convaincre) et le temps long (prouver).*

*Pour ces trois raisons, ce sont ces trois concepts (argumenter – convaincre – prouver) qui devraient être mobilisés [dans cet ordre], pour tous les types de textes dits argumentatifs, dans une échelle de compétences prenant véritablement en compte la perspective de l'agir social. (Puren, 2009c : 23-24).*

– « **Essais et rapports** », VC, p. 80

Les descripteurs présents dans le CECR et repris dans le VC sont en caractères bleus, les descripteurs ajoutés dans le VC sont en caractères noirs.

| ESSAIS ET RAPPORTS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                 | <p>Peut produire de manière limpide et fluide des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur des propositions ou des œuvres littéraires.</p> <p>Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.</p> <p>Peut présenter sous diverses perspectives des sujets académiques ou professionnels en faisant une distinction claire entre ses propres idées et opinions et celles des sources.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| C1                 | <p>Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents.</p> <p>Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.</p> <p>Peut écrire une introduction et une conclusion appropriées pour un rapport, un article ou une dissertation d'une certaine longueur et sur un sujet académique ou professionnel complexe, à condition qu'il soit en rapport avec son centre d'intérêt et qu'il soit possible de corriger le texte.</p>                                                                                                                                                                                                             |
| B2                 | <p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.</p> <p>Peut rédiger, dans le détail, un processus complexe.</p> <p>Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| B1                 | <p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options.</p> <p>Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.</p> <p>Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général.</p> <p>Peut écrire un texte sur un sujet actuel en rapport avec son centre d'intérêt, en utilisant un langage simple pour lister les avantages et les inconvénients, donner et justifier son opinion.</p> <p>Peut résumer avec une certaine assurance un ensemble d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.</p> |
| A2                 | <p>Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.</p> <p>Peut intégrer des illustrations, des photos ainsi que des textes courts à un rapport ou une affiche de présentation.</p> <p>Peut écrire des textes courts sur des sujets d'intérêt familiers, en liant les phrases avec des connecteurs tels que « et », « parce que », « ensuite ».</p> <p>Peut donner ses impressions et son opinion dans des écrits portant sur des sujets d'intérêt personnel (par ex. les modes de vie et la culture, les histoires) en utilisant un vocabulaire et des expressions de tous les jours.</p>                                                                                                             |
| A1                 | Pas de descripteur disponible.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Pré-A1             | Pas de descripteur disponible.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Si l'on compare la version du VC de 2018 à celle du CECR de 2001, on constate que les auteurs du VC procèdent effectivement à des ajouts : nouveau Pré-A1...

sans descripteur disponible (à quoi bon l'ajouter, dans ce cas?), descripteurs pour le niveau A2 (qui n'avait pas de descripteur disponible dans la version première), supports visuels en B1. On remarque en outre deux nouveaux descripteurs en A2 (avec « donner ses impressions et son opinion »), et en B1 (avec « donner et justifier son opinion ») qui viennent compléter la progression dans la réalisation de ce qu'on peut considérer, comme nous le notions dans notre analyse de 2009, comme un (macro-)acte de communication que l'on pourrait appeler de manière générique « Exprimer ses idées personnelles », regroupant les actes de parole « réagir, juger, justifier, argumenter, prouver, apprécier ». Mais les auteurs du VC n'apportent aucune modification aux descripteurs du CECR, ni même aucun ajout, qui puissent s'analyser comme une introduction de critères actionnels.

- « Notes, messages et formulaires », CECR p. 69

| NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                             | Comme B1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| C1                             | Comme B1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| B2                             | Comme B1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| B1                             | Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème.<br>Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants. |
| A2                             | Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler.<br>Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates.                                                                                                                                                                                            |
| A1                             | Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.                                                                                                                                                                                                                               |

Ci-dessous, la longue analyse que nous avons faite de cette grille du CECR en 2009 :

*On reconnaîtra, j'espère, qu'une grille d'évaluation à six niveaux dont quatre sont définis par les mêmes descripteurs constitue une véritable aberration docimologique : cela signifie en effet que pour la même performance observée (celle indiquée ici en B1), l'évaluateur pourrait attribuer à des productions de candidats à la certification, en ce qui concerne la compétence d'interaction écrite (puisque d'interaction écrite il s'agit), aussi bien le niveau B1 que le niveau B2, C1 ou C2! Mais sur quel critère ? : « à la tête du client », comme on dit familièrement ?! [...]*<sup>27</sup>

*[Première question :] Pourquoi les auteurs du CECRL, sur leur échelle de six niveaux de compétence, ne parviennent-ils pas à trouver des descripteurs spécifiques pour les trois niveaux de compétence supérieurs ?*

*La réponse réside à mon avis dans l'application aussi inconsciente que systématique qu'ils font du paradigme d'information-communication : tous les descripteurs qu'ils utilisent ici portent en effet, comme on peut le constater, sur la transmission ponc-*

27. [Note pour le présent ouvrage] En réalité, ce sont les enseignants qui sont confrontés à une telle aberration docimologique lorsqu'ils veulent utiliser directement ces descripteurs pour leurs propres corrections de productions d'élèves. Ce n'est pas le cas, en revanche, des concepteurs d'évaluations standardisées travaillant dans les organismes de certification, qui proposeront simplement dans leurs épreuves des items calibrés de niveau maximal B1 auxquels ils attribueront le même score, sans avoir alors aucunement besoin de se préoccuper de la définition des niveaux supérieurs. C'est là une illustration de ce que nous dénonçons au sous-chapitre 1.4.3.7 comme une supercherie vis-à-vis des enseignants, auxquels les échelles de compétences sont présentées comme des modèles d'évaluation scientifique à leur disposition, alors qu'elles sont inutilisables telles quelles.

*tuelle de contenus d'information. Or ce paradigme se révèle inadapté dans les textes tels que les notes et les messages, qui en tant que « documents de travail » relèvent par nature d'une logique d'action sociale, c'est-à-dire collaborative et durable.*

*Dans ce type de textes, en effet, l'information doit être traitée, depuis son élaboration jusqu'à sa transmission, par rapport à son utilisation prévue ou prévisible par le(s) destinataire(s), par rapport à ce qu'il/ils va/vont devoir ou pouvoir en faire. En d'autres termes, les notes et messages impliquent une action sur l'information que l'informateur doit réaliser en fonction de l'action par l'information qu'il prévoit que le(s) destinataire(s) devra/devront réaliser. C'est très précisément dans la prise en compte conjointe de ces deux actions (l'action sur et par l'information) dans des temporalités différentes que réside la différence entre ce que j'appellerai la « co-action informationnelle », d'une part et l'interaction communicative, d'autre part.*

*Seconde question : On se demande vraiment ce que les formulaires viennent faire dans cette galère (en l'occurrence dans ce groupe de textes), même si, en cherchant bien, on peut se dire qu'un formulaire est un document caractérisé par une action très forte en amont sur l'information telle qu'on souhaite que l'utilisateur la communique, au moyen d'un formatage très directif (lignes à compléter, cases à cocher, etc.) conçu précisément en fonction de l'action que l'on souhaite réaliser par l'information ainsi recueillie. Mais il n'y a toujours pas interaction dans le sens de réciprocité, et moins encore d'action commune sur et par l'information ainsi transmise.*

*La réponse la plus plausible à cette seconde question est qu'il s'agit ici d'un autre effet du paradigme de l'information-communication sur lequel sont restés les auteurs du CECRL. Ce qui a réuni notes, messages et formulaires dans leur esprit, comme on le voit me semble-t-il dans les descripteurs qu'ils utilisent, c'est la simplicité des informations demandées/transmises (ils supposent qu'elles sont peu nombreuses et factuelles) et la simplicité de la langue utilisée pour les transmettre (ils supposent qu'elles sont rédigées en phrases brèves voire en style télégraphique). D'où, très logiquement là aussi, l'impossibilité dans laquelle ils se sont trouvés de proposer dans cette grille des critères et des indicateurs de performance plus complexes pour les trois niveaux supérieurs B2, C1 et C2, pour lesquels aurait été nécessaire le recours à des critères de compétence informationnelle tels que la pertinence dans le choix ou la conception du support, des contenus d'information, du destinataire et du moment de la transmission.*

(Puren, 2009c : 25-26)

C'est en application de l'idée exprimée en toute fin de l'extrait ci-dessus que nous avons présenté, quelques années plus tard, les exemples suivants de critères actionnels possibles pour cette grille, limitée aux notes et messages (Puren, 2016g : 58, voir page suivante) :

La mise en œuvre de tels critères, comme on le voit, nécessite de placer les candidats, lors des épreuves d'évaluation, dans une sorte de « micro-simulation globale » – on leur attribue une identité, une fonction, un environnement de travail et une mission en tant que destinataires, ainsi que des destinataires caractérisés de la même



| NOTES et MESSAGES |                                                                                                     |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                | Sait (faire) évaluer l'efficacité de l'ensemble de son activité pour en tirer profit pour la suite. |
| C1                | Sait communiquer l'information à la/aux bonne(s) personne(s) au bon moment.                         |
| B2                | Sait sélectionner et présenter l'information en fonction des besoins du/des destinataires.          |
| ...               | ...                                                                                                 |

manière, comme c'est le cas dans les deux certifications institutionnelles françaises « compatibles perspective actionnelle », le DCL, Diplôme de Compétence en Langue et le CLES, Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, qui évaluent la compétence d'une personne à travailler en langue-culture étrangère respectivement en tant qu'employé dans une entreprise et en tant qu'étudiant à l'université (voir « DLC » et « CLES » en bibliographie finale : nous en reparlerons plus avant au sous-chapitre 4.3.2.3).

– « Notes, messages et formulaires », VC : 98

Rappel : les descripteurs présents dans le CECR et repris dans le VC sont en caractères bleus, les descripteurs ajoutés dans le VC sont en caractères noirs.

| NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                             | <i>Pas de descripteur disponible, voir B2</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| C1                             | <i>Pas de descripteur disponible, voir B2</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| B2                             | Peut prendre des messages personnels et professionnels complexes et en laisser, à condition qu'il/elle puisse, si nécessaire, demander des éclaircissements ou des compléments d'information.<br><br>Peut prendre les messages habituels que l'on peut trouver dans des contextes personnels, professionnels ou académiques.<br>Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème.                                                                                                                                  |
| B1                             | Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.<br><br>Peut prendre des messages au téléphone, qui comportent plusieurs points, à condition que celui qui appelle dicte ces points clairement et de façon indulgente.<br><br>Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler. |
| A2                             | Peut écrire une note ou un message simples et brefs, concernant des nécessités immédiates.<br><br>Peut donner des renseignements personnels ainsi que des informations détaillées portant sur la vie quotidienne dans des formulaires simples (par ex. une demande de visa ou d'exemption de visa, l'ouverture d'un compte bancaire, l'envoi d'une lettre recommandée, etc.).<br><br>Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.                    |
| A1                             | Peut laisser un message simple indiquant par ex. sur où il/elle est allé/e, à quelle heure il/elle compte revenir (exemple : Je fais les courses : je rentre à 5 heures).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Pré-A1                         | Peut remplir des formulaires d'inscription très simples avec des renseignements personnels très simples : nom, adresse, nationalité, situation familiale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Cette version du VC de 2018 apporte effectivement des « compléments » par rapport à la version du CECR de 2001 en termes de niveaux (ajout du « Pré-A1 »), d'exemples, d'indication des trois types de textes, de domaines ainsi que de critères de difficulté et de performance ; le niveau B2 est cette fois décrit de manière spécifique, de sorte que ce sont maintenant les trois niveaux supérieurs, et non plus les quatre, qui sont décrits

de manière identique. Comme dans beaucoup de grilles du CECR reprises et complétées dans le VC, il serait possible de signaler des imprécisions et des incohérences<sup>28</sup>, mais l'essentiel, ici, est de constater qu'aucune correction de fond n'est apportée : les formulaires sont toujours intégrés aux deux autres types de documents (ils sont même cette fois précisés dans certains descripteurs, comme les deux autres), et les critères actionnels n'apparaissent pas aux niveaux supérieurs, à l'exception, peut-être, du critère de performance « laisser des messages » (*cf.* « en laisser » en B2), dont on se demande bien cependant à quoi il pourrait bien s'appliquer concrètement dans des épreuves d'évaluation non scénarisées autrement qu'à la production écrite, déjà couverte par la performance « prendre des messages ».

– « Coopérer » (CECR, p. 71)

| COOPÉRER |                                                                                                                                                                                                         |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2       | Comme C1                                                                                                                                                                                                |
| C1       | Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.                                                                                                                          |
| B2       | Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci.               |
|          | Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.                                                                            |
| B1       | Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion.                                                                     |
|          | Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.                                                                                                   |
|          | Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion. |
| A2       | Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.                                                                                                                                                            |
| A1       | Pas de descripteur disponible.                                                                                                                                                                          |

Nous reprenons ci-après la longue analyse que nous avons faite de cette grille du CECR en 2009.

*On peut s'attendre à ce que la dimension collective soit fortement mise en avant dans l'échelle proposée pour « coopérer ».*

*Et elle apparaît en effet clairement aux niveaux B1 (« faciliter la focalisation sur le sujet », « faciliter la suite de la conversation ou de la discussion ») et B2 (« invit[er] les autres à participer », « faciliter le développement de la discussion »).*

*Mais le descripteur retenu pour le niveau maximal de compétence (C1-C2, « Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs ») met l'accent sur une compétence individuelle et non sur l'efficacité de la participation au travail commun. Sur l'échelle des compétences d'un acteur social, les descripteurs proposés ici pour les niveaux B1 et B2 sont assurément plus importants que ce savoir-faire personnel uniquement langagier proposé en C1 et C2.*

28. Les qualificatifs d'« habituels » (B1) et de « complexes » (B2) sont de nature hétérogène, et ne peuvent donc être utilisés pour caractériser des niveaux progressifs de difficulté dans le même type de document (ici, les messages). Les messages « académiques » en B1 disparaissent en B2, comme s'ils ne pouvaient être d'un niveau aussi complexe que les messages « professionnels », et plus complexes que les messages personnels, qui se retrouvent seuls en B2. Ces messages « académiques » en B2, qui correspondent au quatrième « domaine » proposé par ailleurs par les auteurs du CECR - le domaine « éducationnel » -, ne sont pas précédés dès le niveau A1 de messages « scolaires », ce qui est révélateur du peu d'importance accordée en réalité à l'apprentissage dans le VC comme dans le CECR.

*On retrouve dans cette échelle la prise en compte d'une autre « habileté » personnelle comme celle déjà retenue dans le descripteur du niveau C2 de la grille « Interaction orale générale » (« Peut revenir sur une difficulté et la restructurer de manière si habile que l'interlocuteur s'en rende à peine compte »). La valorisation de ces deux habiletés – placées en descripteurs des niveaux supérieurs – relève apparemment d'une conception du travail collectif où l'enjeu principal consisterait à faciliter la communication langagière et à la rendre efficace.*

*Mais nous sommes là vraiment en pleine idéologie communicativiste, que les auteurs du CECRL ne parviennent décidément pas à dépasser : pour bien coopérer, il ne suffit pas de bien communiquer ; le savoir-communiquer permet évidemment de résoudre les problèmes... communicationnels, mais il ne permet pas de régler, et peut tout au contraire avoir pour effet d'occulter, les problèmes actionnels (i.e. les conceptions différentes de l'action) et les différents enjeux (personnels, collectifs et sociaux). L'efficacité actionnelle demande que ces problèmes et enjeux soient explicités et débattus par les acteurs sociaux, jusqu'à en assumer les risques de confrontation et même de rupture : ce sont précisément les compétences nécessaires à ces activités d'explicitation, de débat (confrontation d'idées) et de gestion de ce que l'on appelait autrefois la « dynamique de groupe » (confrontation de personnes et de groupes) qui sont les compétences « de haut niveau » attendues d'un acteur social. [...]*

*Remarquons enfin au passage, pour en terminer avec cette grille « coopérer », l'effet pervers provoqué par l'idéologie du « politiquement correct » à l'anglo-saxonne, laquelle explique certainement en partie la décision prise par les auteurs du CECRL d'éviter par principe tout descripteur « négatif » dans leurs échelles.<sup>29</sup> Dans l'exemple ci-dessus, s'ils écrivent « Pas de descripteur disponible » en A1, et « [le candidat] peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit » en A2, c'est de toute évidence parce qu'ils s'interdisent d'écrire en A1 « Ne peut pas indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit », ou « A des difficultés pour indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit »... Le même type de remarque vaut pour toutes les échelles proposées dans le CECRL où est annoncé « pas de descripteur disponible » pour les premiers niveaux de compétence. (Puren, 2009c : 22-23)*

Dans notre article de 2016 (2016g : 58), nous avons proposé, en cohérence avec notre analyse de 2009, les ajouts suivants (en caractères gras).

Les auteurs du *Cadre* écrivent, pour justifier les absences de descripteurs spécifiques, fréquentes dans leurs exemples de grilles :

*Il peut ne pas y avoir de descripteurs pour toutes les sous-catégories à chaque niveau puisque certaines activités ne peuvent pas être entreprises tant qu'on n'a pas atteint un niveau de compétence donné, tandis que d'autres ne sont plus un objectif au-dessus d'un certain niveau. (p. 29)*

Mais c'est parce qu'ils ne prennent en considération que les seuls objectifs communicatifs. La prise en compte de l'action amène à considérer les cas, qui sont fréquents, où

---

29. [Note pour le présent ouvrage] Nous avons traité plus haut cette question dans un sous-chapitre particulier : 1.3.3 « La question des descripteurs positifs ».

| COOPÉRER |                                                                                                                          |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2       | <b>Sait proposer l'arrêt de la discussion pour prendre les décisions nécessaires à la poursuite de la coopération.</b>   |
| [...]    | [...]                                                                                                                    |
| A2       | Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit. <b>Sait indiquer qu'elle ne suit pas ce qui se dit à tel ou tel moment.</b> |
| A1       | <b>Sait décliner l'invitation à coopérer langagièrement s'il ne se sent pas capable, pour ne pas gêner les autres.</b>   |

elle exige de décliner l'invitation à participer à l'échange ou à y mettre explicitement un terme.

– « Coopérer » (VC, p. 104)

Rappel : les descripteurs présents dans le CECR et repris dans le VC sont en caractères bleus, les descripteurs ajoutés dans le VC sont en caractères noirs.

| COOPÉRER                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                          | PROSIGN |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Note : Cette échelle est développée plus loin, dans <i>Faciliter une interaction coopérative avec des pairs</i> et dans <i>Coopérer pour construire du sens</i> . |                                                                                                                                                                                          |         |
| C2                                                                                                                                                                | Peut habilement relier des contributions à celles d'autres interlocuteurs, élargir le champ de l'interaction et faire en sorte qu'elle débouche sur une conclusion.                      |         |
| C1                                                                                                                                                                | Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.                                                                                                           |         |
| B2                                                                                                                                                                | Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs et en faisant des remarques à propos de celles-ci. |         |
|                                                                                                                                                                   | Peut résumer et peser l'intérêt des points principaux de la discussion dans des réunions sur des questions concernant sa compétence académique et professionnelle.                       |         |
| B1                                                                                                                                                                | Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.                                                             |         |
|                                                                                                                                                                   | Peut faire le point à un stade particulier d'une discussion et proposer les étapes suivantes.                                                                                            |         |
|                                                                                                                                                                   | Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion.                                                      |         |
| A2                                                                                                                                                                | Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.                                                                                    |         |
|                                                                                                                                                                   | Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours.                                       |         |
| A1                                                                                                                                                                | Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.                                                                                                                                     |         |
| A2                                                                                                                                                                | Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.                                                                                                                                             |         |
| A1                                                                                                                                                                | Pas de descripteur disponible.                                                                                                                                                           |         |
| Pré-A1                                                                                                                                                            | Pas de descripteur disponible.                                                                                                                                                           |         |

On constate de même sur cette grille que le projet des auteurs du VC a été de seulement compléter les grilles du CECR, sans les corriger – paradoxalement, l'introduction d'une section entière intitulée « Mise en œuvre de l'approche actionnelle » dans le VC (p. 27-28) n'a provoqué aucune prise en compte de cette perspective dans les grilles reprises, qui en restent au seul paradigme communicatif auquel se limitait le CECR. La mention « Pas de descripteur disponible » est élargie au nouveau niveau Pré-A1, alors que les auteurs avaient là une bonne occasion de mettre en œuvre l'idée des auteurs du CECR, souvent présentée comme originale par ses commentateurs,

selon laquelle la communication peut être non langagière<sup>30</sup>. Ils auraient pu proposer le descripteur suivant :

|        |                                                                                               |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pré-A1 | <b>Sait indiquer, au besoin par une mimique et une gestuelle, qu'il ne peut pas coopérer.</b> |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|

De même que la compétence de communication, dans la perspective d'une gestion de l'information par un acteur social responsable, comprend le savoir pourquoi, à quels moments et avec qui ne pas communiquer, de même la compétence d'action comprend le « savoir ne pas participer à l'action en cours », ou « se mettre en position d'observation ou d'attente ». En d'autres termes, mettre en œuvre sa compétence, c'est aussi connaître et tenir compte de son niveau d'incompétence. Mais on voit bien que l'évaluation de cet aspect de la compétence d'action sociale ne peut se faire en dehors de scénarios ou mini-projets collectifs, et qu'elle impliquerait aussi d'intégrer une part d'auto-évaluation et de co-évaluation formatives, ce qui n'est pas prévu dans les évaluations certificatives proposées par les organismes contrôlant l'UPL-CoE.

Les évaluations conçues par les enseignants dans le cadre de projets réalisés par leurs élèves nous montrent en effet à quel point les critères adéquats sont très différents s'il s'agit d'évaluer simplement la compétence de communication, ou la compétence d'action sociale. Des projets pédagogiques interdisciplinaires ont été introduits en 2016 dans les programmes officiels du « cycle 4 » de l'enseignement scolaire français (classes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> du collège, élèves de 12 à 15 ans) sous le nom d'« *Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, EPI* »<sup>31</sup>. Le site officiel français EDUSCOL présente dans un dossier spécial les fiches de différents EPI réalisés, avec leurs critères de réussite. Voici par exemple les critères retenus par les enseignants responsables d'un EPI pour une classe de 3<sup>e</sup> croisant les domaines « Information », « Communication » et « Citoyenneté », intitulé « La photo d'identité, une image qui raconte des histoires (personnelles, sociales, politiques, culturelles) »<sup>32</sup>. Ces critères concernent la conception du projet, sa conduite, la production finale et la projection de celle-ci en dehors de la classe, enfin la présentation orale individuelle ou collective par les élèves de leur projet une fois celui-ci présenté publiquement :

*Critères de réussite, modalités d'évaluation individuelle/collective*

- *Qualité des recherches documentaires et de leur exploitation par les élèves.*
- *Qualité des arguments, régulation du débat argumenté.*
- *Qualité des productions visuelles et des mises en récit des élèves.*
- *Évaluation par les pairs aux différents instants du projet au cours de sa construction.*

30. cf. CECR p. 11, et la reprise de l'idée dans le VC, p. 28.

31. Pour plus de détails sur ces « *Enseignements pratiques interdisciplinaires* » (*sic* : curieuse idée de nommer des projets « enseignements »), et sur la mise en perspective historique de la pédagogie de projet dans l'enseignement scolaire, voir Puren, 2017c). Nous reviendrons sur l'évaluation des projets au sous-chapitre 4.3.2.3.

32. EPI « La photo d'identité, une image qui raconte des histoires (personnelles, sociales, politiques, culturelles) », « Modalités de mise en œuvre pédagogique », point 7, p. 7. En ligne : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPI/72/6/RA16C4EPI4photo-d-identiteVF\\*645726.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPI/72/6/RA16C4EPI4photo-d-identiteVF*645726.pdf).

- *Proposition de pistes d'amélioration par les professeurs.*
- *Rayonnement des productions au sein de l'établissement, degré de mobilisation par les instances citoyennes de l'établissement, mise en relief de la contribution au PEAC [Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle] et au Parcours Citoyen.*

Si le CECR avait véritablement mis en relation les trois parties de son sous-titre (*Apprendre – Enseigner – Évaluer*), il aurait intégré de cette manière dans ses grilles des critères portant non seulement sur le produit, mais sur le processus d'apprentissage et d'enseignement (*cf.* l'item « Proposition de pistes d'amélioration par les professeurs »), en y incluant la question de la projection sociale de la production finale (*cf.* le tout dernier item de la liste ci-dessus). On mesure à quel point le recours aux certifications internationales en tant que validation des cursus scolaires de langues risque de provoquer une régression catastrophique de la complexité – et de l'intérêt! – des pratiques d'évaluation centrées précisément sur la formation des élèves en tant qu'acteurs sociaux. La politique actuelle du M.E.N. français vise à la fois l'imposition de certifications internationales et la limitation voire la suppression des EPI : il nous faut bien constater qu'elle est malheureusement en cela d'une parfaite cohérence.

### 3.6.3 Les implications de la perspective actionnelle selon les auteurs du VC

Ces implications sont présentées dans le chapitre que nous reproduisons *in extenso* ci-dessous :

*En classe, l'application de l'approche actionnelle a plusieurs conséquences. Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux signifie qu'on les implique dans le processus d'apprentissage, avec les descripteurs comme moyens de communication. Cela signifie aussi que l'on reconnaît la nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue, l'interaction entre le social et l'individuel dans le processus d'apprentissage. Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue, implique un usage important de la langue cible en classe – il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage). Considérer les apprenants comme des êtres plurilingues, pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures. L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, cela peut être une autre production ou un autre résultat (par ex. la planification d'une sortie, faire une affiche, créer un blog, monter un festival, choisir un candidat, etc.). Les descripteurs peuvent être utilisés pour concevoir de telles tâches mais aussi pour observer, et si besoin est (auto) évaluer l'usage de la langue par les apprenants pendant la tâche. (p. 27)*

Ce passage appelle un certain nombre de remarques.

1) La mise en œuvre de la perspective actionnelle avec ses tâches collaboratives en classe implique nécessairement de gérer l'évaluation sous les formes de la co-évaluation et de l'auto-évaluation individuelle et collective en cours et en fin du processus d'ap-

prentissage. Or dans ce passage n'est même pas abordée la question des conséquences sur l'évaluation de l'application de la perspective actionnelle en classe, alors que auteurs du VC considèrent celle-ci comme un « élément-clé » dans un projet qui porte, comme l'annonce le sous-titre du CECR, sur « Apprendre, enseigner, évaluer ». Mais les lecteurs savent déjà que tout ce qui pourrait amener les auteurs du VC non plus à simplement compléter, mais à critiquer le CECR – ici, sur le fait que ces trois activités ne sont pas mises en relation<sup>33</sup> –, est systématiquement passé sous silence ; tout au plus consentent-ils parfois à admettre des lacunes, seulement lorsqu'ils ne peuvent vraiment pas les présenter comme des implicites non repérés ou des lectures erronées.

2) Trois des cinq conséquences signalées ne sont pas spécifiques à la mise en œuvre de la perspective actionnelle : elles étaient déjà présentes dans l'approche communicative :

– « Implique[r] [les apprenants] dans le processus d'apprentissage, avec *les descripteurs comme moyens de communication* »<sup>34</sup> : la mise en œuvre des méthodes actives et la « centration sur l'apprenant » faisaient déjà partie des principes de l'approche communicative.

– « Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue, implique un usage important de la langue cible en classe – il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage) » : la limitation des activités de réflexion grammaticale au profit des activités de production langagière apparaît déjà dans la méthodologie directe des années 1900-1910 et dans la méthodologie active des années 1920-1960 de l'enseignement scolaire des langues étrangères en France et dans d'autres pays européens ; et son interdiction est décrétée dans la méthodologie audio-orale américaine des années 1950 et dans la méthodologie audiovisuelle française des années 1960 (*cf.* Puren, 1988a) ; cette limitation des activités de réflexion grammaticale est aussi un principe de l'approche communicative, du moins dans ses débuts.

– Quant à « l'usage important de la langue cible en classe » (dans le même passage que ci-dessus), il est déjà lui aussi fortement impliqué dans l'approche communicative, alors que la perspective actionnelle, au contraire, amène à mettre en œuvre trois nouvelles fonctions de l'usage de la langue source en classe en plus des neuf déjà existantes (*cf.* Puren, 033).

3) « L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. [...] cela peut être une autre production ou un autre résultat (par ex. la planification d'une sortie, faire une affiche, créer un blog, monter un festival, choisir un candidat, etc.). » : de telles tâches apparaissaient déjà dans la mise en œuvre de l'approche communicative ; ce qu'apporte de réellement nouveau la perspective actionnelle, c'est (1) la priorité accordée aux

33. Cette mise en relation aurait amené les auteurs du CECR et du VC, par exemple, à ressentir comme une évidence la nécessité d'intégrer la compréhension des consignes des manuels dans l'échelle d'évaluation « Lire des instructions » (CECR p. 59, VC : 67), et à la renommer de manière à pouvoir y intégrer, au niveau C2 (où ils considèrent qu'il n'y a pas de descripteur disponible), la capacité des élèves à pouvoir élaborer leurs propres consignes de travail. Voir *infra* au sous-chapitre 4.3.2.3, notre présentation de la « compétence co-langagière ».

34. On notera que la formule que nous soulignons est incorrecte du point de vue logique : ce sont les contenus des descripteurs qui peuvent être considérés comme des moyens de communication, et non les descripteurs eux-mêmes.

tâches réelles, en non aux tâches simulées comme dans l'approche communicative, et surtout (2) un niveau maximal d'autonomie et de responsabilité des apprenants dans la conception initiale des tâches, alors qu'elles étaient entièrement prédéterminées dans l'approche communicative de manière à assurer le réemploi maximal des formes linguistiques présentées et travaillées au cours des unités didactiques. Ce qui différencie vraiment les « tâches actionnelles » des tâches communicatives, c'est la présence, avant la fameuse « tâche finale », de cette tâche initiale qui correspond à ce que l'on appelle la « conception du projet » dans la démarche de projet. Ce que les auteurs du VC disent ici des tâches de la perspective actionnelle ne permet pas de les différencier des tâches des séquences de type TBL, *Task Based Learning* dans la didactique anglo-saxonne des années 80 (cf. Puren, 2004a). Soit ils ne perçoivent pas la différence, soit ils ne veulent pas l'aborder parce que la question ne fait pas consensus.

4) Entre l'implication, dans la perspective actionnelle, d'« un usage important de la langue cible en classe » et cette autre implication annoncée qui est de « permettre [aux apprenants] d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques » parce qu'on les considère « comme des êtres plurilingues, pluriculturels », il y a une contradiction plus qu'apparente, dont les auteurs ne peuvent pas ne pas s'être rendu compte : ils l'ont sans doute passée sous silence en application de leur règle permanente d'écriture, qui est de *ne jamais problématiser*, de manière à rester constamment dans le flou et le mou des prudents consensus généraux : on ne va pas choquer d'éventuels clients, futurs acheteurs ou utilisateurs des certifications privées.

5) Les auteurs de ce passage sur les « conséquences » de l'application de la perspective actionnelle n'ont pas vu la plus importante, celle qui en dernière analyse commande toutes les autres et sur laquelle de ce fait nous attendions tout particulièrement les auteurs du VC, à savoir le retour historique à une homologie naturelle entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage.

La méthodologie scolaire pré-communicative, la « méthodologie active »<sup>35</sup>, se proposait de former en classe les élèves à maintenir par la suite un contact avec la langue-culture étrangère chez eux, à distance, par documents authentiques interposés : la situation d'apprentissage était donc la même que la situation d'usage. Cette homologie avait disparu avec l'approche communicative, par laquelle on se proposait de former les élèves à communiquer en langue cible avec des étrangers dans le pays étranger, alors qu'en classe ils partageaient la même langue source, et qu'ils y étaient entre eux et chez eux : d'où le recours systématique, dans l'approche communicative, à la simulation, indispensable pour rétablir une homologie artificielle entre situation d'apprentissage et situation d'usage.

L'implication majeure du nouvel objectif de formation d'un acteur social attribué à l'enseignement des langues<sup>36</sup> est le retour à une homologie naturelle entre la situation scolaire ou d'apprentissage, et la situation sociale, ou d'usage, que l'on trouve

35. La méthodologie active est la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français pendant un demi-siècle, des années 1920 (elle succède à la méthodologie directe des années 1900-1910, dont elle est une version adaptée) aux années 1960 (jusqu'à l'émergence de la méthodologie audiovisuelle). cf. Puren (1988a, 3<sup>e</sup> partie).

36. La perspective actionnelle vise à la formation d'un acteur social dans l'enseignement scolaire ; dans l'enseignement aux adultes, elle s'appuie sur leur formation déjà acquise d'acteur social.



énoncée ainsi dans le court paragraphe de la page 15 du CECR : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux [...] » (nous soulignons). On trouve aussi un passage dans le VC où les auteurs suggèrent la mise en oeuvre d'une telle homologie (« La classe peut devenir l'endroit où se fait la prise de conscience des profils plurilingues/pluriculturels des apprenants et de leur développement », p. 45). Cependant, pas plus dans un texte que dans l'autre ils n'en tirent les implications méthodologiques, sans doute parce que cela aurait supposé de leur part une prise de distance vis-à-vis de l'approche communicative.

Ce principe de l'homologie entre la société-classe et la société extérieure est le principe de base de la pédagogie de projet : son représentant le plus connu en France, Célestin Freinet, considérait en tant qu'instituteur que la meilleure manière de former les enfants à être plus tard des citoyens autonomes mais solidaires, critiques mais responsables, était de leur demander de s'organiser et d'agir comme de véritables petits citoyens dans la véritable micro-société qu'est leur classe. Or il se trouve que le projet est aussi le modèle le plus abouti d'action sociale, et que toute classe de langue étrangère est une micro-société multilingue – il y a au moins la langue source et la langue cible – et multiculturelle – il y a au moins la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage<sup>37</sup> – où le professeur et les élèves partagent le même projet commun d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture.

Une conséquence importante de cette nouvelle homologie en perspective actionnelle est que la problématique culturelle, en classe de langue, doit s'élargir nécessairement à une nouvelle composante de la compétence culturelle, que nous avons proposée dès la publication du CECR d'appeler « co-culturelle » (Puren, 2002b), et qui est la capacité à adopter ou à se construire avec les autres – en société, plus tard, mais déjà en classe, entre professeur et élèves impliqués dans leur projet commun d'enseignement-apprentissage – une culture commune d'action, qui peut se définir comme l'ensemble des conceptions partagées par et pour l'action conjointe<sup>38</sup>. Nous avons vu supra au sous-chapitre 3.5.3.1 (p. 148 et suiv.) que la notion de « culture de communication partagée » apparaît dans les descripteurs des niveaux B1, B2 et C1 de la grille « Établir un espace pluriculturel » du VC (p. 129), mais ses auteurs ne se sont pas rendu compte, apparemment, que l'une des implications de la mise en oeuvre de la perspective actionnelle était la prise en compte d'une problématique tout aussi nécessaire, celle de la « culture d'action partagée ».

Cette conséquence est importante en elle-même, *i.e.* en termes d'élaboration méthodologique de la perspective actionnelle, mais aussi par rapport à l'approche communicative, dont le versant culturel était assuré par une autre composante de la compétence culturelle, la composante interculturelle. Il en est de même du passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle, déjà signalée plus haut, ou encore du passage de la notion de « simulation » à celle de « convention » : la langue cible dans le milieu de travail multilingue qu'est la classe de langue est une langue qui *du point de vue didactique* n'est ni une langue étrangère, ni une langue seconde, ni

37. On sait que cette culture d'apprentissage est en fait très diverse parce qu'elle dépend des profils, expériences et stratégies d'apprentissage de chaque élève.

38. Sur le concept de « conception de l'action », cf. Puren 045.

une langue de scolarisation, ou de tout autre statut qu'on peut lui attribuer du point de vue sociolinguistique : dans la salle de classe, c'est simplement la langue « contractuelle », comme peut l'être par exemple l'anglais dans une entreprise internationale en France où les employés de toutes nationalités et langues maternelles différentes travaillent en anglais, parce que c'est la langue de l'entreprise<sup>39</sup>.

### 3.6.4 « Approche actionnelle » ou « perspective actionnelle » ?

Il pourrait sembler dérisoire, après ce long sous-chapitre consacré aux implications majeures de la perspective actionnelle, d'en consacrer un dernier à ce qui peut sembler une simple question terminologique. Mais le choix du terme utilisé pour désigner une orientation méthodologique globale a toujours été important pour ses promoteurs, et révélateur du point de vue des analystes. C'est le cas d'« approche » ou « perspective actionnelle », les deux termes étant utilisés à égalité par les auteurs du CECR, qui n'étaient sans doute pas, là non plus, parvenus entre eux à un consensus, et ne voulaient pas, là non plus, faire apparaître le moindre dissensus.

– Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'expression « méthode de langue » est venue remplacer celle de « grammaire » pour signifier qu'il s'agissait d'une manière nouvelle, cohérente et efficace d'enseigner-apprendre une langue vivante ; au début du XX<sup>e</sup> siècle cette expression désignait aussi bien l'orientation méthodologique (par exemple la « méthode directe ») que les manuels qui s'en réclamaient (exemple : la *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française* de Charles Schweitzer, 1913).

– À partir des années 1970, il a paru nécessaire de distinguer les deux significations pour mettre l'accent sur la complexité de toute orientation méthodologique globale, qui ne se réduit pas à la mise en œuvre d'une seule « méthode », mais en combine et articule de nombreuses (*cf.* Puren, 2001k), fait appel à de nombreuses composantes et tient compte de nombreux facteurs : modèles linguistiques, cognitifs et pédagogiques, finalités et objectifs, public, conditions d'enseignement-apprentissage, environnement institutionnel et socio-culturel, etc. : la « méthodologie » s'impose avec cette signification à la place de « méthode », en même temps que « didactique des langues » vient remplacer « méthodologie de l'enseignement des langues »<sup>40</sup>.

– Dans les années 1980, les didacticiens français ont recouru au terme anglais *approach* au lieu de « méthode » ou « méthodologie » pour désigner ce qu'ils ont appelé « l'approche communicative », avec l'idée de se démarquer ainsi des connotations négatives attachées aux « méthodes » ou « méthodologies » précédentes, audio-orale et audiovisuelle, qu'ils considéraient alors comme ayant été limitatives et dogmatiques : ils sont alors passés, pour le dire en termes épistémologiques, d'une conception fermée à une conception ouverte de la cohérence méthodologique.

– Dans les années 2000, en didactique des langues comme dans d'autres sciences humaines, la conception de la cohérence a évolué à nouveau du fait de la prise de conscience de la complexité. La didactique est alors passée de l'idée de cohérence

39. Sur cette question. *cf.* Puren (2009c) chapitre 4 « De la simulation à la convention » et Puren (2018g), chapitre 2.6 « Le statut didactique de la L2 en perspective actionnelle : une langue "contractuelle" », p. 21-22)

40. Ces deux évolutions terminologiques aboutissent ainsi à une sorte de « jeu de chaises musicales sémantiques ».

ouverte – laquelle restait malgré tout unique et globale – à celle de cohérences partielles et locales<sup>41</sup>, et simultanément

– du paradigme de l’optimisation-substitution : on pense qu’il existe une meilleure méthodologie dans l’absolu – c’est forcément la dernière –, et par conséquent on remplace l’ancienne par la nouvelle ;

– au paradigme d’adéquation-addition : on considère que toutes les méthodologies passées et leurs composants utilisables séparément<sup>42</sup> peuvent encore se trouver être les plus adaptés à un moment ou à un autre, et qu’ils doivent par conséquent tous rester disponibles entre les mains des enseignants, les nouveaux venant simplement s’ajouter aux autres pour enrichir la palette des outils à la disposition des enseignants.

Lorsque l’on conçoit un travail sur un support didactique ou une séquence de classe déterminés, on peut prévoir seulement une « approche » unique – quand on s’approche d’un lieu, c’est forcément par un seul côté à la fois, et on ne l’appréhende alors que sous une seule perspective –, alors que l’on peut parfaitement envisager des passages en temps réel, en classe, d’une « perspective » à l’autre, comme lorsqu’on fait tourner un objet entre ses doigts pour en saisir le volume. Pour gérer la complexité de leurs pratiques, ce n’est pas d’« approches plurielles » dont les enseignants ont besoin – elles leur permettent seulement de choisir pour tel travail sur tel support à tel moment une des approches disponibles –, mais de « perspectives plurielles », les seules qui puissent être *simultanément* gérables *en temps réel* en classe par combinaisons et articulations de cohérences partielles : pour appréhender le volume d’un objet, il ne suffit pas de l’observer successivement sous plusieurs perspectives, il faut passer en continu de l’une à l’autre, et c’est ce passage même qui en fournit la perception complexe en 3D. En outre, toutes les méthodologies ont eu leur propre « perspective actionnelle » dans le sens où elles se proposaient de former les apprenants à une action de référence – c’est par exemple la lecture des textes, en particulier littéraires, dans la méthode active, et l’interaction langagière dans l’approche communicative –, celle de ladite « perspective actionnelle » actuelle étant l’action sociale. C’est la raison pour laquelle nous préférons, pour notre part, parler de « perspective » plutôt que d’« approche », et qu’il serait plus exact, surtout lorsqu’on veut la distinguer de l’approche par les tâches anglo-saxonne, de parler de « perspective de l’agir social » plutôt que de « perspective actionnelle » : mais cette dernière appellation s’est désormais imposée, et c’est sans doute celle qui passera à l’Histoire.

Les auteurs du VC ne s’embarrassent pas de telles considérations épistémologiques et terminologiques. Ils n’utilisent apparemment pour leur part – c’est en particulier le cas dans la section intitulée « Mise en œuvre de l’approche actionnelle », p. 27-28 – que l’expression « approche actionnelle », mais ils reprennent ailleurs à deux reprises (p. 27 et p. 190), à propos du CECR, l’expression « perspective actionnelle », comme si les deux expressions étaient pour eux synonymiques. Cela est d’autant plus surprenant

41. Même si apparemment un certain nombre de didacticiens ne s’en sont pas encore rendu compte, alors même que la montée de différentes formes d’éclectisme empirique dans les manuels de FLE dès les années 1980 en était déjà la première manifestation (cf. Puren, 1994<sup>e</sup>, chapitre 1.1.2. « Éclectisme et matériels didactiques », p. 16-17).

42. Sur ces composants, ou « objets méthodologiques » dont nous aurons à reparler plus avant, cf. Puren, 2012f.

que l'un des trois auteurs du VC, qui est d'ailleurs sans doute l'auteure principale de cette section, Enrica Piccardo, est citée dans la bibliographie du document (p. 45) comme ayant publié en 2014, pour le compte des Services des *curricula* du Canada, un rapport intitulé « Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche », où elle n'utilise que l'expression « perspective actionnelle ». On n'en saura pas plus, à la lecture de ce rapport, sur la distinction faite ou non faite entre les deux termes : un tableau (p. 11) oppose les termes « méthode », « approche », « procédure » et « technique » sans inclure celui de « perspective » pourtant utilisé tout au long de ce texte ! Le sous-titre de ce rapport annonce un « cheminement de recherche », mais cette recherche ne répond pas aux standards universitaires internationaux, aucun document cité en bibliographie ne portant spécifiquement sur la perspective actionnelle, alors qu'à l'époque de nombreux articles ont été publiés sur la question. L'évitement de tout débat semble bien être une caractéristique commune à tous les auteurs du VC, avec comme moyen privilégié un total « verrouillage documentaire » que nous avons déjà noté précédemment (p. 105-106).

### Conclusion du chapitre 3.6

Le VC n'apporte ni même ne rapporte aucun progrès dans la réflexion et l'élaboration didactiques concernant la perspective actionnelle : celle-ci est pourtant essentielle dans le CECR puisqu'elle y correspond à la nouvelle orientation didactique susceptible de répondre au nouvel enjeu dont les auteurs du CECR pointent justement l'émergence, à savoir la formation d'un acteur social en langue-culture étrangère. Dans le CECR de 2001, l'absence de prise en compte de cette perspective pouvait, sinon se justifier, du moins s'expliquer par la nouveauté de cet enjeu, la résistance du paradigme communicatif et le refus déclaré des auteurs du document de prendre des positions méthodologiques explicites, qui leur interdisait *a priori* toute tentative d'élaboration concrète de cette perspective. Mais que près de vingt ans plus tard, les auteurs du VC repartent des mêmes bases bancales en ignorant tous les travaux d'élaboration théorique et pratique de la perspective actionnelle réalisés entre-temps, est on ne peut plus étonnant, et, à notre connaissance, sans précédent historique : même les sgavistes, dans les années 1980-1990, tenaient compte des nouveautés de l'approche communicative en s'efforçant de les replacer explicitement à l'intérieur de leurs cadres conceptuels, ceux de la méthodologie audiovisuelle de la fin des années 1950. La lecture du VC nous a fait souvent penser à l'histoire de la Belle au Bois dormant, avec ses auteurs dans le rôle du Prince charmant ignorant les dangers de la forêt des critiques, et la production de l'UPL-CoE de 2001 en Princesse endormie qui se réveille toute aussi jeune et fraîche qu'auparavant, comme si le temps s'était simplement suspendu.

L'explication en est que la mise en avant de la perspective actionnelle dans le VC n'est en réalité qu'une stratégie opportuniste – la plupart des éditeurs, auteurs de matériels didactiques et auteurs de programmes de langues s'en réclamant désormais – qui ne débouche sur aucune proposition de mise en œuvre concrète permettant de gérer simultanément la perspective actionnelle et l'approche communicative de manière complexe, c'est-à-dire comme deux méthodologies à la fois opposées et complémentaires (Puren, 2014a). Ainsi, les grilles reprises du CECR portant sur des documents (par ex. Essais et rapports, Notes et messages) ou des activités (par ex. Coopérer)

susceptibles d'être particulièrement mobilisés en perspective actionnelle, n'intègrent toujours pas, dans leur version complétée, de critères actionnels. Enfin, l'absence de toute réflexion conceptuelle et épistémologique ainsi que le verrouillage documentaire marquent de manière indélébile un document que certains organismes privés ont sans doute estimé nécessaire pour le maintien de leur crédibilité sur le marché international de la certification en langues, mais qui ne présente, pas plus que le CECR, le minimum de respect des exigences de la recherche et de la publication universitaires.

### 3.7 La médiation

#### Introduction

Comme nous l'avons vu au chapitre 1.3 à propos du « projet d'actualisation et d'amplification des échelles du CECR », « l'objectif principal » de ce projet était « de produire des échelles de descripteurs pour la médiation » (p. 49) ; au vu des résultats, nous sommes tout disposés à croire les auteurs de l'Avant-propos, quand ils écrivent qu'elle a été « la partie la plus longue et la plus complexe du projet aboutissant à la production du VC » (p. 22).

La priorité donnée à cet objectif s'explique d'un point de vue « interne », de cohérence du CECR, qui pointait la « place considérable » des activités langagières de médiation dans les sociétés multilingues et multiculturelles (p. 18), mais qui ne proposait aucune échelle de descripteurs de médiation langagière ni de médiation culturelle.

Du point de vue de l'évaluation, il s'agissait aussi d'une lacune évidente, le CECR proposant des échelles pour les activités langagières « traditionnelles » (la réception et la production à l'écrit et à l'oral) et pour celle qui avait déjà été ajoutée par l'approche communicative (l'interaction), mais non pour celle qu'il ajoutait à son tour – la médiation – alors même qu'il la considérait comme spécifique à la nouvelle situation sociale de référence (« l'Europe multilingue et multiculturelle ») et au nouvel objectif social de référence (les compétences plurilingue et pluriculturelle) qu'il définissait pour l'enseignement-apprentissage des langues.

Du point de vue stratégique, *last but not least*, il s'agissait de redorer l'image de modernité et d'exhaustivité du CECR, quelque peu ternie plus de vingt ans après sa conception première. C'était là bien entendu le point de vue prioritaire des organismes contrôlant l'élaboration du VC, ce qui doit amener nos lecteurs à relativiser l'importance de nos critiques visant la qualité et l'utilisabilité des échelles de descripteurs de médiation : aucune n'a été élaborée et utilisée précédemment par ces organismes, contrairement aux autres échelles du CECR de 2001, et il n'est pas certain qu'ils aient jamais eu réellement l'intention de les intégrer dans leurs épreuves de certification<sup>43</sup> ; il fallait simplement, pour ces organismes, que ces échelles existent et soient connues : ce qu'ils visaient en effet était d'abord et avant tout un effet d'affichage, ou, pour parler business, un *relooking* de l'image de marque. L'étude de North et Piccardo de 53 pages publiée en 2016, *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, exhibant une énorme bibliographie de près de 200 entrées,

43. Si le CECR de 2001 n'intégrait pas d'échelles de médiation, c'était déjà parce que ces organismes n'en avaient pas élaboré, comme le reconnaissent les auteurs du VC : « La quatrième catégorie, la médiation, a été conçue lors du travail du groupe de projet du CECR et n'a pas pu être développée. » (p. 32)

tout-à-fait disproportionnée par rapport aussi bien à leur texte que par rapport au VC, s'explique en premier lieu par cette même stratégie promotionnelle.

### 3.7.1 La médiation dans le CECR

Outre l'absence d'échelles de descripteurs pour la médiation dans le CECR, il est aisé d'y constater – même les auteurs et promoteurs du VC sont obligés de l'admettre!<sup>44</sup> – une conception étroite de la médiation, certes interlangue et intralangue, mais réduite à la traduction et à l'interprétation, en contradiction avec l'importance sociale qui lui est attribuée :

*Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. (CECR : 18)*

À notre connaissance, on a beaucoup moins noté dans ce document deux autres contradictions *a priori* tout aussi surprenantes :

a) À l'intérieur d'une conception déjà limitative de la médiation, la conception des « stratégies de médiation » était encore plus étroite :

#### 4.4.4.3 Les stratégies de médiation

*Elles reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l'information et trouver un sens équivalent. (p. 72)*

Ces stratégies de médiation sont conçues apparemment par rapport à un seul type de locuteur et de situation de communication que l'on trouve décrit ainsi plus tôt dans le CECR : « Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun » (p. 11). En se limitant à ce type de stratégies de médiation, les auteurs du CECR oublient complètement les professionnels de la traduction et de l'interprétation, alors même qu'ils décrivent en partie la médiation par ces deux activités. C'est là un des nombreux exemples des limites imposées dans la conception du CECR par le paradigme de l'approche communicative, qui s'est historiquement élaborée par rapport aux débuts de l'apprentissage et de l'usage<sup>45</sup>.

44. cf. par ex. North & Piccardo 2016 : 10-11.

45. C'est d'ailleurs le cas de toutes les méthodologies antérieures depuis le début du XXe siècle : cf. la « problématique du niveau 2 » à laquelle s'était heurtée la méthodologie audiovisuelle française à la fin des années 60, et qui a eu finalement raison de ses principes de cohérence (Puren, 1988a, chapitre 4.3.3 « Le niveau 2 », p. 245-248). La même (més)aventure était arrivée auparavant à la méthodologie directe des années 1900, qui s'était heurtée dans les années 1910-1920 à ce que nous avons appelé, rétrospectivement, la « problématique du second cycle » (Puren, 1988a, chapitre 2.4, p. 117-127). L'approche communicative avait quant à elle contourné le problème dès le départ : les manuels de niveaux B2-C1 n'ont jamais eu de communicatif que le nom, parce qu'ils reprenaient en réalité les principes de la méthodologie active antérieure, basée sur des situations réelles de communication d'apprentissage (l'exploitation collective en classe de documents authentiques), et non de situations simulées de communication d'usage (Puren, 2016f, p. 6).

b) Alors que le CECR affiche comme domaines *Apprendre – Enseigner – Évaluer* et qu'il prétend prendre aussi en compte l'enseignement scolaire, il n'est nulle part fait mention du recours à la traduction L1<->L2 en classe de langue. Or c'est une problématique incontournable dans la situation exolingue de l'enseignement scolaire<sup>46</sup>, qui continue pourtant à être contournée, pour les raisons que nous verrons, par les auteurs du VC.

### 3.7.2 La médiation dans le CECR... selon les auteurs du VC

Dans leur ouvrage de 2016, Brian North et Enrica Piccardo sont bien obligés de reconnaître l'évidence :

*[...] dans le CECR, la médiation est souvent uniquement associée à une médiation interlinguistique – consistant habituellement à transmettre une information contenue dans un texte et à la réduire à une sorte de traduction ou d'interprétation (plus ou moins professionnelle)*<sup>47</sup>. (p. 11)

Mais ils tentent aussitôt de trouver à ses auteurs l'excuse d'un mécanisme automatique, ou, à l'inverse, celle d'une intentionnalité louable :

*Quand la médiation est introduite dans les programmes et les examens, elle tend à impliquer une interprétation/traduction informelle ou un résumé de texte – écrit ou oral – d'une langue à une autre. Pour quelles raisons cette interprétation a-t-elle prévalu ? On ne peut que faire des suppositions*<sup>48</sup>. *La raison en est peut-être que cette interprétation propose une tâche concrète qui permet de mettre en œuvre un concept de plurilinguisme, même s'il est réduit à une vision de la communication uniquement conçue comme un apport d'information. Peut être également parce que cette interprétation modernise les tâches traditionnelles de traduction dans les tests.* (p. 11)

Le VC offre par ailleurs à ce propos, en quelques pages, un véritable festival de procédés rhétoriques visant à maintenir une appréciation positive du CECR, ou à dévier les constats négatifs sur ses lecteurs :

– *Dans l'interprétation du CECR, on a eu tendance à réduire la médiation à l'interprétation et la traduction.* (p. 10)

– *Il est vrai que la place de la médiation dans le CECR est limitée, peu développée et sans descripteur pour l'illustrer. Il faut cependant reconnaître que le CECR souligne un va-et-vient constant entre les niveaux sociaux et individuels au cours du processus d'apprentissage de la langue.* (p. 12)

– *Dans le CECR, l'aperçu des différents aspects de la médiation, bien que partiel, n'en souligne pas moins la richesse de la notion.* (p. 13)

46. Le premier numéro de revue consacré à la médiation en didactique des langues s'intitule d'ailleurs « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes » (ADEN J. & WEISSMANN D. dir. 2012).

47. On appréciera le qualificatif de « plus ou moins professionnelle », au vu des seules « stratégies de médiation » proposées dans le CECR...

48. On peut se demander pourquoi Brian North doit maintenant faire des « suppositions » sur ce qu'auraient été à l'époque les intentions des auteurs du CECR... dont il faisait partie au titre d'Eurocentres.

– *Même si la présentation de la médiation dans le CECR est brève, l'aspect social est toujours souligné.* (p. 14)

– *Dans le CECR, la médiation sociale semble être limitée, du moins à première vue, à l'idée d'aider à communiquer deux ou plusieurs personnes qui sont incapables de communiquer toutes seules parce qu'elles ne se comprennent pas.* (p. 14)

Dans un article publié dans le numéro cité des *Études de linguistique appliquée* sur la médiation » (Aden & Weissmann dir. 2012), intitulé « Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? », Enrica Piccardo, l'un des auteurs de l'ouvrage de 2016 et aussi l'un des auteurs du VC, va jusqu'à affirmer qu'« un travail herméneutique, voire une "exégèse" du CECR s'impose, si on ne veut pas passer à côté des notions-clés contenues dans ce document [...] » (p. 286). Ce genre de posture ridicule, qui a fait du Cadre européen de référence un Cadre européen de *révérence*, ou de *déférence* (Puren, 2007), n'a pas été isolée chez les didacticiens français (cf. Friederike Delouis 2008).

### 3.7.3 CECR, paradigme direct et tradition de l'« immédiation »

Pour ne pas simplement compléter le CECR, mais l'actualiser d'un point de vue scientifique, il aurait été nécessaire, au lieu de se livrer à une défense non crédible et parfois, comme nous venons de le voir, à une célébration grotesque de ce document, d'en faire une véritable analyse didactique. Celle-ci en fait apparaître les limites structurelles, que les auteurs ne pouvaient pas dépasser à l'époque, quant au développement de l'idée de médiation : ces limites sont dues en effet à ce qu'on peut appeler, en utilisant un néologisme par ailleurs attesté dans ce sens en philosophie, une tradition de l'« immédiation » fortement installée alors en didactique des langues cultures en raison de la prégnance du paradigme direct. Nous allons voir comment ce paradigme agit dans le CECR non seulement sur la conception des fonctions de la L1 en classe de L2, mais aussi sur la conception de l'interaction communicative et de l'interculturel, et sur celle de l'évaluation.

#### 3.7.3.1 La traduction L1<->L2

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, le paradigme dominant est le paradigme « direct », qui s'oppose au paradigme indirect de la méthodologie « traditionnelle », dite aussi de « grammaire-traduction ». Le passage ci-dessous de l'instruction officielle française de 1908, qui étend alors l'application de la méthode directe à l'enseignement du second cycle, montre bien le fonctionnement de tout paradigme en tant que principe fondamental de cohérence :

*C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes [...].* (cité dans Puren 1988a : 121)



Ce paradigme s'est maintenu dans l'approche communicative. Au moins à ses débuts historiques pour la grammaire, comme le remarque justement Jean-Pierre Cuq :

*Avec l'approche communicative, la classe efface le plus possible l'étape de médiation par appropriation des savoirs déclaratifs. La tentative d'accès direct au savoir procédural est censée être l'étape unique entre le temps de l'apprentissage et celui de l'utilisation de cet apprentissage. (2014 :17)*

Il en a été de même pour la phonétique et le lexique, dont l'enseignement explicite a été un temps complètement négligé et l'est encore très souvent. La traduction a été la quatrième victime du paradigme direct dans l'approche communicative, et elle l'est restée jusqu'à la fin, malgré cette évidence, que l'on trouve affirmée chez l'un des premiers théoriciens de cette approche, H.G. Widdowson, qu'un enseignement de la communication en L2 devrait logiquement s'appuyer, du moins au départ, sur la compétence de communication déjà acquise par les apprenants en L1 (voir infra 5.1. c. Le modèle factoriel de Hufeisen, p. 242, pour le développement de ce principe). Après avoir posé dans son ouvrage de 1978 les « trois principes pédagogiques de base » de l'approche communicative, « le principe de l'appel au raisonnement, le principe d'intégration et le principe de contrôle » (p. 178), Widdowson reprend ainsi le second :

*Ce principe nous conduit naturellement à associer la langue à apprendre avec celle que l'apprenant connaît déjà et à nous servir de la langue afin d'explorer et élargir cette connaissance. [...] En d'autres termes, il semblerait raisonnable de recourir à la traduction. [...] La traduction ici est donc une opération portant sur l'emploi de la langue et non simplement sur l'usage : ainsi elle vise à faire prendre conscience à l'apprenant de la valeur communicative de la langue qu'il étudie par référence explicite au fonctionnement de sa propre langue d'un point de vue communicatif. (p. 178-180)*

Cet ouvrage a été publié en français dès 1981 dans une collection très connue des didacticiens de langues – du moins ceux de FLE –, « LAL Langues et apprentissage des langues » (CRÉDIF-Didier). Mais le paradigme direct restait si puissant chez eux que cette idée de Widdowson a été, à notre connaissance, complètement ignorée, même par ceux qui le considéraient et le citaient comme un auteur de référence de cette approche. L'émergence du paradigme constructiviste, dont se sont réclamés aussi les didacticiens communicativistes français, n'a pas modifié la situation, alors que ce nouveau paradigme redonne en principe une fonction importante à la L1 dans le processus de construction par l'apprenant de son interlangue.

Un autre exemple de cette prégnance du paradigme direct nous est fourni par les programmes officiels de l'inspection française des langues étrangères, qui sont, comme le dit cette institution, « adossés » au CECR dès 2005. Les programmes d'anglais LV1-LV2 d'anglais pour le collège, par exemple, conseillent cette année-là des « activités de transformation de la langue », c'est-à-dire de la médiation intralangue (prendre des notes en L2, reconstituer un message en L2 à partir de notes en L2), la médiation interlangue étant limitée à des activités ponctuelles visant en fait prioritairement la compréhension en L2 : « transposer en français un message bref, oral ou écrit, exprimé dans la langue étrangère, ou les informations essentielles contenues dans un texte plus long ». Alors même que dans une société multilingue les situations de

communication faisant appel à la traduction et à l'interprétation se multiplient, la question de la préparation concrète des élèves à ces situations qu'ils vivront aussi bien dans le domaine public que professionnel est toujours officiellement écartée dans l'enseignement scolaire, par peur, sans doute, d'un retour incontrôlé des enseignants à la traduction L1<->L2 comme moyen d'enseignement-apprentissage.

### 3.7.3.2 *L'interaction et l'interculturel*

Il peut sembler incohérent de relier l'interaction langagière et l'interculturel au paradigme direct, alors que ces deux termes, avec leur préfixe « inter », semblent suggérer la notion d'« intermédiaire ». Mais en fait, les interactions langagière et culturelle de l'approche communicative sont des interactions directes, sans intermédiaire ; elles se produisent « entre » deux interlocuteurs, mais cet « entre-deux » est vide : c'est dans la tête de chacun d'eux que sont censés se produire des phénomènes de contact – des « représentations » – entre la L1 et la L2 (l'interlangue) et entre la culture 1 et la culture 2 (l'interculturel).

À l'origine historique de cette conception se trouve, comme nous l'avons vu plus haut au sous-chapitre 3.5.3.2. (p. 150 et suiv.) consacré à l'analyse de la grille « Établir un espace pluriculturel » du VC, le macro-modèle de référence utilisé dans les *Niveaux-seuils* pour sélectionner les actes de parole et notions à enseigner, à savoir le voyage touristique avec ses « gènes » inchoatif, ponctuel et le perfectif (cf. Puren, 2014a : 6). Le gène inchoatif, par exemple, se retrouve dans les différentes expressions utilisées pour désigner ce qui avant l'approche communicative était appelé « l'enseignement de la civilisation » : *approche, rencontre, ouverture, sensibilisation, initiation, découverte, prise de conscience* interculturelles.

Contrairement à la méthodologie antérieure dite « active » - méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960 (cf. supra sous-chapitre 3.6.3) –, où le contact avec la culture étrangère était constamment médié par des documents authentiques, y compris des textes d'historiens, de géographes et de sociologues, l'approche communicative prépare les élèves, dans les débuts de l'apprentissage, à des situations de rencontre directe avec les étrangers au cours desquelles le contact entre la culture des uns et des autres s'établit de même directement, d'individu à individu.

### 3.7.3.3 *L'évaluation certificative individuelle*

Nous avons déjà dénoncé le fait que, contrairement à ce qui est annoncé dans son titre – « Apprendre – Enseigner – Évaluer » –, c'est la perspective de l'évaluation, qui plus est de l'évaluation certificative individuelle, qui est la seule réellement prise en compte dans le CECR. C'est ce qui explique par exemple que les auteurs du VC aient pu, comme nous l'avons déjà noté au sous-chapitre 3.2.2, considérer la suite « Réception, Production, Interaction, Médiation » (p. 32) comme « indiqu[ant] en fait une progression des difficultés susceptible d'aider à l'élaboration du concept de qualifications partielles » : il s'agit précisément de la difficulté à évaluer ces activités au moyen d'échelles de descripteurs, et non à les réaliser, comme ces auteurs le prouvent

eux-mêmes en établissant, pour chacune de ces activités, des niveaux de difficulté de A1 à C2.

Nous avons montré à la fin du sous-chapitre 3.6.2 (p. 160 et suiv.), avec la comparaison entre trois grilles du CECR reprises dans le VC et une grille d'évaluation d'un projet en milieu scolaire, comment l'évaluation de l'action sociale exige aussi la prise en compte à la fois du processus et du collectif, et non pas seulement celle du résultat final individuel. Le modèle d'évaluation certificative individuelle qui impose sa logique dans le CECR comme dans le VC renforce le paradigme direct et ses effets réducteurs :

– Ce modèle est réducteur même en ce qui concerne l'évaluation individuelle : pour paraphraser l'instruction officielle française de 1908 dont nous avons cité plus haut un passage, nous pouvons dire qu'avec les grilles du CECR, c'est directement, par ses seules productions langagières personnelles, que l'élève sera évalué, et non pas par l'intermédiaire de son engagement dans l'apprentissage, de sa progression dans la maîtrise de la langue ou encore de sa participation au travail collectif.

– Ce modèle est réducteur aussi dans la mesure où il ne prend pas en compte les médiations en cours d'apprentissage : ni la participation de l'élève à la médiation collective en classe, ni la médiation des autres acteurs, élèves et enseignant, ni la médiation d'autres agents tels que la L1, les projets, les outils et dispositifs didactiques.

– Ce modèle est réducteur enfin parce qu'il ne prend pas en compte tous les autres types de médiation à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage scolaire : éducative, pédagogique, cognitive, technique, documentaire et didactique (Puren, 2019b).

### 3.7.4 La médiation dans le VC

#### 3.7.4.1 Nos remarques antérieures

L'importance et la place accordées à la médiation dans le VC ainsi que son objectif prioritaire, qui était de proposer des grilles de descripteurs, nous ont déjà amenés à aborder la question à de multiples reprises dans les chapitres antérieurs. Nous avons déjà noté les points suivants :

- 1) Du point de vue formel, le traitement particulièrement éclaté de cette question, qui se répartit dans cinq sections différentes non numérotées éloignées les unes des autres, sans renvois avec numéros de pages, et sans index final. Les auteurs du VC se montrent ainsi peu soucieux de « médier » leur propre texte pour en faciliter la lecture.
- 2) L'absence de définition du concept de « médiation » en termes de compétences spécifiques, alors que cette activité peut *a priori* mobiliser à la fois la réception, la production et l'interaction.
- 3) La démarche retenue pour l'élaboration de ces nouveaux descripteurs, que nous avons envisagée - c'est le titre de notre chapitre 2.1 - comme « un mode de travail entre compilation et bricolage sous couvert de pseudo-scientificité ».
- 4) Ce que nous avons appelé, dans le titre du sous-chapitre 2.2.3, « l'impassé taxinomique et sa logique rédactionnelle inflationniste ».

Au risque de nous répéter – mais cette critique porte sur ce nous avons appelé le « cœur du VC » –, nous ajouterons aux citations déjà mobilisées le passage ci-dessous, particulièrement significatif :

*Tous les descripteurs concernant la médiation d'un texte impliquent des compétences intégrées, un mélange de réception et de production. L'accent n'est pas sur la réception pour laquelle des échelles du CECR existent déjà. Le niveau auquel les descripteurs ont été calibrés reflète le niveau de traitement et de production exigés. (VC :154)*

On lit en effet dans ces lignes l'aveu que l'activité de médiation ne met pas en jeu des compétences spécifiques qui ne seraient pas déjà à l'œuvre dans les activités de réception, production et interaction. Médier un texte, par exemple, c'est savoir lire (réception) et savoir restituer (production) pour un interlocuteur (interaction). Bref, ce sont les préoccupations du descripteur, et non les caractéristiques de l'objet – caractéristiques que l'on minore ou majore à dessein pour justifier leur place – qui conditionnent le résultat. Pour créer des échelles de médiation de texte, il suffit aux auteurs du VC de choisir arbitrairement de ne pas mettre trop « l'accent » sur la réception. . . pour la simple raison que des échelles existent déjà de ce côté-là. En définitive, la création de la catégorie « Médiation » est un artefact né de la volonté des auteurs du VC, en créant des échelles supplémentaires, de lui redonner une apparence d'exhaustivité et de modernité pour qu'il puisse continuer à remplir pleinement sa fonction de « produit d'appel » pour les organismes de certification.

#### 3.7.4.2 La traduction dans le VC

Les auteurs du VC, étant donné leur projet de développement de la médiation, ne pouvaient pas éviter de couvrir la traduction. Ils proposent à cet effet deux grilles dans la rubrique « Médier un texte » : « Traduire à l'oral un texte écrit » (p. 216) et « Traduire un texte écrit à l'écrit » (p. 217). On pourrait leur reprocher, entre autres, de ne pas tenir compte de l'usage, désormais massif, des traducteurs automatiques en ligne, qui modifient radicalement les stratégies de médiation ainsi que les niveaux de compétence atteignables lorsque le texte en L2 porte sur un domaine connu du lecteur. Mais de notre part, ce serait contradictoire avec notre dénonciation de l'impasse taxinomique et de la dérive inflationniste des grilles et des descripteurs dans ce document.

Ce qui nous semble important parce que significatif, c'est de pointer le fait que, sur la question de la traduction, les auteurs du VC ne font qu'ajouter deux grilles sans se donner la peine, pour continuer à maintenir la fiction d'un document portant sur « Enseigner – Apprendre – Évaluer », de compléter ne serait-ce que le sous-chapitre 6.2.2 du CECR, « Comment les apprenants apprennent-ils ? » (p. 108-109).

Or dans ces deux grilles, la traduction est considérée comme un objectif évaluable dès le niveau A1, comme il apparaît dans les deux descripteurs ci-dessous :

*Peut assurer (en langue B), la traduction orale simple et sommaire de mots et d'expressions simples et courants que l'on trouve sur des panneaux, écriteaux, affiches, programmes, dépliants, etc. (« Traduire à l'oral un texte écrit », p. 126)*

*Peut, à l'aide d'un dictionnaire, traduire des mots et des expressions simples (de langue A en langue B), mais peut parfois se tromper sur le choix de la signification*<sup>49</sup>. (« Traduire un texte écrit à l'écrit », p. 127)

Il aurait été dès lors indispensable d'en tirer les conséquences quant à la fonction de médiation que peut jouer la L1 dans l'enseignement-apprentissage d'une L2 : il n'est pas cohérent en effet de considérer la traduction comme efficace et légitime pour l'usage mais non pour l'apprentissage, à partir du moment où l'on considère, comme l'ont fait à juste titre les auteurs du CECR, que l'apprentissage d'une langue est une forme d'usage de celle-ci<sup>50</sup>.

### 3.7.4.3 *L'interaction et l'interculturel dans le VC*

On retrouve dans le VC la même conception de l'interaction et de l'interculturel que dans le CECR, héritée des « gènes » du voyage touristique, et que nous avons présentée supra au sous-chapitre 3.5.3.2. Le gène inchoatif, en particulier, se retrouve dans les échelles de compétences du VC avec les nombreuses occurrences de l'expression « rencontres interculturelles » et autres déclinaisons du verbe « rencontrer ». Nous avons montré aussi à ce même sous-chapitre 3.5.3.2, dans l'analyse de la grille « Établir un espace pluriculturel », comment la problématique de l'interculturel venait « contaminer » celle du pluriculturel (p. 150 et suiv.). Ce sont là autant d'indices de la résistance de l'interculturel, dont la problématique est celle de la rencontre avec d'autres, face au pluriculturel, dont la problématique est qualitativement différente, puisqu'il s'agit du vivre avec d'autres dans la même société : on y rencontre certes des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, comme au cours d'un voyage touristique, mais on est appelé aussi – et c'est la nouveauté radicale – à cohabiter et à travailler constamment avec certaines d'entre elles. On trouve un exemple de permanence du gène inchoatif transmis de l'interculturel au pluriculturel dans l'un des rares passages du VC où les auteurs appliquent le principe d'homologie postulée par les auteurs du CECR entre la situation et l'action de l'utilisateur en société et celles de l'apprenant en classe<sup>51</sup> :

*La diversité a augmenté depuis la publication du CECR aussi bien au niveau social qu'éducationnel et il est devenu de plus en plus important de faire de la place à cette diversité. Cela entraîne une vision élargie de la médiation, comme dans le projet 2014-17, avec un accent positif sur la diversité des répertoires linguistiques et culturels des utilisateurs/apprenants. La classe peut devenir l'endroit où se fait la prise de conscience des profils plurilingues/pluriculturels des apprenants et de leur développement. (VC : 45, nous soulignons)*

La plupart des élèves français apprennent actuellement la première langue vivante pendant douze années du cursus, et la seconde langue pendant six années à raison de

49. Notons au passage cet autre exemple de descripteur négatif dans le VC.

50. Cf. 2.1 « Une perspective actionnelle – Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage. *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage*, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, ... etc. » (nous soulignons).

51. Cf. le passage sans doute le plus connu et le plus cité du CECR, et qui pose le principe de base de la perspective actionnelle : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux [...] » (p. 15)

36 semaines par an. Et toutes ces années se passeraient à « prendre conscience » des profils différents des élèves en classe ? ! La principale question didactique qui se pose dans cette situation, et qui n'est même pas posée, est celle de la coexistence et de la co-gestion de ces profils tout au long du cursus scolaire.

Un article d'Aude Seurrat publié en 2018 illustre parfaitement la résistance du paradigme direct dans l'interculturel communicatif chez les experts de l'UPL-CoE, et le blocage qu'il a provoqué quant à la prise en compte d'une forme actuellement prépondérante de la médiation, à savoir la médiation technique, en particulier numérique. Cette spécialiste des sciences de l'information et de la communication y dresse un bilan décevant de sa participation, de 2010 à 2015, à un projet de l'UPL-CoE visant à adapter aux médias numériques l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*<sup>52</sup>, outil destiné à « soutenir et encourager le développement des compétences nécessaires afin de s'engager dans une relation interculturelle respectueuse de l'Autre »<sup>53</sup>. Elle présente et développe longuement dans son article l'impossibilité, à laquelle elle a été confrontée tout au long de ce projet, de faire intégrer la médiation technique dans le modèle interculturel des experts de l'UPL, et son échec à les convaincre qu'il fallait le modifier en conséquence. Extraits :

*L'appréhension des pratiques numériques à l'aune des modes d'appréhension des relations interpersonnelles conduit à une certaine occultation de la dimension matérielle des dispositifs numériques et, de fait, à un impensé des médiations techniques et sémiotiques. (§ 14)*

*Le cadre de la compétence interculturelle pose dès lors une manière d'envisager la médiation centrée sur les questions d'intervention sociale de tiers qui laissent peu de place à la prise en compte des médiations matérielles et symboliques propres aux dispositifs médiatiques et, dans le cas qui nous occupe, des architectes informatisés. (§ 15)*

*Il aurait fallu que le cadre de la compétence interculturelle soit repensé dans ses fondements au regard des spécificités socio-économiques, socio-politiques et technosémiotiques des dispositifs informatisés. Il aurait fallu pour cela, en amont, mettre en œuvre un débat conceptuel entre les conceptions de la communication interpersonnelle et celles de la communication médiatisée et industrialisée. Ceci implique de revisiter le socle du modèle de la compétence interculturelle du Conseil de l'Europe à l'aune des spécificités des dispositifs numériques. (§ 18)*

*L'impensé numérique se caractérise par une naturalisation du numérique et ne permet pas de poser certaines questions comme celles des stratégies et intérêts des grands groupes internationaux (les « GAFAs »). (§ 20)*

*Il faudrait que les médias ne soient pas pensés comme de simples instruments de communication, mais comme des médias au sens de dispositifs sociotechniques qui sont à la fois « produits et producteurs de langage et de lien social » et « sont évidemment*

52. Sur ce document, et pour une critique portant à la fois sur le projet et sur le mode d'écriture, on pourra se reporter à Maurer (2015).

53. Référence donnée par Aude Seurrat : Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. et Méndez García, M.C. (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 2. [En ligne : <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters/16806bf02d>.]

*un enjeu de pouvoir et donc potentiellement le lieu de développement de stratégies de pouvoir* » (Davallon, 1993 : 103)<sup>54</sup>. (§ 21)

Et l'auteure de terminer par cette phrase :

*Il n'est pas question d'occulter le fait qu'il y a bien des personnes réelles qui se saisissent de ces dispositifs numériques, mais la prépondérance des questions relationnelles en vient à participer à un impensé numérique qui n'est pas dénué d'enjeux politiques.* (§ 23)

Dans leur étude sur l'élaboration des descripteurs de médiation, B. North et E. Piccardo (2016 : 51) se réfèrent à ce qu'ils présentent comme « la définition générique que Coste et Cavalli (2015 : 67) donnent de la médiation » :

*Médier, c'est, entre autres, reformuler, transcoder, altérer linguistiquement et/ou sémiotiquement en rephrasant dans une même langue, en alternant les langues, en passant de l'oral à l'écrit ou inversement, en changeant de genre discursif, en combinant texte et autres modes de représentation, en prenant appui sur les ressources – tant humaines que techniques – présentes dans l'environnement. La médiation fait feu de tout bois et c'est bien ce qui intéresse l'apprentissage des langues et le développement des compétences discursives plurielles.*

Passons sur le fait qu'il ne s'agit pas là d'une *définition*, mais d'une simple *description* des moyens (médier n'est pas reformuler, transcoder, etc. : on médie *en reformulant, en transcodant*, etc.), ce qui laisse intacte la question de la définition proprement dite du concept. Ce qui nous intéresse présentement dans cette citation, c'est qu'on y retrouve le même blocage intellectuel auquel Aude Seurrat s'est heurtée 15 ans plus tôt chez les auteurs de l'UPL-CoE, à savoir la conception d'une relation directe interpersonnelle – qu'elle soit langagière, comme ici, ou culturelle, dans l'approche interculturelle – qui ne laisse aucun espace de médiation à d'autres instances : la technique, en cohérence avec l'approche par les compétences, n'y est considérée en effet que comme une « ressource », et non comme un agent médiateur mettant en œuvre ses propres logiques et produisant ses propres effets. Une autre instance de médiation, centrale dans une perspective actionnelle, c'est le projet en tant que tel, qui fonctionne par nature comme un agent médiateur entre les sujets – les élèves – et les objets de connaissance.

#### 3.7.4.4 Analyse de la grille « Médiation générale »

Il serait assurément très fastidieux d'infliger à nos lecteurs un examen de chacune des 24 (!) grilles de médiation du VC. Nous avons par ailleurs déjà étudié au sous-chapitre 3.5.3.2 (p. 150 et suiv.) la grille « Établir un espace culturel » qui est l'une d'entre elles puisqu'elle est classée par les auteurs dans le groupe d'activités « Médier la communication ».

Nous nous limiterons ici à l'analyse de la grille de « Médiation générale ». Dans les autres grilles particulières apparaissent de plus en plus de problèmes au fur et à mesure que l'on descend dans les détails – comme cela était déjà le cas pour les grilles du

54. Références données par Seurrat A, Davallon, J. (2004), « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche ». *Hermès*, 38, 30-37.

CECR, que ce soient les grilles originales (celles de 2001) ou celles reprises par les auteurs du VC –, ceux-ci s'étant contentés d'y ajouter des descripteurs sans jamais en modifier la conception : *au niveau micro*<sup>55</sup> auquel se situent les grilles particulières, celui de l'image agrandie sous le microscope de l'analyse, les lacunes et défauts de ces grilles apparaissent aussi grosses que nombreuses, ainsi que les recoupements entre elles lorsqu'on les compare.

L'intérêt des analyses critiques de ces 23 grilles serait de toutes manières très limité pour deux raisons.

La première raison est que les auteurs du CECR se sont protégés par avance de toute critique en répétant tout au long de leur texte que les échelles, les tâches, les activités, les critères, les « méthodologies d'élaboration des échelles », les « scénarios curriculaires », bref, tout ce qu'ils proposent, ne sont que des « exemples »<sup>56</sup> voire seulement des « suggestions » (p. 5), que les descripteurs et leurs échelles doivent être utilisés « de manière critique »<sup>57</sup> (p. 5), et que ce ne sont que « des points de départ pour l'élaboration de critères d'évaluation » (p. 138). Pourtant, ils mettent régulièrement en valeur l'excellence de leurs descripteurs en rappelant la rigueur de leur méthodologie d'élaboration<sup>58</sup> ; ensuite, ils n'expliquent jamais en quoi les points d'arrivée seraient différents ; et ils écrivent même, au contraire, que les descripteurs proposent des critères directement utilisables. Ainsi p. 143 : « Puisque les exemples de descripteurs se présentent comme des formulations indépendantes de critères calibrés selon les niveaux, on peut y puiser pour produire à la fois une liste de contrôle pour un niveau donné, comme c'est le cas dans certaines versions du Portfolio des langues, et des échelles ou des grilles d'évaluation [...] ». Les enseignants l'ont fait effectivement pour élaborer leurs propres grilles particulières, mais s'ils étaient persuadés que les descripteurs avaient un tel niveau d'excellence, pourquoi se seraient-ils risqués à extraire les critères des descripteurs des grilles générales et à les combiner différemment pour fabriquer leur propre version... de ces mêmes grilles ? : comment auraient-ils pu se sentir en capacité de le faire ?, comment, surtout, ce travail aurait-il pu ne pas leur paraître inutile ?

La seconde raison est que la qualité de ces grilles particulières n'a sans doute pas vraiment d'importance pour les auteurs du CECR, parce qu'elles ne sont, comme nous l'avons déjà écrit précédemment, que des produits d'appel. Les organismes de certification n'ont besoin pour l'élaboration de leurs épreuves à l'aide des items calibrés que des grilles générales, de niveau macro : l'« Échelle globale » (p. 25-26), la « Grille pour l'auto-évaluation » (p. 26-27) ainsi que les différentes grilles générales par activité langagière, de niveau méso, dont fait partie dans le VC la nouvelle grille de « Médiation générale » (p. 108). Ce sont des grilles de qualité si on se limite à leur logique interne,

55. Nous allons recourir dans la suite de ce sous-chapitre aux notions de niveaux micro, méso et macro.

56. « Exemple » est assurément l'un des mots à niveau de valence le plus élevé du CECR.

57. « *Critically* » dans la version anglaise : il ne s'agit pas d'inciter ainsi les enseignants à critiquer ces grilles : la formule équivaut en français à « de manière intelligente », ce qui est de la part des auteurs une façon habile d'attribuer par avance aux enseignants la responsabilité de leurs difficultés et de leurs échecs dans l'élaboration et l'usage de leurs propres grilles.

58. Ainsi p. 24 : « La méthodologie adoptée pour l'élaboration des Niveaux communs de référence et de leurs descripteurs a donc été relativement rigoureuse. On y a mis en œuvre la combinaison systématique de méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives. »



comme nous le verrons à propos de cette dernière ; mais, comme nous l'avons écrit précédemment (p. 32, p. 74) elles sont inutilisables telles quelles par les enseignants.

La multiplication d'exemples des grilles particulières, de niveau micro, vise à la fois à montrer aux enseignants que les modèles des grilles plus générales (aux niveaux macro et méso) sont susceptibles de couvrir tous les besoins imaginables, et qu'ils sont eux aussi capables d'en élaborer pour tous les types particuliers de production qu'ils souhaiteraient évaluer : les messages oraux sur les répondeurs électroniques, les messages de modération sur les listes de diffusion, des interactions par SMS pour préparer une sortie avec les amis, ou encore – pourquoi pas ? – les post-it de la semaine sur la porte du réfrigérateur avant les prochaines courses du samedi au supermarché du coin, etc. Nous n'irons pas jusqu'à dire que la piètre qualité des échelles particulières est volontaire, mais il nous faut bien constater qu'elle sert objectivement leur stratégie de captation des enseignants, en leur faisant croire qu'ils sont capables de faire au moins aussi bien (ou plutôt aussi mal...).

Nous reproduisons intégralement ci-après la grille de « Médiation générale » de la page 108, qui se situe donc au niveau méso (celui des différentes activités langagières).

Contrairement aux autres grilles, et sans que les auteurs s'en expliquent, celle-ci n'est pas précédée d'une présentation de ses « concepts-clés », ou critères. Sa conception est pourtant claire et soignée lorsqu'on accepte, le temps au moins d'une première analyse, de rester dans le cadre du paradigme communicatif qui est celui des auteurs (nous y reviendrons).

- 1) Cette grille de « Médiation générale » combine les aspects « Médier la communication » (premier descripteur de chaque niveau), « médier un texte » (dernier descripteur de chaque niveau) et « médier des concepts », ce dernier type de descripteur venant s'intercaler, à partir du niveau B2, entre le premier et le dernier type de médiation.
- 2) Le concept de « médiateur » apparaît logiquement aux niveaux supérieur C1 et C2. Il est seulement dommage qu'il soit qualifié d'« efficace » (C1), d'« efficace et naturel » au niveau C2, alors que ces qualités peuvent apparaître plus tôt sur des éléments limités de compétences de médiation : c'est l'adverbe « pleinement » qui s'imposait à ces niveaux supérieurs, pour y désigner le critère de plus haut niveau, celui de l'intégration des différentes fonctions et modes d'intervention d'un médiateur.
- 3) La progression est globalement cohérente d'un niveau à l'autre dans chacun des trois aspects de la médiation.
- 4) Preuve que la conception de cette grille a été soignée : il nous semble y reconnaître, bien que les auteurs, sans doute, ne l'aient pas utilisée consciemment, l'ébauche d'une progression de type méta- → inter- → pluri- → co- appliquée non pas à la culture (absente ici : nous y reviendrons) mais à *la gestion d'un espace de communication* (qui est en fait le domaine que cette grille délimite pour l'activité de médiation) :

– le « méta- » : « montrer son intérêt pour une idée » (A1), « demander à quelqu'un d'expliquer quelque chose » (A2-1) ;

| MÉDIATION GÉNÉRALE |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C2                 | Peut jouer le rôle de médiateur de façon efficace et naturelle, endosser des rôles différents en fonction des besoins et des situations, identifier les subtilités et les sous-entendus et guider une discussion sensible ou délicate. Peut expliquer, dans un langage clair, fluide et bien structuré, de quelle façon les faits et les arguments sont présentés, transmettre précisément les aspects évaluatifs et la plupart des nuances et souligner les implications socioculturelles (par ex. le registre utilisé, les euphémismes, l'ironie et le sarcasme).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| C1                 | Peut jouer efficacement le rôle de médiateur, faire en sorte que l'interaction reste positive en commentant les différents points de vue, gérer les ambiguïtés, anticiper les malentendus et intervenir avec diplomatie pour recentrer la discussion. Peut, dans une discussion, mettre à profit différentes contributions et, avec une série de questions, susciter un raisonnement. Peut transmettre de façon claire, fluide et bien structurée les idées importantes de textes longs et complexes, liés ou non à ses propres centres d'intérêt et intégrer les aspects évaluatifs et la plupart des nuances.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| B2                 | Peut établir un climat favorable à l'échange d'idées et faciliter la discussion sur des questions sensibles, indiquer son appréciation des différents points de vue, inciter les personnes à examiner les problèmes et adapter sa façon de s'exprimer de façon judicieuse. Peut mettre à profit les idées des autres et faire des suggestions pour aller plus loin. Peut transmettre l'essentiel du contenu de textes bien structurés mais longs et complexes quant au fond liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel, et clarifier les opinions et les intentions des locuteurs.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| B1                 | Peut travailler en collaboration avec des personnes issues de milieux différents, créer une ambiance positive en offrant son soutien, poser des questions afin de cerner les objectifs communs, comparer les choix permettant de les atteindre et expliquer ses propositions pour les prochaines étapes. Peut approfondir les idées des autres, soulever des questions qui suscitent des réactions comportant des points de vue différents et proposer une solution ou les étapes suivantes. Peut transmettre fidèlement de l'information détaillée et des arguments, par ex. les points marquants de textes complexes mais bien structurés, liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel.<br><br>Peut établir une collaboration avec des personnes d'autres milieux, montrer de l'intérêt et de l'empathie en posant des questions simples et en y répondant, formuler et répondre à des suggestions, demander si les participants sont d'accord, et proposer d'autres choix. Peut transmettre les points principaux de textes longs en langage simple et portant sur des sujets d'ordre personnel à condition qu'il/elle puisse vérifier le sens de certaines expressions. |
| A2                 | Peut présenter des personnes de différents milieux, montrer qu'il a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment et inviter d'autres personnes à apporter leur expertise et leur expérience. Peut transmettre les informations données dans des textes informatifs clairs et bien structurés liés à des sujets d'ordre familial, personnel ou courant, en ayant de temps en temps des problèmes de formulation dus à son lexique limité.<br><br>Peut participer activement à la réalisation de tâches communes simples à condition que les participants parlent lentement et que l'un ou plusieurs d'entre eux l'aident à y prendre part et à exprimer ses propositions. Peut transmettre des informations pertinentes présentes dans des textes informatifs bien structurés, courts et simples, à condition qu'elles portent sur des sujets concrets, familiers et soient formulées en langue courante et simple.                                                                                                                                                                                                                                                            |
| A1                 | Peut utiliser des mots simples pour demander à quelqu'un d'expliquer quelque chose. Peut reconnaître les difficultés et indiquer en langage simple la nature apparente d'un problème. Peut transmettre les points principaux de conversations ou de textes sur des sujets d'intérêt immédiat à condition qu'ils soient exprimés clairement et en langage simple.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Pré-A1             | Pas de descripteur disponible                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

- l' « inter- » : « montrer qu'il a conscience que certaines questions peuvent être perçues différemment » (B1-1), « montrer de l'intérêt et de l'empathie » (B1-2) ;
- le « pluri- » : « créer une ambiance positive » (B2-1), « créer un climat favorable à l'échange » (B2-2) ;
- le « co- » : « recentrer la discussion » (C1), « guider une discussion ».

En revanche, dès que l'on sort du paradigme communicatif des auteurs pour analyser cette grille, ses limites et lacunes apparaissent aussitôt :

- 1) On retrouve dans cette grille deux des gènes de l'approche communicative, que nous avons déjà mobilisés pour l'analyse de la grille « Établir un espace culturel » (p. 150 et suiv.), à savoir l'inchoatif et l'individuel, qui sont ici étroitement combinés l'un à l'autre.<sup>59</sup>

59. En raison de la suspension du temps dans cette grille, les deux autres gènes, le ponctuel et le perfectif, ne sont pas ici mobilisables pour l'analyse.

– L'inchoatif : la fonction de médiateur est conçue comme si elle s'effectuait dans un espace totalement vierge, comme si elle ne se réalisait pas par rapport à des personnes qui ne sont pas simplement des interlocuteurs, qui se trouvent dans des milieux institués, qui ont les uns et les autres leur culture d'action avec leurs propres conceptions de la médiation – ses valeurs, ses codes, ses rituels, ses modes opératoires, etc. – en fonction des préférences personnelles et des règles collectives d'organisation du travail commun et de prises de décision.

– L'individuel : comme nous venons de le dire, la dimension institutionnelle de l'espace de médiation est absente de cette grille, tout comme celle de médiation collective, les autres intervenants n'étant pas considérés comme des co-médiateurs, mais comme de simples interlocuteurs.

Ces deux limites sont dues à la non prise en compte de la dimension temporelle : la culture de la médiation, tant de l'institution que des autres intervenants, s'inscrit en effet dans la dimension temporelle. À l'*espace* de communication délimité par cette grille, il manque en effet le *temps*, qui est ici comme suspendu alors que sa gestion est tout aussi essentielle que celle de l'espace relationnel. Cette troisième limite, considérable, trahit chez ses auteurs un manque d'intégration réelle de la perspective actionnelle : c'est l'action en effet qui impose que le temps de la communication soit limité et s'achève par une prise de décision, qui peut être un accord sur une position commune ou sur une action collective à réaliser, mais aussi un constat de désaccord, qu'il faut alors savoir gérer avec des compétences spécifiques de médiation. Nous retrouvons là un problème que nous avons déjà signalé dans l'analyse de la grille « Coopérer », au sous-chapitre 3.6.2. L'efficacité de la médiation – critère qui apparaît comme nous l'avons vu aux niveaux C1 et C2 de cette grille – ne peut s'évaluer par rapport à elle-même, mais par rapport à l'objectif actionnel pour lequel la médiation n'est qu'un moyen. On retrouve là encore la prégnance du paradigme communicatif, dans lequel la communication est à la fois le moyen et l'objectif.

– On retrouve aussi dans cette grille le paradigme direct de l'approche communicative : elle n'intègre pas les dimensions du plurilinguisme et du pluriculturalisme, ce qui est paradoxal au vu des nombreuses références, dans le CECR, à la « compétence plurilingue et pluriculturelle », et, dans le VC, au projet d'« Éducation plurilingue et interculturelle » du Conseil de l'Europe. Chacune de ces deux dimensions n'est traitée que dans une grille séparée et très partiellement, respectivement « Traduire un texte à l'écrit » et « Établir un espace pluriculturel ».

Les didacticiens germanophones, lors de leur colloque de Giessen de mars 2002, relevaient déjà « l'absence de plurilinguisme dans les descripteurs » du CECR, y dénonçant « un plurilinguisme de façade » et « le rôle de l'anglais passé sous silence » (Friederike Delouis, 2008 : 21-22). Il est frappant de constater dans cette grille que les deux seules allusions à la culture ne concernent pas des cultures de pays différents, mais des différences socioculturelles (B2-1 : « Peut travailler en collaboration avec des personnes issues de milieux différents » ; C2 : « Peut... souligner [dans un texte] les implications socioculturelles (par ex. le registre utilisé, les euphémismes, l'ironie et le sarcasme »).

Plus généralement, il apparaît que le concept de communication est dans cette grille identique à celui que l'un des chercheurs participant à ce colloque de Giessen, Hans Barkowski, critiquait ainsi :

*[...] 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. D'après ce même chercheur, ce type de communication est plutôt celui de l'élite socioculturelle ; (Friederike Delouis, 2008 : 25).*

Dans la situation de médiation communicative de cette grille du VC, certaines questions « peuvent être perçues différemment » (B1-1), les points de vue peuvent être différents (B1-1, B2-1, C1), la discussion être « sensible ou délicate » (C1) et des « malentendus » se produire, de telle sorte que le médiateur doit éventuellement intervenir pour que « l'interaction reste positive » (C1). Mais il y est clairement postulé que tous les participants, comme le médiateur, cherchent sincèrement à « apporter leur expertise et leur expérience » (B1-1), à « approfondir les idées des autres » (B2-1), à « mettre à profit les idées des autres et faire des suggestions pour aller plus loin » (B2-2), qu'ils partagent des « objectifs communs » (B2-1) et recherchent « une ambiance positive » (B2-1). Nous laissons nos lecteurs estimer si c'est là la situation « générale » de médiation, et si les compétences décrites là sont assez « générales » pour gérer la médiation dans la plupart des situations du domaine public, éducationnel et professionnel. Les auteurs du VC écrivent, dans leur présentation des grilles « Médier la communication » :

*Pour créer les conditions de la compréhension et donc de la communication, on doit parfois affronter des situations délicates, des tensions ou des désaccords.*

*Les descripteurs pour Médier la communication concernent donc directement les professeurs, formateurs, étudiants et professionnels qui souhaitent accroître leurs connaissances et leurs compétences dans ce domaine, afin de parvenir à un meilleur résultat dans leur façon de communiquer dans une ou plusieurs langues particulières, spécialement lorsqu'il s'agit d'un élément interculturel. (p. 128)*

Or on ne retrouve dans la grille de « Médiation générale » ni la communication en plusieurs langues, ni aucun élément interculturel. Quant à penser sérieusement que cette grille puisse être un instrument de formation des « professeurs, formateurs, étudiants et professionnels », il s'agit là d'une prétention surréaliste que rien ne justifie et que tout contredit, mais qui ne paraîtra incroyable qu'aux lecteurs qui n'ont pas compris que le VC est d'abord et avant tout un document (auto)promotionnel.

### **3.7.5 Analyse critique d'une grille de médiation dans les dernières instructions officielles françaises**

Dès le collège, les programmes officiels pour les langues étrangères en France sont organisés en dossiers documentaires sur des thématiques culturelles, avec progressivement, à côté de questions appelant des réponses en termes de réalités culturelles repérables, l'apparition de véritables questionnements ouverts et complexes – les auteurs des instructions utilisent à juste titre pour ceux-ci le terme de « problématiques ». C'est

sous la forme interrogative que sont présentés les huit « axes culturels » proposés pour chaque année. Voilà un des axes pour la classe de seconde<sup>60</sup> :

### 5) Sports et société

*Le sport permet un accomplissement personnel (santé, bien-être) qui remplit une fonction de socialisation (clubs, équipes). Il traverse la société tout entière, des jeux improvisés dans les quartiers aux grandes cérémonies hypermédiatisées. Il procure du plaisir à travers le respect des règles. Le sport rassemble ou divise, il se prête à des moments de liesse collective (nationale) ou au contraire oppose les supporters les uns aux autres. Le sport renforce le sentiment d'appartenance nationale et peut avoir des incidences politiques. Dans le meilleur des cas, il permet le dépassement de soi ; dans le pire, le culte effréné de la performance peut causer de la souffrance. Selon les cultures et les aires géographiques étudiées, quelle représentation est associée au sport et à quel sport ? Quelle image renvoie-t-il, quel est son impact social et politique ? (voir plus bas notre commentaire de ces deux passages)*

Dans les épreuves écrites de langues au baccalauréat, on retrouve logiquement un mini-dossier de deux ou trois documents sur un des huit « axes » thématiques au programme, avec des consignes impliquant principalement des activités de repérage d'informations et souvent, à la fin, une question rituelle de synthèse du genre (exemples tirés des annales du baccalauréat 2019) :

*Compare and contrast how the 3 documents illustrate fundamental human values in relation to war.*

*Di en qué medida los documentos 2 y 3 ilustran algunos aspectos de la noción « Idée de progrès ». Justifica tu respuesta. (unas 20 líneas)*

À la fin de cette même instruction 2019 sont publiées des échelles de compétences annoncées comme « adossées » au CECR, y compris plusieurs sur la médiation, dont celle-ci :

|                                             | A1 →                                                                                                                                                                                                                                       | A2 →                                                                                                                                                                                                                                                                            | B1 →                                                                                                                                                                                                                                                                   | B2 →                                                                                                                                                                                                                                                               | C1                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Traiter un texte ou un dossier documentaire | Peut, à l'aide d'un dictionnaire, présenter (en langue Y), des phrases simples écrites ou prononcées (en langue X), mais sans toujours choisir la signification convenable. Peut transcrire des mots isolés et des textes courts imprimés. | Peut lister (en langue Y) les informations importantes de textes oraux et écrits courts, clairement structurés et simples (en langue X), s'ils portent sur des sujets concrets et familiers palliant son répertoire limité par des gestes ou mots empruntés à d'autres langues. | Peut résumer (en langue Y), l'information et les arguments issus de textes / dossiers, etc. (en langue X), sur des sujets familiers. Peut rassembler des éléments d'information de sources diverses (en langue X) et les résumer pour quelqu'un d'autre (en langue Y). | Peut (en langue Y), faire une synthèse et rendre compte d'informations et d'arguments venant de diverses sources orales et écrites (en langue X). Peut comparer, opposer et synthétiser (en langue Y), des informations et points de vue différents (en langue X). | Peut exploiter des informations et des arguments venant d'un texte / dossier complexe (en langue X), afin de commenter un sujet (en langue Y), de tirer des conclusions, d'ajouter son opinion, etc. en prenant en compte le style et le registre d'origine. |

Nous l'avons choisie ici parce qu'elle correspond à la compétence centrale impliquée dans les programmes et les épreuves écrites du baccalauréat. Si les questions posées sur les documents, y compris la question finale de synthèse, permettent bien de contribuer à positionner les élèves sur les niveaux A2, B1 et B2 respectivement exigés pour la LVC, LVB et LVA, deux critiques importantes peuvent être faites :

60. Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique, Arrêté du 17-1-2019, J.O. du 20-1-2019, [www.education.gouv.fr/pid285/bulletinofficiel.html?cidbo=138130](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletinofficiel.html?cidbo=138130).

- 1) Par rapport à une problématique donnée, le traitement d'un dossier documentaire n'est pas seulement du repérage d'informations qu'il suffirait seulement ensuite de traiter sur le mode de l'AC, c'est-à-dire de « lister » (A2), « rassembler » et « résumer » (B1), puis « comparer, opposer et synthétiser » (B2).
  - a) Ce traitement implique en termes de processus, comme pris en compte dans la MA, des activités d'analyse et d'interprétation, qui n'apparaissent pas dans les descripteurs, qui se limitent aux produits de ces processus.
  - b) Ce traitement implique qu'en tant qu'acteur social – puisque c'est la perspective fondamentale du CECR, à laquelle correspond la PA –, l'élève effectue une problématisation personnelle telle qu'on la voit prise en compte seulement, dans l'échelle proposée, au niveau C1 avec « exploiter » pour « commenter », « tirer des conclusions » et « ajouter son opinion ». On ne peut que regretter, à ce propos, que dans tous les axes thématiques présentés dans les instructions, soient mélangés questions et questionnements : dans la présentation supra de l'axe « Sport et société » des dernières instructions de 2019 pour la classe de seconde, nous avons mis en romain les questionnements, et laissé en italique les questions. Dans la perspective d'une formation des élèves à la pensée complexe, logiquement revendiquée par ailleurs dans les instructions officielles, il est pourtant essentiel que les élèves sachent faire la différence entre les deux concepts.
- 2) Les deux faiblesses avérées des élèves français qui expliquent en grande partie leurs faibles résultats aux évaluations PIRLS (élèves de 10-11 ans) et PISA (élèves de 15 ans) sont leur difficulté à aller au-delà du simple repérage des informations, et à évaluer les documents en ce qui concerne tant leur forme que leurs contenus. Quand on voit les descripteurs du niveau maximal visé en fin des études secondaires (élèves de 18 ans, niveaux B1 ou B2), on comprend qu'il s'agit là d'une forte caractéristique de la culture scolaire française, qui ne se limite pas à l'enseignement de la L1 au collège.

Les descripteurs de compétence de cette grille de médiation dans les dernières instructions françaises nous semblent une bonne illustration des effets négatifs d'une évaluation qui ne prend en compte qu'une méthodologie unique, surtout quand elle est, comme ici, largement inadéquate, et de la nécessité d'une évaluation intégrée aux différentes méthodologies pertinentes, c'est-à-dire conçue dans une perspective pluriméthodologique.

### Conclusion du chapitre 3.7

Ce qui surdétermine la vision des auteurs du VC, comme celle des auteurs du CECR, c'est la perspective des organismes internationaux à la manœuvre, qui est celle des certifications individuelles qu'ils commercialisent, perspective qui réduit de manière drastique et dramatique la problématique de l'évaluation en général, comme le montre bien le cas de l'évaluation de la médiation en milieu scolaire. Comme dans les autres domaines de compétence, les agents d'évaluation de la médiation y sont forcément pluriels : l'élève médiateur lui-même, mais aussi les autres élèves, l'enseignant et même,

lorsqu'il s'agit de projets débouchant sur des interventions des élèves dans la société extérieure à la classe, le public ainsi touché. Tant que dans les critères d'évaluation de la médiation ne sera pas intégrée, en particulier, l'autoévaluation collective des projets dans les différentes fonctions médiatrices qu'ils mobilisent de par leur nature même – éducative, pédagogique, cognitive, documentaire et technologique (Puren, 2019b) –, les références à la perspective ou approche actionnelle, qui est celle de l'agir social, ne seront, comme dans les pages 27-28 du VC, qu'un artifice rhétorique, ou la preuve d'une incompréhension fondamentale de ce qu'impliquent la formation d'un acteur social en milieu scolaire et la mobilisation de ses compétences spécifiques.

On connaît le fameux « syndrome du réverbère », illustré par l'anecdote du fêtard alcoolisé qui, en pleine nuit, ne retrouvant pas les clés de sa voiture, les cherche sous le réverbère du parking ; non pas parce qu'il pense qu'il pourrait les y avoir fait tomber, mais parce c'est seulement là qu'il y a de la lumière. Les auteurs du VC, comme ceux du CECR, sont les victimes plus ou moins conscientes et consentantes de ce syndrome : comme en témoigne la grille de « Médiation générale », ils ne voient ou ne veulent voir de la médiation que ce que les épreuves d'évaluation certificative individuelle leur permettent de prendre en compte.

### Conclusion de la 3<sup>e</sup> partie

La 3<sup>e</sup> partie de notre ouvrage a proposé une relecture serrée du CECR à la lumière du VC. C'est d'abord en partant des apports affichés par le VC que nous avons décidé de mener ce travail critique, et, logiquement, nous aurions dû nous consacrer essentiellement à la médiation, au cœur du projet de rédaction de ce VC. Mais l'examen de cette notion n'a pu être fait qu'en prenant en compte l'ensemble des éléments sur lesquels revient le VC et c'est finalement à un très large tour d'horizon que nous avons dû procéder.

Nous avons en effet examiné la médiation par rapport aux trois autres activités de communication (réception, production, interaction) et il apparaît que chacun de ces éléments est pris dans une acception de manière artificielle, non conforme à la réalité des usages communicatifs, et que cette conception très réductrice est à relier, encore une fois, aux préoccupations de certification des auteurs tant de la version 2001 que de celle de 2018.

Nous ne reprendrons pas par le menu l'ensemble des conclusions relatives aux autres éléments passés au crible dans cette 3<sup>e</sup> partie (compétences dites langagières, conception de l'oralité, place de la littérature et de son étude, compétence pluriculturelle, perspective actionnelle) mais sur aucun de ces points le VC ne vient pallier les ambiguïtés, les insuffisances et les incohérences du CECR, ajoutant même son lot dans les parties nouvelles.

La « mise à jour » opérée par les auteurs du VC est forcément incomplète dans la mesure où, comme nous venons de le voir, les auteurs se sont abstenus de toute critique sérieuse du CECR, et que, lorsqu'ils en ont eu l'occasion – comme sur l'abandon de la référence au natif pour définir le niveau supérieur de compétence ou sur la médiation – ils se sont efforcés par tous les procédés possibles d'en minorer la portée. Elle l'est

aussi sur plusieurs aspects essentiels, à savoir la conception de l'évaluation, la relation entre l'enseignement-apprentissage et l'évaluation (chapitre 1.3.3), ainsi que sur la prise en compte de l'action sociale (chapitre 3.3).

Le CECR-VC reste désespérément muet sur toutes les questions liées aux compétences à enseigner-apprendre : on n'y trouve aucune réflexion sur les parcours d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou secondes, sur l'ensemble des compétences qu'il s'agit de faire acquérir à des élèves ni sur la manière dont il s'agirait aussi de les mettre en progression. Sur le plan de l'évaluation, l'absence de tous ces éléments le rend inutilisable au quotidien par les enseignants pour organiser leurs pratiques de classe ou pour proposer des évaluations formatives ou formatrices en cours d'apprentissage, ainsi que par les élèves (certes les plus curieux d'entre eux) qui pourraient ainsi se faire une idée du parcours qui va leur être proposé/qui leur reste à accomplir. Il est du reste de très peu d'utilité pour les auteurs de manuels qui se contentent, depuis des années, de reprendre toujours dans le même ordre les mêmes contenus que les ensembles didactiques produits dans les plus belles années de l'approche communicative, contribuant à renforcer l'idée que la fin de l'Histoire didactique est arrivée.

Près de 15 ans après sa publication, ce sont paradoxalement ces limitations qui sont encore célébrées dans un texte co-signé par l'un des auteurs du CECR, Daniel Coste :

*Publié en 2001 par l'alors [sic] Division des Politiques Linguistiques, ce Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est certainement un des instruments qui ont le plus fortement influencé le domaine de l'enseignement des langues vivantes depuis lors. Au point d'être en effet devenu une référence incontournable sur la scène européenne et au-delà. Cette résonance internationale, due surtout aux échelles de descripteurs de compétence communicationnelle que le CECR propose, a affecté différents secteurs de la sphère sociale, qu'il s'agisse des certifications, du marché de l'apprentissage des langues par les adultes, des conditions linguistiques de l'accueil des migrants ou de l'accès à la nationalité. (Coste & Cavalli, 2015, Avant-propos p. 5)*

Ce que les auteurs présentent comme principal domaine d'impact international du CECR, c'est bien l'évaluation certificative marchande des seules activités communicatives.

En dépit de toutes ses lacunes et ses défauts, le CECR fait son chemin, avec l'appui des systèmes éducatifs nationaux qui en intègrent des pans entiers dans les programmes nationaux, sans réflexion préalable sur les conditions de cette intégration, et qui utilisent les niveaux de référence qu'il fournit (A1, A2, etc.). Malgré cela, il est en réalité peu ou pas du tout utilisé par les enseignants, et l'on comprend mieux pourquoi, ni par les auteurs de manuels, étant donné qu'il est difficile d'en tirer des contenus d'enseignement.

Comme nous l'avons annoncé à la fin de notre introduction générale, nous allons maintenant présenter successivement, dans les deux parties suivantes, deux propositions alternatives. Le CECR s'est désintéressé des questions méthodologiques, et il a provoqué par la suite un désintérêt pour ces questions chez beaucoup de didacticiens : malgré son sous-titre « Apprendre – Enseigner – Évaluer », le CECR isolait en fait l'évaluation du processus d'apprentissage pour ne proposer que des outils d'évaluation



certificative, et les publications ultérieures de l'UPL-CoE ont repris la thématique du plurilinguisme sous la forme de l'« éducation aux langues et aux cultures » aux dépens de la réflexion sur les méthodes d'apprentissage des langues (Maurer, 2011). Nos deux contre-propositions vont reprendre ces deux questions de l'évaluation et du plurilinguisme dans l'optique méthodologique qui est au cœur de la didactique des langues, c'est-à-dire en se centrant sur l'objet-même de cette discipline, le processus conjoint d'enseignement-apprentissage, et sur sa question centrale, celle de la mise en relation des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage.

## 4. Quatrième partie : Pour une autre évaluation, l'évaluation intégrée

### Introduction

Ce n'est pas la moindre des contradictions que de voir de l'Unité des Politiques linguistiques du Service de l'Éducation du Conseil de l'Europe (*sic*, nous soulignons) publier en 2018 un complément du CECR reprenant sans y rien changer la conception de l'évaluation du document de 2001 – en particulier sans intégrer l'évaluation dans l'enjeu éducatif –, alors même que depuis plus de dix ans l'orientation officielle de cette institution s'affiche par des thématiques telles que « l'éducation plurilingue et interculturelle », « l'éducation aux langues », ou encore « les langues pour la démocratie et la cohésion sociale »<sup>1</sup>.

L'« évaluation intégrée », telle que nous l'entendons ici, est une évaluation conçue pour prendre en compte l'ensemble des enjeux du processus d'enseignement-apprentissage scolaire de toutes les langues apprises simultanément par un élève (L1, L2, L2+n). Il ne s'agit donc pas principalement de ses fonctions de certification de compétences (l'évaluation certificative, la seule visée en réalité par le CECR), mais de celles, elles aussi classiques, de

- préparation de l'enseignement (l'évaluation diagnostique),
- régulation du processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage (l'évaluation formative),
- bilan de l'apprentissage (évaluation sommative), et de formation des apprenants à l'apprentissage (l'évaluation formatrice),
- formation des apprenants à l'apprentissage (l'évaluation formatrice).

Mais il s'agit en outre, dans notre perspective d'intégration maximale, de l'apport de l'évaluation

---

1. Cette dernière thématique est annoncée dans le titre d'un document du Conseil de l'Europe publié en 2014 qui retrace l'évolution de sa politique linguistique depuis les années 1970, dont le chapitre 2 s'intitule « Du Cadre européen commun de référence pour les langues à l'éducation plurilingue et interculturelle » (*Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité. Soixante ans de coopération européenne*, Unité des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'éducation Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, Direction générale II – Démocratie, Conseil de l'Europe, 2014, p. 19. En ligne : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)).

- à la formation personnelle et citoyenne des apprenants (évaluation « éducative »),
- et à la formation des enseignants (évaluation « professionnalisante »)<sup>2</sup>,

et même, comme nous le verrons au sous-chapitre 4.3.2.4,

- de l'intégration de l'évaluation au pilotage des systèmes scolaires.

C'est la prise en compte de toutes ces fonctions autres que celle de certification qui permet de concevoir une évaluation *intégrée* à la méthodologie, c'est-à-dire aux modes de mise en relation du processus d'enseignement et du processus d'apprentissage, et intégrée de manière dynamique, c'est-à-dire dans une optique d'amélioration continue de l'efficacité de cette relation. Cela lui permet d'être aussi une évaluation *intégratrice* – « inclusive », comme l'on dit maintenant –, c'est-à-dire humainement soucieuse des difficultés et problèmes spécifiques de certains élèves.

On voit que l'évaluation certification de type *testing*, qui est celle à laquelle se rattache en réalité le CECR dans ses échelles de compétences, ne couvre qu'une partie infime de tous ces enjeux. Et que ce modèle du *testing* ne peut servir de modèle didactique sous peine de sévère régression pédagogique et didactique, comme il apparaît dans le tableau comparatif dressé il y a déjà plus de 15 ans par Marc Romainville dans un rapport public du Haut conseil de l'évaluation de l'école intitulé *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire* (2002 : 2) :

***Le développement de pratiques innovantes d'évaluation des acquis***

*Une première évolution majeure a trait au passage d'une évaluation sanction, « en bout de course », à une évaluation formative, conçue comme partie intégrante de l'apprentissage. Selon Dochy et al. (1999), l'ère du « testing » fait désormais place, dans le supérieur, à celui de l'évaluation formative.*

| <b>Ère du testing</b>                                                                      | <b>Ère de l'évaluation formative</b>                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Séparation entre l'enseignement et l'évaluation.                                           | Intégration de l'évaluation à l'apprentissage.                 |
| Évaluation subie par les étudiants.                                                        | Participation active de l'étudiant.                            |
| Mesure de connaissances décontextualisées et sans rapport avec l'expérience des étudiants. | Mesure de compétence sur des tâches authentiques et complexes. |
| Le produit se résume à une note.                                                           | Le produit premier est le processus.                           |

Si l'on prend comme critère l'opposition entre l'évaluation produit et l'évaluation processus, et si l'on admet que le score obtenu par les candidats dans les évaluations certificatives équivaut à une note, on voit dans ce tableau comparatif que la seule caractéristique moderne du système d'évaluation du CECR concerne l'opposition entre

2. Les deux derniers qualificatifs de l'évaluation (« éducative » et « professionnalisante ») sont ici entre guillemets pour marquer qu'ils ne sont pas jusqu'à présent d'usage courant, contrairement aux précédents. On notera que les évaluations sommatives partielles, *i.e.* en cours d'apprentissage, sont susceptibles de remplir toutes les fonctions, à l'exception bien entendu de la fonction certificative. C'est dire leur importance, même si l'équilibre est délicat à maintenir entre cet avantage, et les inconvénients de l'« évaluationnisme », dans laquelle, comme l'écrit Maria-Alice Medioni, « l'évaluation prend dangereusement le pas sur l'apprentissage » (Medioni, 2011).

l'évaluation des connaissances et l'évaluation des compétences, sans que cette évaluation soit pour autant réalisée forcément « sur des tâches authentiques et complexes », c'est-à-dire semblables à ce que les apprenants devront réaliser en situation d'usage. On comprend dès lors l'importance première que les thuriféraires du CECR accordent à l'évaluation des compétences : pour le reste, en effet, la conception du système d'évaluation du CECR est celle du *testing* : avoir sous-titré ce document *Apprendre – Enseigner – Évaluer* (et dans cet ordre, qui plus est) relève d'une grossière opération de brouillage conceptuel.

Nous avons développé précédemment, au sous-chapitre 1.3.4.6, l'idée que le recours unique et systématique aux échelles de descripteurs du CECR ne pouvait que produire – c'est le titre même de ce sous-chapitre – « une régression en termes de gestion de la complexité de la problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». Dans un long article de 1992 consacré à l'évaluation dans la formation des enseignants de langues, le pédagogue français André de Peretti faisait remarquer que « l'évaluation recouvre un ensemble complexe de conceptions et de démarches. Le risque est alors grand, pour les enseignants, de se résoudre à une réduction de cette complexité » (p. 129). L'une des principales raisons du succès du CECR auprès des responsables éducatifs et, au moins au départ, auprès de nombreux enseignants, a été peu notée jusqu'à présent à notre connaissance : c'est précisément le fait qu'il semblait constituer un outil universel d'évaluation en langue valable pour tous les publics, toutes les langues, tous les pays, tous les systèmes et tous les environnements d'enseignement-apprentissage. Comme si pareille entreprise était tout simplement crédible étant donné la diversité des contextes, des statuts des langues et des rapports à elles des apprenants, des objectifs, ou encore des cultures d'enseignement-apprentissage !

L'évaluation sommative, particulièrement lorsqu'elle est certificative, a toujours un fort « effet modélisant vers l'amont » sur l'enseignement et l'apprentissage : plus on s'approche du moment de cette évaluation, et moins il s'agit pour les apprenants d'apprendre la langue, mais bien plus d'apprendre à passer l'examen de langue. La seule manière efficace de ne pas provoquer une simplification des processus d'enseignement-apprentissage est par conséquent de concevoir et d'opérationnaliser une évaluation conçue de manière complexe, que nous appelons ici « évaluation intégrée ». Nous emprunterons ici notre démarche de complexification à celle par laquelle la didactique du FLE s'est elle-même complexifiée, au cours de sa maturation entre les années 1960 et 1980, en ajoutant justement à la perspective méthodologique initiale deux autres perspectives, la perspective didactique puis la perspective didactologique (Puren, 1994a).

#### **4.1 Les trois perspectives constitutives d'une didactique complexe des langues-cultures : méthodologique, didactique et didactologique**

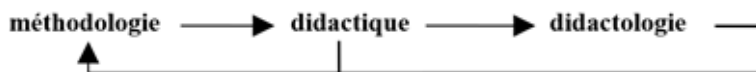
Dans la perspective *méthodologique*, qui domine jusqu'à la fin des années 1960, on considère qu'il existe des « problèmes » d'enseignement – ceux de la prononciation, de la grammaire, du lexique, de l'écrit, etc. –, auxquels « la méthodologie » est censée apporter des solutions universelles satisfaisantes ; la formation des enseignants ne constitue pas un problème, puisqu'elle consiste, en les formant à la dernière métho-

dologie, à leur transmettre un ensemble cohérent de moyens considérés comme leur permettant de résoudre efficacement tous les problèmes d'enseignement.

La perspective *didactique* apparaît au début des années 1970 et c'est elle qui a donné alors à la discipline le nom qu'elle a conservé jusqu'à présent<sup>3</sup>. C'est une perspective méta-méthodologique dans le sens où on y questionne les méthodes et méthodologies à partir de positions extra-méthodologiques dont l'ensemble va constituer le « champ didactique » : les différents publics, finalités et objectifs, modèles (linguistiques, culturels, cognitifs, pédagogiques) et environnements d'enseignement- apprentissage, qui sont tous extrêmement variés et qui ne peuvent par conséquent générer de réponses uniques. Les problèmes méthodologiques sont devenus des problématiques... et du coup la formation est devenue un problème<sup>4</sup>.

La perspective *didactologique* émerge au début des années 1980 et représente un nouveau saut « méta » – méta-didactique, donc, cette fois – : ce sont désormais les différentes configurations et traditions didactiques qui sont interrogées au moyen de questionnements en particulier épistémologiques, éthiques et idéologiques ; et c'est alors la formation elle-même, et tout particulièrement la formation initiale des enseignants, qui devient à son tour une problématique : on ne peut en effet comprendre vraiment de telles problématiques et leur intérêt que si l'on s'est préalablement posé soi-même de telles questions à partir de sa propre pratique.

C'est le maintien constant d'une logique réursive entre ces trois perspectives qui caractérise ce que nous appelons une « didactique complexe des langues- cultures » :



Une recherche en didactique complexe des langues-cultures sur la simulation, par exemple, ne peut se limiter à la technique en elle-même ou telle qu'elle est mise en œuvre dans l'AC (perspective méthodologique) :

– Dans une perspective didactique, on devra se demander pourquoi la simulation n'était pas nécessaire dans la configuration didactique antérieure, celle de la MA ; pourquoi la notion de « simulation réaliste » devient importante lorsqu'il s'agit d'enseigner la langue comme outil de travail (comme c'est le cas en FOS) ; si la « simulation globale » ne peut pas être interprétée comme l'émergence d'une perspective actionnelle à l'intérieur d'une simulation jusqu'alors purement communicative ; ou encore en quoi le retour dans la PA à une homologie naturelle entre la société-classe et la société extérieure restreint l'importance de la simulation au profit de la « convention », la L2 en classe pouvant être considérée comme une « langue contractuelle », comme peut l'être par exemple l'anglais dans une entreprise internationale en France (*cf. supra* la fin du sous-chapitre 3.6.3).

3. Qu'on l'appelle « didactique des langues », « didactique des langues et des cultures » ou « didactique des langues-cultures ».

4. La première réflexion collective en FLE sur la formation est recueillie dans un numéro 113 de mai-juin 1975 de la revue *Le Français dans le monde* intitulé « La formation des enseignants ». Et elle n'est pas consensuelle, avec d'un côté l'approche « universaliste » des structuraux-globalistes du CREDIF, et de l'autre l'approche « environnementaliste » des chercheurs de l'autre grand centre de recherche, le BELC, ceux-ci en venant à traiter ceux-là d'« intégristes »...

– Dans une perspective didactologique, un enseignant se demandera par exemple si imposer l'usage exclusif de la simulation dans les situations de réemploi en fin des unités didactiques ne revient pas à privilégier indûment les apprenants les plus extravertis, ou si les simulations irréalistes ne risquent pas d'alimenter une attitude d'intervention irresponsable (questionnements de type éthique) voire d'indifférence quant à la réalité des faits (questionnement de type idéologique).

Sur un site académique officiel français a été ainsi publiée il y a quelques années une fiche pédagogique où un enseignant d'anglais « exploitait » en classe (le verbe prend une connotation particulière dans ce cas) le tremblement de terre d'Haïti qui venait de se produire. Il proposait pour cela à ses élèves une simulation d'intervention humanitaire où ils devaient prendre des rôles tels que ceux de médecin, infirmier, logisticien, etc. Pour montrer le succès de sa séquence auprès de ses élèves, il précisait que l'un d'eux avait même choisi de jouer le rôle de chien de sauvetage... Du point de vue de formation à la responsabilité sociale, qui est l'une des finalités spécifiques de la perspective actionnelle, proposer une telle simulation aux élèves n'est pas acceptable : de même qu'une des exigences en termes de compétence communicative est de savoir ne pas communiquer – parce qu'on s'estime incompetent, qu'on n'a pas pu évaluer la fiabilité de l'information, ou encore pour éviter d'alimenter l'infobésité ambiante –, une des exigences en termes d'action est de savoir ne pas agir – par exemple pour ne pas provoquer des dégâts, comme lorsqu'on veut aider des blessés sans avoir eu de formation de secouriste.

Dans la mesure où la didactique des langues se veut une discipline d'intervention, c'est-à-dire visant l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage, cette mécanique réursive qui est celle des perspectives méthodologique, didactique et didactologique, si elle est indispensable, est cependant d'abord et avant tout au service de la méthodologie en tant que domaine de réflexion et d'intervention sur la mise en relation des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage. Les finalités et objectifs de l'enseignement scolaire n'étant pas négociables, et souvent les contenus mêmes de l'enseignement (dans le cas d'un usage obligé de manuels officiels), les modes d'enseignement et les modes d'apprentissage sont le seul domaine où l'enseignant peut pleinement faire valoir son autonomie et sa responsabilité professionnelles, et maintenir avec ses élèves un espace de négociation pour qu'ils y travaillent leur autonomie et leur responsabilité.

Quand on se réfère au sous-titre *Apprendre – Enseigner – Évaluer* et qu'on analyse le contenu du CECR, on constate que paradoxalement les auteurs du Cadre refusent de prendre parti sur la question des méthodologies d'apprentissage et d'enseignement, mais qu'ils se limitent à la seule perspective méthodologique en ce qui concerne l'évaluation en proposant un outil unique, l'échelle de descripteurs calibrés de compétences communicatives langagières. Nous allons, dans les deux sous-chapitres suivants, examiner la problématique de l'évaluation dans les perspectives méthodologique, didactique et didactologique. Il ne s'agira pas d'une étude exhaustive, mais de quelques exemples destinés à illustrer l'extrême complexité de cette question et à montrer à quel point le système d'évaluation du CECR, s'il est lui-même sophistiqué et complexe à mettre en œuvre, réduit ensuite à l'inverse de manière catastrophique la gestion de la relation

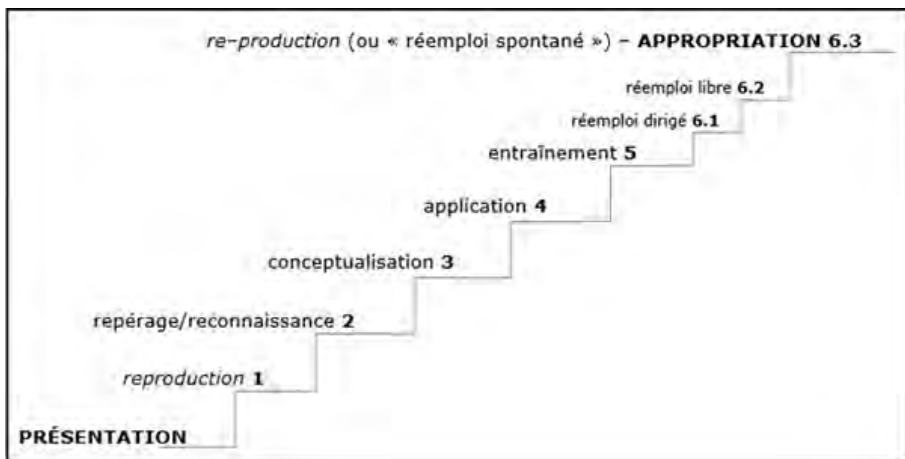
enseignement-apprentissage-évaluation et de ses différents enjeux : le fort accent mis par les auteurs du VC sur la complexité de la démarche de validation des descripteurs de leurs échelles (pour rappel, ils ont reproduit à deux reprises en pleine page le même « Schéma de recherche – développement multi-méthodes », p. 50 et p. 186) sert, si ce n'est volontairement, du moins objectivement, à masquer cette forte simplification.

## 4.2 L'évaluation dans la perspective méthodologique

Nous présenterons deux exemples de ce que produit la prise en compte des modes d'enseignement-apprentissage sur les modes de l'évaluation.

### 4.2.1 L'exemple de l'évaluation des niveaux intermédiaires de compétence en cours d'apprentissage

Dans l'enseignement scolaire, la nécessité de fournir l'aide, le guidage et l'accompagnement du processus d'apprentissage – qui correspondent à ce que l'on appelle la fonction de « régulation » de l'évaluation – amène à ne pas évaluer uniquement le niveau « terminal » d'acquisition de la langue comme, dans l'AC ou dans l'évaluation certificative, la capacité à réutiliser spontanément une forme langagière pour son expression personnelle en situation de communication<sup>5</sup>. La méthodologie directe a construit au début du XX<sup>e</sup> siècle toute une progression dans la maîtrise des formes langagières sur une base processuelle, celle d'une série d'activités cognitives de difficulté croissante qui peut se schématiser comme suit sous la forme d'un escalier<sup>6</sup> :



(Puren, 2016c : 1)

5. Nous tenons là sans doute la raison structurelle du maintien, dans le VC de 2018, de l'AC comme seule référence méthodologique dans les descripteurs de compétence : le mode d'évaluation fondamental (dans le sens fort de l'adjectif) de l'AC est orienté produit – c'est l'efficacité de la communication –, et donc conforme au mode d'évaluation certificative.

6. La progression des différentes activités cognitives qui constituent ce modèle apparaît dans les années 1900 au sein de la méthodologie directe. On voit immédiatement que la taxonomie de Bloom, plus connue mais conçue un demi-siècle plus tard (*Taxonomy of Educational Objectives* est publié en 1956), présente avec ce modèle de fortes similitudes.

Sur ces différentes activités d'apprentissage, la méthodologie directe a greffé une série d'exercices préalables correspondants qui constituent une « procédure standard d'exercisation en langue » utilisée tout autant pour la grammaire que pour le lexique et la phonétique. Ce sont les exercices de repérage-reconnaissance, de conceptualisation, d'application et d'entraînement, par lesquels les enseignants à la fois font travailler et vérifient des niveaux intermédiaires de maîtrise langagière en cours d'apprentissage qui n'ont rien à voir avec les niveaux de compétence terminale du CECR, à savoir respectivement la capacité à repérer une forme langagière puis à la reconnaître, à découvrir puis à se remémorer sa règle de fonctionnement, à appliquer consciemment cette règle dans des exercices écrits, enfin à réutiliser la forme de manière intensive dans des exercices oraux. Même le réemploi spontané – objectif terminal visé – est préparé en amont par deux formes d'autonomie progressive : le réemploi dirigé et le réemploi libre. Une évaluation intégrée à l'apprentissage doit prendre en compte l'ensemble de cette procédure d'enseignement-apprentissage, et ne pas se contenter, comme dans l'évaluation certificative, de tester la seule capacité terminale de réemploi spontané. Les évaluations de l'écrit en langue au baccalauréat français ont ainsi pendant longtemps porté sur des points de grammaire et de lexique, avec des demandes de repérage, de conceptualisation et d'application : on peut douter que ce soit un progrès que d'avoir supprimé l'évaluation de ces compétences intermédiaires, qui sont l'équivalent, en termes de processus d'apprentissage, des « compétences partielles » que le CECR promeut par ailleurs en termes d'usage : elles permettaient en effet de valoriser aux yeux des élèves les plus faibles ou les plus lents ces compétences qui leur sont indispensables pour progresser pas à pas dans les degrés de maîtrise de la langue, et à ces élèves de les faire valoir lors de l'examen terminal.

#### 4.2.2 L'exemple de l'évaluation des activités cognitives de compréhension de l'écrit

Les exercices d'entraînement à la compréhension de l'écrit présentés ci-dessous sont repris de Puren, 2006<sup>e</sup> ; nous en présenterons plus avant un modèle dynamique plus récent au sous-chapitre 4.3.2.2. Ces exercices, qui sont donc des exercices d'apprentissage des activités de compréhension de l'écrit<sup>7</sup>, peuvent servir tels quels à des exercices d'évaluation formative et formatrice, comme c'est depuis longtemps le cas, en didactique scolaire, des différentes activités de la procédure standard d'exercisation en langue (*cf.* le sous-chapitre 4.2.1 ci-dessus).

---

7. Nous définissons ici l'exercice comme une activité ciblée et répétitive visant à faire acquérir directement un certain niveau de maîtrise d'une forme grammaticale, lexicale ou phonétique. La formule « exercices d'apprentissage des activités de compréhension de l'écrit » peut surprendre, mais il s'agit bien, dans l'apprentissage de la compréhension de l'écrit, d'apprendre à réaliser les différentes activités correspondantes, comme lorsqu'on apprend les différents gestes nécessaires pour nager ou faire du vélo. « Apprendre à apprendre », c'est bien apprendre à maîtriser les activités d'apprentissage.



| Dispositif (conditions de réalisation des tâches)                                                                                                                                                                                                                                                                            | Consignes correspondantes (indications des tâches à réaliser)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. On reproduit dans une colonne un texte avec des parties surlignées et des flèches renvoyant à des cases vides dans une seconde colonne, où est seulement précisé pour chacune le type de tâche à réaliser (« paraphraser », « analyser », etc.).                                                                          | Rédigez dans les cases vides les phrases de commentaire attendues.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 2. (Différentes variantes de dispositif)<br>- On reproduit dans deux colonnes en vis-à-vis le texte et les phrases de son commentaire écrit.<br>- On surligne certaines phrases de commentaire<br>- Les phrases de commentaires ont été mises en désordre.<br>- Des phrases non pertinentes ont été ajoutées au commentaire. | (Consignes correspondant aux différentes variantes de dispositif)<br>- Identifiez, pour chaque phrase de commentaire, le type de tâche réalisée sur le texte (paraphrase, analyse...)<br>- Avec des flèches et des surlignés, indiquez sur quelle(s) partie(s) du texte se base chacune des phrases de commentaire surlignées.<br>- Remettez les phrases de commentaire dans leur ordre logique.<br>- Éliminez les phrases de commentaire erronées/superflues (cf. le « jeu de l'intrus »). |
| 3. On reproduit seulement le commentaire écrit du texte.                                                                                                                                                                                                                                                                     | Reconstituez le texte à partir de son commentaire.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 4. On entoure une partie de texte, ou on reproduit un extrait très court de texte.                                                                                                                                                                                                                                           | Sur cet extrait, produisez 1, 2, etc. phrases de paraphrase, ou d'analyse, etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 5. On reproduit dans une colonne un texte, et dans l'autre on fournit des informations extratextuelles, par exemple sur le fait historique mis en scène, ou des caractéristiques de la culture sociale de l'auteur.                                                                                                          | Reliez des parties du texte avec des parties d'information, et produisez les phrases d'interprétation /d'extrapolation correspondantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 6. On entoure une partie de texte, ou on reproduit un extrait très court de texte.                                                                                                                                                                                                                                           | Réagissez subjectivement à cette partie du texte en manifestant successivement vis-à-vis de l'auteur / des personnages :<br>a) votre surprise<br>b) votre enthousiasme<br>c) votre indignation<br>d) ...                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 7. On entoure une partie de texte, ou on reproduit un extrait très court de texte. On donne en face des caractéristiques de la culture ou de l'expérience personnelle du lecteur.                                                                                                                                            | Proposez les phrases de transposition <sup>1</sup> correspondantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

<sup>1</sup> Voir la définition de cette activité dans le modèle des activités cognitives de compréhension de l'écrit, chap. 4.3.2.2, p. 212.

C'est la même approche processus par activités cognitives que proposent deux spécialistes de la pédagogie de la compréhension écrite du français L1 à l'école primaire, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, dans un ouvrage sur CD-Rom intitulé *Lectorino & Lectorinette – CE1-CE2 – Apprendre à comprendre les textes narratifs* (Goigoux & Cèbe, 2013). Voici la présentation de l'un des six modules de cet ouvrage<sup>8</sup> :

On voit que le travail proposé est centré, pour reprendre la typologie du schéma de la p. 212, sur les trois activités de base du processus de compréhension de l'écrit : le *repérage*, l'*analyse* et l'*interprétation*.

8. Les 20 premières pages de la présentation de la démarche, intitulée « De la théorie à la pratique » sont disponibles en ligne à l'adresse suivante (on y retrouvera le tableau des six modules) : <http://extranet.editis.com/it-yonixWeb/images/322/art/doc/0/0014a6de68313337333237353037343035313238.pdf>.

| <b>Module 3</b>                                                                                                                                                      |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objectif et textes supports du module</b>                                                                                                                         | <b>Séances</b>                                                                            | <b>Conclusions avec les élèves</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Apprendre à comprendre les inférences causales en étudiant les états mentaux des personnages<br><br>Texte support : « Un petit frère pas comme les autres » (Delval) | <b>3A</b> – Se mettre à la place d'un personnage pour comprendre ses actions et réactions | Une même réaction apparente (la colère) peut avoir plusieurs causes que l'auteur laisse au lecteur le soin de comprendre en utilisant ses connaissances psychologiques                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                      | <b>3B</b> – Raisonner sur les causes des actions des personnages                          | Pour bien comprendre le comportement d'un personnage, il faut rechercher toutes les raisons qu'il peut avoir de faire ce qu'il fait. Ces raisons sont parfois expliquées plus tôt dans le texte : il ne faut pas hésiter à relire le passage qui précède en recherchant des indications sur les pensées du personnage en question. |
|                                                                                                                                                                      | <b>3C</b> – Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris             | Lorsqu'on a bien compris une histoire (« bien construit son film »), on peut répondre de mémoire à un questionnaire. Pour justifier ses réponses, il faut savoir retrouver dans le texte les éléments qui ont permis de comprendre                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                      | <b>3D</b> – Raisonner pour comprendre, se souvenir et montrer qu'on a compris             | Pour comprendre une histoire, il faut s'interroger sur les pensées de tous les personnages, pas seulement du personnage principal. Il faut s'interroger sur leurs intentions. Parfois, un personnage raconte une histoire pour faire comprendre quelque chose à un autre personnage, pour lui donner une « leçon de vie »          |

Dans le dernier module, « Évaluation », les enseignants sont invités à proposer aux élèves de reprendre les mêmes compétences de compréhension pour « faire le point », et ce module se termine par deux séances d'entraînement à une dernière compétence propre aux activités d'évaluation, « Apprendre à corriger ses réponses de manière stratégique ».

On voit bien, dans la présentation des « Conclusions avec les élèves », que l'évaluation de ces activités pourra être formatrice (formation des élèves à l'évaluation). Mais cet ouvrage se veut aussi, selon les mots des auteurs, « non pas un manuel, mais un dispositif de formation continue », et il fournit à cet effet aux enseignants des textes et leurs fiches pédagogiques avec pour objectif de « tout mettre en œuvre pour doter les élèves des compétences que requiert la bonne interprétation des textes narratifs ». De sorte que l'évaluation de ces activités pourra être aussi, selon le terme que nous avons proposé dans l'introduction de cette 4<sup>e</sup> partie, « professionnalisante », dans la mesure où elle amène les enseignants non seulement à réaliser ces activités pour préparer les élèves à l'évaluation, mais qu'elle leur fournit en même temps une évaluation directe et précise, activité par activité, de l'efficacité avec laquelle ils les ont réalisées.

### 4.3 L'évaluation dans la perspective didactique

Nous nous contenterons ici, pour mettre en œuvre la perspective didactique, de faire appel à deux positionnements métaméthodologiques : les modèles pédagogiques et les configurations didactiques.

### 4.3.1 À partir des modèles pédagogiques

Les modèles *pédagogiques* concernent par définition l'enseignement scolaire<sup>9</sup>. Contrairement aux auteurs des *Niveaux seuils* qui ne visaient que l'enseignement aux adultes, les auteurs du CECR et du VC font constamment référence à l'enseignement, un des premiers objectifs de la stratégie des organismes à la manœuvre étant de pénétrer le marché scolaire des langues en Europe avec leurs certifications. Alors qu'au cours de leur Colloque de Giessen de mars 2002, les didacticiens germanophones avaient surtout critiqué les échelles de niveaux en elles-mêmes, sur les problèmes que posaient leurs descripteurs (Friederike Delouis, 2008), nous avons pour notre part dès l'année de parution du CECR, dans un article intitulé « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues » (Puren, 2001e), attiré l'attention sur les risques de simplification qu'ils présentaient quant à la conception de l'évaluation en didactique scolaire :

*La thèse que je défendrai ici est que les référentiels utilisés pour la certification en langues des adultes tel que celui qui me semble avoir inspiré les auteurs du Cadre européen commun de référence [...] ne doivent pas conduire, en didactique scolaire des langues, à simplifier la complexité de la problématique de l'évaluation, mais au contraire à y enrichir la réflexion des enseignants et le choix des outils à leur disposition. Le danger d'une utilisation irraisonnée vient du fait que ces outils reposent sur une logique qui se veut strictement sommative, alors qu'en didactique scolaire non seulement les évaluations en cours de cursus, mais l'évaluation terminale elle-même (le baccalauréat), ne peuvent ni ne doivent jamais faire totalement abstraction des conditions et modes de l'enseignement reçu et du processus d'apprentissage (évaluation formative), et qu'elles intègrent toujours une dimension prospective (motivation et capacité à poursuivre l'apprentissage).*  
(version en ligne p. 1-2)

Dans ce passage, nous faisons explicitement ou implicitement appel à deux ensembles de concepts opposés du champ de l'évaluation tel que l'ont étudié depuis longtemps les pédagogues et autres spécialistes actuels en « sciences de l'éducation » : (1) les évaluations prospective, formative et sommative, et (2) les évaluations produit et processus. Ce sont effectivement ceux qu'on est amené le plus immédiatement à mobiliser lorsqu'on utilise les modèles pédagogiques pour analyser le type d'évaluation proposée dans le CECR, dans la mesure où il s'agit là d'une évaluation de type produit et sommatif : on y évalue ce que le candidat est capable de produire au moment des épreuves au niveau de compétence qu'il a atteint à ce moment-là, sans aucunement prendre en considération son processus d'apprentissage.

Mais dans la réflexion sur l'évaluation en pédagogie, discipline généraliste naturellement centrée sur la relation enseignant-apprenants, d'autres ensembles conceptuels du champ de l'évaluation sont mobilisés, dont les éléments peuvent être – c'est l'une des caractéristiques de la complexité –, à la fois opposés et complémentaires. Ils concernent en particulier, pour toutes les disciplines scolaires :

– *les agents de l'évaluation* : les élèves eux-mêmes (autoévaluation), les pairs (coévaluation), les enseignants, l'institution et autres organismes (hétéroévaluation) ;

9. Nous verrons que ceux que nous présenterons s'appliquent tout autant à l'enseignement universitaire.

– *les moments de l'évaluation* : en temps réel et en temps différé en classe, en fin de séquence, en fin d'année, en fin de cursus scolaire, en fin de formation ;

– *les centrations de l'évaluation*, qui définissent des critères fonctionnels aussi importants que les critères techniques : sur l'apprenant (progression individuelle, autonomie, effort, motivation à l'apprentissage, formation de la personne et du citoyen, difficultés particulières), sur le groupe (progression collective, positionnement de chacun par rapport à la moyenne de la classe, cohésion, autonomie collective, valeurs promues), sur les contenus enseignés depuis l'évaluation précédente, sur l'institution (programmes, niveaux attendus, examens officiels) ;

– *les destinataires de l'évaluation*, qui vont l'interpréter et l'exploiter chacun à leur manière : les apprenants, les enseignants évaluateurs eux-mêmes, les collègues, l'établissement, les parents, l'institution scolaire, les acteurs politiques.

### 4.3.2 À partir des configurations didactiques

#### 4.3.2.1 La notion de « configuration didactique »

Le concept de « configuration didactique » élargit celui de « méthodologie (constituée) » (Puren 029). Une configuration didactique contient comme éléments premiers (a) les objectifs langagier et culturel (b) la situation de référence et (c) l'action de référence dans l'usage de la langue. Une modification significative de l'un de ces éléments premiers change nécessairement (d) la nouvelle tâche d'apprentissage de référence, pour la mettre en homologie maximale avec la situation et l'action d'usage de référence. Sur ce « squelette » vient ensuite se placer la « chair » de l'organisme méthodologique, dont les composantes sont fournies par les modèles (e) linguistiques (f) cognitifs et (g) pédagogiques, nouveaux et/ou anciens selon la disponibilité, ainsi que (h) par les « objets méthodologiques » compatibles disponibles, qui sont des parties de méthodologies constituées relativement autonomes et de ce fait transférables dans toute pratique d'enseignement quelle que soit sa méthodologie de référence.

Prenons l'exemple encore le plus connu, celui de l'AC : (a') elle émerge et s'élabore avec pour objectif de faciliter les rencontres directes avec des étrangers ; (b') la situation de référence est le voyage touristique, et (c') l'action de référence est l'interaction langagière ; (d') la tâche d'apprentissage de référence, celle visée à la fin de chaque unité didactique, est la simulation de cette même interaction langagière dans une situation similaire ; pour l'élaboration de cette nouvelle méthodologie, il est fait appel (e') à la nouvelle grammaire notionnelle-fonctionnelle (f') au constructivisme et (g') à une version forte des méthodes actives en pédagogie, déjà impliquées dans le modèle constructiviste de l'interlangue (l'apprentissage d'une langue étant considéré comme un processus mental de construction-déconstruction-reconstruction de cette langue par l'apprenant lui-même), version que l'on retrouve dans les concepts clés de « centration sur l'apprenant » et d'« autonomisation des apprenants » ; enfin (h') l'AC emprunte sans le dire à la méthodologie audiovisuelle un « objet méthodologique », le dispositif d'explication en L2 des mots inconnus (par la situation, l'exemple, le geste, la mimique, la définition, la synonymie/antonymie, etc., cf. Puren 059, point 2.3), dispositif lui-même emprunté aux méthodologies antérieures directe et active, lesquelles

vont fournir aussi à l'AC le dispositif d'explication en L2 de documents authentiques (cf. Puren, 2012j : nous y reviendrons plus avant dans ce même chapitre).

Nous reproduisons ci-dessous une modélisation de l'évolution historique des configurations didactiques telles qu'elles se sont succédé en France depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle :

#### Évolution historique des configurations didactiques

| Situation d'usage (sociale) de référence                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                      | Situation d'apprentissage (scolaire) de référence  |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Compétences sociales de référence                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                      | Agir d'usage de référence : « actions » (sociales) | Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires)                                                                                                                                                                                                                              | Constructions méthodologiques correspondantes                       |
| langagière                                                                                                         | culturelle                                                                                                                                                                                                                                           |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                     |
| 1. capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique                                               | capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (E. Durkheim) : <i>composante transculturelle</i> | <i>lire</i>                                        | traduire (= lire, en paradigme indirect)                                                                                                                                                                                                                                                | méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)               |
| 2. capacité à entretenir à distance un contact avec la langue culture étrangère à partir de documents authentiques | capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>                                                                                      | <i>lire, partir sur</i>                            | « explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles. | méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960) |
| 3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers                                          | capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>                                                                                                                             | <i>parler avec, agir sur</i>                       | simulations et jeux de rôles, actes de parole                                                                                                                                                                                                                                           | approche communicative-interculturelle (1980-1990)                  |
| 4. compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones                    | capacité à comprendre les comportements des autres et à adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>                                                                    | <i>vivre avec, se parler</i>                       | médiations intralingue (reformulations, résumés, synthèses...), interlangues (traduction, interprétation...) et entre langue et action (procédures, prises de notes et comptes rendus d'activités...)                                                                                   | méthodologies plurilingues (1990-?)                                 |
| 5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue | capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : <i>composante co-culturelle</i>                                                                                 | <i>agir avec, se concerter</i>                     | Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques                                                                                                                                                                                                  | perspective actionnelle (2000-?)                                    |

Puren 029. En ligne avec notes et commentaires : voir bibliographie finale

À ces différentes méthodologies constituées se sont toujours combinées, dans des proportions diverses, des techniques et démarches « expérientielles », fondées sur le principe d'un apprentissage « vécu » de la langue et faisant appel pour cela à des instances telles que l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le jeu, le relationnel, l'interactif, le corporel... , quelques-unes de ces instances étant parfois systématisées dans de véritables méthodologies constituées, dites « non conventionnelles » : (cf. Puren 052, note 5 p. 4 avec ses références bibliographiques).

L'ère des méthodologies uniques dominantes s'est achevée depuis plusieurs décennies dans les manuels (cf. Puren 1994e), et la prise en compte de la diversité des modèles théoriques et praxéologiques, ainsi que la complexité des publics, objectifs, profils d'apprenants, traditions didactiques et autres éléments des environnements spécifiques d'enseignement-apprentissage, ont fini par imposer chez les didacticiens l'idée d'un indispensable pluralisme méthodologique. De sorte que les différentes configurations didactiques qui peuvent se révéler encore pertinentes (dans notre modèle, celles de la

MA, de l'AC, des méthodologies plurilingues et de la PA) doivent rester disponibles aux mains des enseignants, seules ou en combinaison-articulation les unes avec les autres. Si l'on veut, comme beaucoup de didacticiens, continuer à utiliser le terme d'« approche » pour désigner une cohérence globale en termes de méthodologie d'enseignement, c'est l'expression d'« approche pluriméthodologique » qui nous paraît devoir s'imposer désormais. La méthodologie plurilingue intégrée que nous proposons en 5<sup>e</sup> partie relève bien d'une telle approche.

Or les descripteurs de compétence de tout système d'évaluation dépendent étroitement des configurations didactiques prises comme référence, puisque l'on va forcément retrouver dans les premiers les objectifs, les situations et l'action de référence qui constituent l'ossature des secondes. C'est ce que nous avons montré dans le CECR de 2001, dont les auteurs reconnaissent l'éclectisme des pratiques enseignantes, mais dont les descripteurs, paradoxalement, renvoient à la seule AC (*cf. supra* sous-chapitre 1.3.4.1). Un système d'évaluation complexe, par exemple, ne peut se contenter de faire varier les documents : un même document peut être exploité selon des logiques méthodologiques très différentes en fonction de la configuration didactique choisie (*cf. Puren, 2018d*), de sorte que le système d'évaluation doit s'intégrer à la variation méthodologique : c'est l'un des sens que nous attribuons à l'expression « évaluation intégrée ».

Parmi les différentes méthodologies qui apparaissent dans notre modèle des configurations didactiques, nous avons choisi la méthodologie active (MA) et la perspective actionnelle (PA), pour montrer quelles sont les implications concrètes de l'intégration prioritaire, explicite et raisonnée de l'évaluation à une méthodologie déterminée : on verra que ces implications sont très différentes de l'intégration – non seulement implicite, mais non pensée voir inconsciente – de l'évaluation à l'AC dans le CECR. Des dispositifs d'évaluation plus complexes doivent être conçus lorsqu'il s'agit d'intégrer l'évaluation à une combinaison de méthodologies différentes ou à leur articulation le long d'un même curriculum, lorsqu'une telle combinaison-articulation est prévue dans les programmes officiels, et mise en œuvre dans les manuels et les pratiques de classe.

#### *4.3.2.2 Un exemple d'évaluation intégrée à la configuration didactique de la méthodologie active : les nouveaux référentiels d'évaluation et d'apprentissage des langues nationales et étrangères en Algérie*

La MA est centrée sur la compréhension des documents authentiques – c'est son « action sociale de référence » –, et nous avons déjà noté qu'elle a été globalement reprise dans les manuels dits communicatifs au moins à partir du niveau B2)<sup>10</sup>. C'est le fait que les auteurs se réfèrent uniquement à l'AC qui provoque dans les grilles de compréhension de l'écrit du CECR de 2001 et dans la grille « Réactions à la littérature » du VC de 2018 (*cf. sous-chapitre 3.4.3*) une criante insuffisance par rapport au modèle des activités de compréhension des textes de la MA et par rapport à ceux de PIRLS et de PISA. Nous avons déjà reproduit au sous-chapitre 1.3.4.4, à

10. Précisions pour ceux qui s'intéressent à l'histoire de la didactique du FLE : cette MA avait été réinventée dans les années 60 par les méthodologues de FLE, dans le cadre de ladite « réflexion sur le niveau 2 audiovisuel », sous le nom de « méthodologie des documents authentiques », et mise en œuvre dans les « dossiers de niveau 2 » (*cf. Puren, 1984, sous-chapitre 3.4.2 « La problématique du niveau 2 »*).

titre de comparaison avec ces grilles de compréhension de l'écrit du CECR et du VC, l'échelle de niveaux de compétence de l'enquête PISA.

Dans le cadre de l'amélioration de la réforme scolaire mise en œuvre en Algérie depuis 2003, et en particulier de celle concernant l'enseignement-apprentissage des langues, nous avons élaboré (Puren) en 2018-2019, en collaboration avec deux collègues universitaires, Lila Medjahed et Farid Benramdane, à l'époque respectivement chef de projet et conseiller au MEN, des « Référentiels généraux d'apprentissage et d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit ». Le Référentiel d'évaluation a été élaboré en fonction des niveaux attendus dans la langue officielle de travail à l'école, l'arabe classique (la scolarité y débute à l'âge de 6 ans), et elle devra maintenant être adaptée à la seconde langue nationale, le tamazight, ainsi qu'aux principales langues étrangères enseignées au niveau scolaire, le français, l'anglais et l'espagnol. Il commence au niveau « Pré-N1 » pour les élèves de 8 ans et se termine au niveau 7 qui décrit les compétences requises pour la langue de travail à l'entrée à l'université, et donc à acquérir d'urgence, s'il le faut, dès la première année universitaire. Nous avons choisi de reproduire ci-dessous les niveaux 2 et 4 qui concernent les élèves ciblés respectivement par les évaluations internationales PIRLS (4<sup>e</sup> année d'étude de la L1, soit les élèves de 10-11 ans) et de PISA (élèves de 15 ans).

Comme dans les référentiels PIRLS et PISA, ce référentiel d'évaluation algérien est centré sur le processus de compréhension, c'est-à-dire sur les activités cognitives à effectuer, et non sur le produit, à savoir les résultats de la compréhension : c'est précisément ce qui permet avec ces trois référentiels d'établir une relation directe mais non réductrice entre d'une part l'évaluation et d'autre part l'enseignement et l'apprentissage – en d'autres termes, de concevoir une évaluation « intégrée » au processus d'enseignement-apprentissage : la préparation à l'évaluation, c'est l'apprentissage dans toute sa complexité. C'est précisément cette intégration qui a permis d'élaborer en articulation avec ce référentiel d'évaluation algérien un « référentiel d'apprentissage » (*cf.* infra sous-chapitre 4.3.2.4, p. 221 et suiv.), et d'imaginer sur chacune de ces activités cognitives des exercices d'apprentissage progressifs ciblés, comme ceux qui ont été élaborés au début du XX<sup>e</sup> siècle pour l'apprentissage de la grammaire (*cf.* supra sous-chapitre 4.2.1, p. 202).

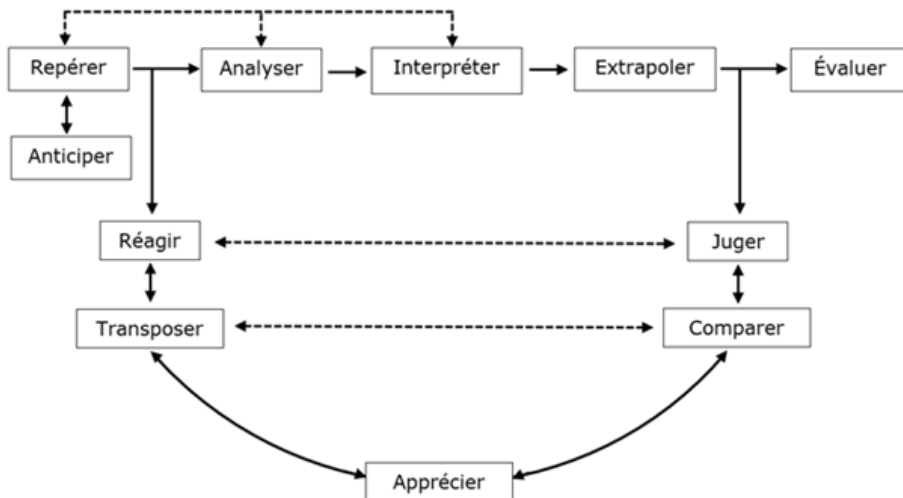
## Référentiel général d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit (extraits)

| Niveaux                | Indicateurs de performance                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>N2<br/>(11 ans)</b> | <p>L'élève est capable de comprendre un texte court à la syntaxe simple, relevant du domaine familier, contenant des mots ou des expressions inconnus dont il infère le sens, en s'appuyant sur les mots connus, sur l'inférence lexicale ou grammaticale, sur les illustrations ou sur le contexte.</p> <p>Il est capable de repérer le thème du texte et de le reformuler avec ses mots.</p> <p>Il est capable de repérer plusieurs informations explicites et clairement formulées, dispersées dans le texte, en les reliant à des connaissances courantes.</p> <p>Il est capable de repérer et relier ou comparer plusieurs informations, par exemple pour inférer que tel évènement a entraîné tel autre, ou pour identifier l'idée principale dans une série d'informations.</p> <p>Il est capable d'anticiper la suite du texte à partir du repérage d'une série logique d'informations.</p> <p>Il est capable de transposer dans son monde des éléments du texte - des faits, des évènements, des personnages, des situations... - en faisant appel à des connaissances ou expériences personnelles.</p> <p>Il est capable d'exprimer une brève réaction personnelle.</p> <p>Il est capable de faire une lecture expressive du texte.</p>                                                      |
| <b>N4<br/>(15 ans)</b> | <p>L'élève est capable, dans un texte long relevant du domaine familier, de repérer, analyser et interpréter les relations entre plusieurs informations dispersées dans le texte, explicites ou implicites, contenant des idées contraires aux attentes ou de nombreuses informations concurrentes.</p> <p>Il est capable de comprendre un texte demandant de faire appel à des connaissances moins courantes en inférant le sens des mots inconnus et de plusieurs informations non clairement formulées ou implicites, en s'appuyant pour cela sur le contexte ou les caractéristiques du texte - par exemple sa structure et son genre.</p> <p>Il est capable de repérer, analyser et interpréter des informations explicites ou implicites extraites de documents iconographiques.</p> <p>Il est capable de formuler des hypothèses en mobilisant sa compréhension d'un ou de plusieurs passages du texte.</p> <p>Il est capable de résumer des passages du texte.</p> <p>Il est capable d'exprimer ce qu'il a ressenti à la lecture du texte et d'expliquer pourquoi.</p> <p>Il est capable de prolonger le texte d'une manière qui soit cohérente avec celui-ci.</p> <p>Il est capable de donner un avis motivé sur le texte en s'appuyant sur des connaissances courantes ou non courantes.</p> |

Ce référentiel d'évaluation algérien a été conçu à partir de la liste des activités cognitives sur les textes prévues dans la MA (Puren, 2012j), à laquelle ont été ajoutées les activités *Anticiper*, *Évaluer* et *Apprécier*, empruntées à PIRLS et PISA<sup>11</sup>, ainsi qu'une organisation sous forme de modèle dynamique :

11. L'Algérie a en effet décidé de s'inscrire à l'enquête PISA 2021, qui concerne des élèves en fin de scolarité obligatoire (entre 15 et 16 ans, donc). L'enquête PIRLS quant à elle, centrée sur la compréhension des textes littéraires à la fin de la 4<sup>e</sup> année d'apprentissage de la langue maternelle, fournit un bon « point d'étape » intermédiaire dans l'apprentissage de la L1.





Voici une définition succincte des activités sur les textes dans la MA <sup>12</sup>, qui constituait ce que l'on appelait l'« explication de textes » <sup>13</sup>, et que l'on retrouve, sous ces appellations ou sous d'autres, dans les référentiels PIRLS et PISA :

- *Repérer* : On localise et/ou on identifie certains éléments du texte.
- *Réagir* : On « explique » le document en tant que lecteur subjectif, en explicitant ses réactions, impressions, émotions, sentiments personnels.
- *Transposer* : On « explique » sa propre lecture du document en transposant dans sa propre culture les données textuelles extraites et les données extratextuelles mobilisées.
- *Analyser* : On « explique » le document par lui-même et en lui-même au moyen d'une mise en rapport entre eux d'éléments différents de ce document (par comparaison, articulation, combinaison, hiérarchisation, ...).
- *Interpréter* : On « explique » le document en faisant appel à des données extratextuelles, c'est-à-dire des connaissances extérieures au document.
- *Extrapoler* : On « explique » le document en explicitant les éléments représentatifs de réalités extratextuelles ou en extrayant du document des connaissances sur cette réalité. Du point de vue cognitif, l'opération réalisée dans l'extrapolation est donc inverse de celle réalisée dans l'interprétation, où ce sont les connaissances déjà disponibles sur cette réalité (ou données par l'enseignant, ou encore recherchées à cette occasion par les apprenants) qui sont mobilisées pour « expliquer » le document.

12. Ces activités sont longuement définies et illustrées dans Puren (2012j) (chapitre 2.2 « Modèle d'analyse par tâches », p. 7-18). Cette typologie a été élaborée au départ empiriquement au moyen d'un classement intuitif des questions posées et des consignes proposées dans les manuels scolaires de langue étrangère pendant le demi-siècle de MA dominante dans l'enseignement scolaire français (1920-1960).

13. « Expliquer » est à prendre dans les différentes significations du mot latin *explicare*, c'est-à-dire « déplier » (*ex-plicare*) le texte, le « déployer », en « détailler » le sens ou encore en « dégager » du sens par le commentaire. C'est une macro-activité scolaire qui « intègre », *i.e.* met en cohérence et en synergie, les différentes opérations cognitives réalisées au cours du travail de compréhension du texte.

– *Juger* : On « explique » le document en établissant explicitement des correspondances entre des données textuelles extraites, ou les données extratextuelles interprétées ou extrapolées à partir du document, et des connaissances objectives dont on dispose déjà par ailleurs.

Contrairement à la simple typologie de la MA, cependant, le modèle algérien qui soutient le référentiel d'évaluation correspondant établit comme on le voit des relations dynamiques représentées dans ce schéma par les différents types de flèches :

– Les activités de la série supérieure sont principalement centrées sur le texte, celles des séries inférieures (*Réagir-Transposer* et *Juger-Comparer*) sur le lecteur. *Réagir* et *Transposer* sont des activités réalisées de manière subjective, et de ce fait, elles apparaissent souvent spontanément, du moins chez les jeunes lecteurs, dès le premier contact avec le texte. *Juger* et *Comparer* sont des activités réalisées au contraire de manière objective, et de ce fait elles demandent préalablement d'*Analyser* et d'*Interpréter* le texte, ainsi que d'estimer en quoi il est représentatif (*Extrapoler*). Enfin, savoir *Évaluer* l'information fournie par les textes et la manière dont elle est présentée est une des compétences clés d'un lecteur qui veut agir comme un acteur social responsable, tant dans sa vie publique et citoyenne que dans sa vie professionnelle.

– *Repérer* et *Anticiper*, ainsi que la double flèche qui les relie, représentent la mécanique fondamentale de la lecture, qui consiste en un constant va-et-vient entre (1) un mouvement ascendant du texte au sens, et (2) un mouvement descendant du sens au texte :

(1) Le lecteur construit du sens à partir de ce qu'il a repéré dans le texte.

(2) Le lecteur organise et développe ce sens par des hypothèses basées sur ses connaissances du monde et ses prévisions concernant la suite du texte, puis valide ou invalide ces anticipations au moyen de nouveaux repérages dans le texte.

(1) Ces nouveaux repérages et la poursuite de la lecture permettent au lecteur de construire à nouveau du sens,

(2) ... et ainsi de suite.

En bonne application de la méthode active, la démarche d'anticipation est souvent mise en œuvre par les élèves avant même la découverte du texte au moyen d'hypothèses que l'enseignant leur fait produire à partir de mots clés, du titre de l'article, de la présentation des paramètres de la situation du dialogue, etc.

– Les flèches supérieures en pointillés mettent en relation récursive *Repérer*, *Analyser* et *Interpréter* :

— Il faut déjà avoir repéré certains éléments du texte pour pouvoir ensuite analyser (puisque cela permettra de les mettre en relation entre eux) et interpréter (puisque cela consistera à les mettre en relation avec des connaissances extratextuelles); mais à l'inverse, il est souvent nécessaire, pour développer ou approfondir une analyse ou une interprétation, d'aller repérer dans le texte de nouveaux éléments.

— Il faut déjà avoir analysé certains éléments du texte pour les interpréter ; mais à l'inverse, il peut être nécessaire, en fonction d'une interprétation, de revenir sur l'analyse faite précédemment.

– Les deux doubles flèches en pointillés d'une part entre *Comparer* et *Juger*, et d'autre part entre *Réagir* et *Transposer* correspondent à une activité de comparaison entre les produits de ces deux activités initiales et de ces deux activités finales. Cette comparaison fournit aux élèves, s'ils ont noté immédiatement par écrit le produit des premières activités, les moyens d'une auto-évaluation des progrès réalisés dans leur « explication » du texte.

Ce modèle complexe de traitement didactique du texte littéraire est valable aussi pour le traitement de l'information dans les documents non littéraires, à l'exception d'*Apprécier*, qui est, dans le sens où il est entendu ici, une activité spécifique de la lecture littéraire, et qui n'apparaît pour cette raison que dans PIRLS. Cette appréciation peut être parfois plutôt subjective (elle dépend alors des réactions et transpositions) ou plutôt objective (elle dépend alors des jugements et des comparaisons) ; mais la particularité de l'appréciation littéraire est de combiner les deux types d'appréciation : à un niveau supérieur de lecture compréhensive des textes littéraires, le va-et-vient, ou la confrontation, entre l'appréciation subjective et l'appréciation objective, vont participer à la production du plaisir littéraire.

L'enseignement-apprentissage de l'arabe classique en Algérie s'appuie massivement sur la compréhension de l'écrit pour développer des compétences qui sont précisément celles qu'évalue PISA, que l'Algérie a adopté comme instrument de pilotage de son système éducatif. Du point de vue méthodologique, c'est la méthodologie active (et non l'approche communicative) qui fournit la base la plus adéquate pour ce faire (les experts de PISA l'ont d'ailleurs globalement reconstituée, sans doute inconsciemment !). On comprend aisément que ce n'est pas la même chose que d'évaluer la compréhension de l'écrit comme l'une des activités langagières au service de la compétence de communication, comme dans l'AC, que de l'évaluer en tant que compétence spécifique au service de l'éducation, comme dans la MA. La configuration didactique de référence n'est pas la même, en effet : on évalue prioritairement dans l'une la capacité à gérer une situation sociale différente (d'un côté la rencontre avec des étrangers, de l'autre la capacité à lire avec un objectif personnel, éducationnel ou professionnel) en réalisant une action sociale différente (d'un côté l'interaction langagière orale, de l'autre la compréhension de documents écrits). Parce que la MA faisait travailler la compréhension de l'écrit en classe comme compétence spécifique (comme elle est conçue également dans PIRLS et PISA), elle avait naturellement élaboré une approche de la compréhension en tant que processus, *i.e.* en termes d'activités d'apprentissage (et non, comme tout aussi naturellement l'AC, en tant que produit immédiatement exploitable pour la communication)<sup>14</sup>, et c'est ce qui permet d'intégrer l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage en élaborant, à côté des référentiels d'évaluation, les référentiels d'apprentissage correspondants : nous présenterons précisément

14. Dans un cas on évalue la compréhension, dans l'autre cas le « compris » : dans l'AC, et à sa suite dans le CECR, on évalue dans la perspective de la communication, c'est-à-dire en fonction de ce qui a été compris et pourra être de ce fait communiqué ou utilisé dans la communication.

plus avant, au sous-chapitre 4.2.3.2, l'exemple du référentiel d'apprentissage algérien des compétences en compréhension de l'écrit.

#### 4.3.2.3 *Les implications de l'intégration de l'évaluation à la configuration didactique de la perspective actionnelle (PA)*

Nous avons longuement analysé et illustré au chapitre 3.6 l'absence de prise en compte de la PA dans les descripteurs de compétences du CECR, y compris dans le VC, alors qu'une section y est consacrée (p. 27-28), où sont reconnues sa pertinence et son importance. Nous avons constaté, à propos des échelles de descripteurs « Notes, messages et formulaires » (p. 162-164) et « Coopérer » (p. 164-165), les lacunes qu'y provoquait l'absence de prise en compte des critères actionnels, et nous avons donné quelques exemples de critères actionnels possibles. L'intégration de l'évaluation à la PA aurait forcément impliqué la prise en compte de ses trois compétences spécifiques, à savoir les compétences informationnelle, co-langagière et co-culturelle, qu'on peut donc considérer plus exactement comme des *composantes* de la compétence actionnelle.

Reprenons successivement chacune d'entre elles.

##### **a. La compétence informationnelle**

Différente de la compétence communicative, la compétence informationnelle (Puren, 2009c) est celle qui est mise en œuvre dans la « maîtrise » ou « gestion de l'information ». Un document de l'UNESCO (FOREST WOODY HORTON Jr. 2008) en détaille ainsi le processus :

1. *Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.*
2. *Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.*
3. *Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.*
4. *Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.*
5. *Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).*
6. *Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.*
7. *Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.*
8. *Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/supports appropriés/ utilisables.*
9. *Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.*
10. *Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.*
11. *Savoir se débarrasser de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.* (p. 65-67).

Toutes les activités de maîtrise de l'information présentés dans ce document de l'UNESCO sont celles qu'un véritable acteur social responsable, tel que celui visé en principe dans le CECR, doit être capable de réaliser sur et par l'information. On voit que la compétence communicative correspond à une seule activité, la n° 8 ; et que même si les activités 1 et 2 peuvent parfois, en AC, être organisées sur un document unique, l'ensemble de ces activités exige que les apprenants travaillent sur des dossiers documentaires en mode projet : si l'on veut évaluer la compétence informationnelle, il est donc indispensable de faire travailler les candidats sur ce type de dossiers et intégrer dans les critères d'évaluation des critères spécifiques relatifs à la conduite de projet.

Certaines de ces activités de mise en œuvre de la compétence informationnelle sont exigées des candidats aux deux certifications officielles françaises existantes « orientées action », le DCL (Diplôme de Compétence en Langue) et le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur)<sup>15</sup>, dont les épreuves sont conçues sur la base d'un « scénario d'évaluation » qui est un scénario actionnel de type « mini-projet ». Dans le DCL, par exemple, le candidat se voit attribuer, dans le cadre d'une mini-simulation globale, une identité, une fonction en entreprise et une « mission » à réaliser. Un dossier documentaire lui est fourni, et il doit successivement :

- (1) éliminer les informations non pertinentes par rapport à l'action à préparer dans le cadre de sa mission,
- (2) sélectionner les informations pertinentes, c'est-à-dire celles qui lui sont utiles par rapport à sa mission,
- (3) repérer d'éventuelles informations manquantes, qu'il pourra ensuite solliciter en phase 4 de son interlocuteur (un examinateur jouant le rôle d'un représentant du commanditaire de la mission),
- (4) hiérarchiser et relier les informations pour définir son choix et ensuite l'argumenter,

Ces différentes activités sont rarement demandées, et en tout cas jamais toutes à la fois, dans les tâches d'apprentissage et d'évaluation des compétences en compréhension de l'oral ou de l'écrit en AC. Dans cette méthodologie, l'activité n° 1 est en effet difficile à imaginer, parce que plus l'apprenant relève d'informations dans un document, et plus la communication y est *a priori* considérée comme mieux réussie ; l'activité n° 3 y est encore plus improbable, qui impliquerait des consignes telles que « Écoutez ou lisez ce document, et repérez les informations qui ne s'y trouvent pas ». Seuls des dossiers documentaires travaillés dans une perspective actionnelle sont susceptibles d'exiger la mise en œuvre de toutes ces activités de gestion de l'information.

Les deux intérêts de tels scénarios complexes d'évaluation, c'est (1) qu'ils peuvent aussi fonctionner comme scénarios d'apprentissage sans les effets du « *teaching to the test* », et (2) qu'ils sont semblables à des scénarios d'usage. Voici par exemple les activités demandées sur un ensemble de trois documents (A, B et C) dans un manuel de FLE (*Version originale 4*, B2, Paris : Éditions Maison des Langues, 2012), pour préparer les élèves à réaliser un mini-guide pratique d'entretien d'embauche, puis à simuler un entretien de ce type en classe :

15. cf. « DCL » et « CLES » en bibliographie finale. Nous avons déjà eu l'occasion de citer ces certifications p. 58 note 42, p. 162-163 et p. 216.

A. Écoutez le sketch d'Anne Roumanoff et relevez tous les indices qui montrent sa préparation préalable à l'examen.

B. Lisez le document suivant. Les conseils sont classés par ordre chronologique. Classez-les selon le degré d'importance que vous leur accordez.

C. Lisez le document suivant. Ces différents points faibles seraient-ils considérés comme tels dans votre pays ? Quel est le profil idéal du candidat en France ?

On voit que les activités proposées sont des activités de gestion de l'information : (A) repérage ; (B) hiérarchisation ; (C) réutilisation, ici sous forme de transposition.

Dans les manuels mettant en œuvre la PA, les consignes et questions concernant la « tâche finale » sont forcément nombreuses, plus longues et complexes que les consignes données et les questions posées en temps réel par l'enseignant en enseignement frontal, et elles y sont regroupées et articulées chronologiquement les unes aux autres dans des « scénarios actionnels ». Lorsqu'il s'agit d'un mini-projet, les réponses données à ces consignes et questions correspondent aux phases initiales de la démarche de projet qui suit la définition des objectifs, à savoir non seulement le découpage en tâches et la définition de leur enchaînement logique, mais les décisions concernant la conception du produit final, l'organisation du travail ainsi que la recherche et le partage des ressources.

On le voit par exemple dans le scénario suivant, emprunté à un manuel de FLE, le *Nouveau Rond-Point* « Pas à pas » A1 (Paris : Éditions Maison des Langues, 2011), pour une tâche finale annoncée comme suit en début d'unité : « Nous allons élaborer le fichier des élèves de la classe pour mieux nous connaître <sup>16</sup> ».

10. Le fichier de notre classe

A. Vous allez créer le fichier de la classe. Voici quelques informations que vous pouvez demander à vos camarades. Y en a-t-il d'autres que vous aimeriez connaître ? Lesquelles ?

- Nom et prénom • Adresse électronique
- Téléphone fixe • Motivation pour apprendre le français
- Portable • ...

B. Par petits groupes, écrivez les questions nécessaires pour remplir les informations de la fiche. Puis vérifiez avec votre professeur que les questions préparées sont correctes.

C. Ensuite, décidez du format des fiches (format papier ou électronique, sur un blog ou un réseau social, etc.), et décidez si vous voulez ajouter des images.

D. Maintenant, chacun pose des questions à un camarade d'un autre groupe et note ses réponses.

E. Regroupez vos fiches individuelles dans un fichier à la disposition de tous pour la durée du cours. Vous pourrez le compléter progressivement.

Unité 2 « Prise de contact », p. 24-25

16. Dans Puren (2016a), on pourra comparer sur la même idée de tâche finale ce scénario actionnel du *Nouveau Rond-point* de 2011 avec la consigne unique du premier *Rond-point* de 2004, encore très influencé par l'AC bien que les auteurs se revendiquent de la perspective actionnelle.

## b. La compétence co-langagière

La compétence co-langagière est la capacité à adopter et/ou à se créer, pour agir ensemble efficacement, un langage commun. Les sociologues en entreprise et autres spécialistes de la langue de travail ont bien montré l'importance de ce langage partagé, qui peut d'ailleurs être considéré comme un élément de la culture d'action commune (voir infra point *c*). En classe, ce langage commun se retrouve dans toutes les interactions à propos d'activités communes, et tout particulièrement dans les consignes des manuels et des enseignants, qui sont des « demandes de faire », tout comme dans leurs questions, qui sont des « demandes de dire » conçues en fonction de l'activité qui sera impliquée dans la recherche de la réponse (*cf. supra* note 12, p. 212).

Comme nous l'avons précédemment noté, les consignes apparaissent prises en compte dans le VC (p. 93), mais à propos des seules transactions langagières et de manière ponctuelle et confuse. L'intégration de l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage amène nécessairement, comme nous l'avons signalé au sous-chapitre 3.6.3. (note 33, p. 171), à travailler les compétences concernant la langue de travail en commun en classe, c'est-à-dire, en compréhension, les questions et consignes de l'enseignant et du manuel, et celles que les apprenants eux-mêmes doivent progressivement être capables de produire pour concevoir et réaliser leur propre projet de lecture des dossiers documentaires : savoir poser ses propres questions et se donner ses propres consignes de lecture font partie des compétences de « lecture proactive », et plus généralement des compétences actionnelles en compréhension de l'écrit (*cf. chapitre* suivant 4.3.2.4, p. 224-225). L'évaluation correspondante, dans ce cas, sera « formatrice », pour reprendre la typologie présentée supra p. 197.

Les énoncés des scénarios actionnels, quant à eux, peuvent désormais être considérés dans les manuels comme des documents à part entière, non seulement parce qu'ils sont à travailler comme les autres du point de vue de la forme et des contenus, mais parce qu'ils peuvent aussi, comme les autres, servir aux apprenants de modèles pour rédiger leurs scénarios plus ou moins différenciés, voire différents, qu'ils pourront concevoir eux-mêmes par groupes. Cette compétence d'élaboration de scénarios actionnels différenciés est aussi une compétence clé d'un acteur social : une évaluation intégrée à la fois aux processus d'enseignement, d'apprentissage et d'usage est donc une évaluation non seulement *par* scénarios actionnels proposés en évaluation, mais aussi *des* scénarios actionnels produits par les apprenants.

Notons enfin que la compétence co-langagière est d'une importance toute particulière dans les apprentissages des Langues sur Objectifs Spécifiques (LOS) et dans ce qui est appelé « l'Enseignement d'une matière intégré à une langue Étrangère » (EMILE), puisque cette compétence y couvre non seulement le lexique de la discipline ou de la spécialité en L2, mais tous les autres outils d'apprentissage : leurs concepts, leurs énoncés et leurs consignes en compréhension, ainsi en production leurs caractéristiques en tant que genres de textes.

### c. La compétence co-culturelle

La compétence co-culturelle correspond à la capacité à adopter et/ou à se créer, pour agir efficacement ensemble, une culture commune ou « co-culture », que l'on peut définir comme l'ensemble des conceptions partagées pour et par l'action collective. Nous l'avons présentée précédemment au sous-chapitre 3.5.1 en tant que l'une des composantes de la compétence culturelle (*cf.* schéma p. 145), et nous avons pointé son absence aussi bien dans le CECR de 2001 (sous-chapitre 3.5.2.1, p. 146 et suiv.) que dans le VC de 2018 (sous-chapitre 3.5.3.2, à propos de l'analyse de la grille du VC « Établir un espace pluriculturel », p. 150 et suiv.). Cette compétence co-culturelle est importante dans le domaine professionnel mais, comme la compétence co-langagière, elle n'est pas plus prise en compte par les auteurs du CECR dans le domaine éducationnel<sup>17</sup>. Or il est indispensable dans un cours de langue – c'est même une priorité en début de cours – de définir une culture partagée d'enseignement-apprentissage collectif, en particulier une méthodologie commune, laquelle va devoir être en partie adoptée et en partie créée sur la base de combinaisons et sans doute aussi de compromis entre la culture d'enseignement, les cultures d'apprentissage, les méthodologies d'élaboration et d'utilisation du manuel et, lorsqu'elles existent, les orientations méthodologiques institutionnelles.<sup>18</sup>

Ces différentes composantes de la compétence actionnelle ne sont prises en compte de manière systématique et cohérente ni dans le CECR ni dans le VC, alors qu'elles sont intensivement sollicitées dans le cadre des projets pédagogiques, version forte de l'action sociale en PA, et que les projets ont fait leur entrée depuis maintenant quelques années dans l'enseignement scolaire français sous la forme des très mal nommés « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires » (EPI) en premier cycle, « Travaux Personnels Encadrés » (TPE) en second cycle. La dernière réforme du baccalauréat français, qui entrera en vigueur en 2021, prévoit d'ailleurs parmi les épreuves orales obligatoires un « grand oral » où l'élève présentera devant un jury un projet préparé sur deux années, dans les classes de première et terminale. Or, comme nous l'avons vu précédemment avec l'exemple des critères proposés pour l'évaluation d'un EPI (p. 167-168), l'évaluation d'un projet implique la prise en compte de critères complexes par rapport auxquels les grilles et descripteurs de compétences du CECR se révèlent tragiquement insuffisants.

En voici un autre exemple, emprunté à un guide de suivi de projet d'étudiant au niveau universitaire :

*La grille d'évaluation est construite en cohérence avec les objectifs d'apprentissage et peut prévoir une part d'individualisation de la note. Le tableau ci-dessous propose un modèle.*

17. L'absence de prise en compte des implications de l'homologie naturelle, en perspective actionnelle, entre la société-classe et la société extérieure en ce qui concerne les enjeux et les exigences du vivre et du travailler ensemble, constitue véritablement la lacune fondamentale du CECR. Cette homologie, comme nous l'avons vu précédemment (sous-chapitre 3.6.3, remarque 5, p. 172-174), ne se retrouve, dans l'AC, que dans l'espace réduit et artificiel de la communication sociale simulée en classe.

18. L'ère des méthodologies d'enseignement exclusives, qui a perduré jusqu'à l'AC incluse, n'était bien sûr pas propice au développement de recherches sur les processus conjoints d'élaboration des co-cultures d'enseignement-apprentissage en classe de langue.



|                 | <b>Dynamique du groupe</b>                                                                                                                 | <b>Projet</b>                                                                                                                                      | <b>Restitution</b>                                                                                                                                   |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Groupe</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- gestion des conflits</li> <li>- communication/ coordination</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ambition/ créativité du projet</li> <li>- qualité de réalisation</li> <li>- réussite du projet</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir rendre compte à l'écrit/ oral</li> <li>- savoir justifier les choix opérés dans le projet</li> </ul> |
| <b>Individu</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- participation à la résolution des conflits</li> <li>- implication dans la coordination</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ampleur et qualité des tâches réalisées</li> <li>- prises d'initiative</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître le projet</li> <li>- savoir répondre aux questions</li> </ul>                                     |

*Individualiser les notes est un exercice délicat compte tenu :*

- de la difficulté de connaître le volume de travail réalisé par chaque étudiant dans le groupe ;
- de la nécessité de ne pas générer de conflits dans le groupe alors que le projet n'est pas finalisé.

*Cependant l'individualisation est nécessaire afin d'anticiper la formation de passagers clandestins.*

*Voici des exemples de pratiques :*

- valider la répartition des tâches pour veiller à l'équilibre des investissements dans le projet ;
- faire le bilan des tâches réalisées par chacun lors des rendez-vous avec le tuteur ;
- prévoir une fiche individuelle confidentielle lors de chaque rendu du groupe ;
- poser des questions individuelles lors des soutenances orales ;
- demander une autoévaluation au groupe.

*Notons que la dernière technique ne doit pas conduire à une désresponsabilisation de l'enseignant : il reste, in fine, celui qui décide de la note de chaque étudiant.*

Source : Service Universitaire de Pédagogie, Université Paul Sabatier Toulouse III, *Le guide du projet tutoré*, <http://sup.ups-tlse.fr/projettuteur/evaluer.php>

Le principe de formation en pédagogie de projet repose sur une homologie naturelle entre d'une part les exigences, les enjeux et la conduite des projets pédagogiques, et d'autre part les exigences, les enjeux et la conduite des projets réels dans les domaines public et professionnel, les projets proposés aux élèves combinant d'ailleurs le plus souvent ces différents domaines ; de sorte que l'évaluation des projets en situation d'apprentissage intègre naturellement les critères de l'évaluation en situation d'usage.

C'est en développant les implications de cette homologie entre l'action collective d'enseignement-apprentissage des langues-cultures et l'activité professionnelle que nous avons utilisé pour la première fois il y a quelques années, dans un article de 2012, l'expression d'« évaluation intégrée » :

*À plus longue échéance [...] des perspectives s'ouvriront peut-être sur une évaluation intégrée des compétences langagières et professionnelles. J'ai développé en 1998 [1998g] l'idée que l'enseignement des langues pourrait être orienté explicitement de manière à participer à la formation professionnelle des cadres, les exigences de l'apprentissage des langues recoupant très largement les compétences générales attendues en entreprise : autonomie, capacités à apprendre*

*à apprendre, à conceptualiser, à échanger, à travailler en groupe, à accepter l'erreur et l'incertitude, à gérer la complexité...*

*Il pourrait en être de même pour l'évaluation en langue : même si cela reste pour l'instant de l'ordre de la « didactique-fiction », on peut imaginer à l'avenir des certifications qui valideraient simultanément des compétences linguistiques et des compétences professionnelles. Cela serait dans la logique de l'évolution prévisible du statut des langues étrangères dans les entreprises, où elles seront de moins en moins un instrument de communication à part, et de plus en plus un instrument d'action comme les autres, c'est-à-dire un élément intégré à la compétence générale d'action commune, et en particulier à la capacité collaborative dans la conduite de projets. [...]*

*Cette perspective est en définitive bien moins de « didactique fiction » qu'il n'y paraît : plus le niveau de compétence linguistique s'élève, et plus l'efficacité dans la réalisation de la tâche dépend de compétences professionnelles, comme on peut le constater à la lecture des critères retenus pour les degrés 4 et 5 dans le référentiel pragmatique interlangue du DCL<sup>19</sup> : « présentation claire et structurée de l'information », « traitement pertinent des données pour l'accomplissement de la tâche », « aisance et capacité d'adaptation », « le candidat [...] prend les initiatives nécessaires [...], montre une capacité à gérer l'imprévu, [...] montre une bonne gestion de l'échange », « discours modulé et persuasif ». (Puren, 2012c, p. 9, nous soulignons)*

Actuellement, vingt ans plus tard, cette perspective ne devrait plus du tout nous paraître comme de la « didactique fiction » : une évaluation intégrée de manière maximale est une évaluation qui s'intègre à la fois à l'enseignement-apprentissage et à l'usage dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. Cela implique qu'elle-même intègre les différents critères de la méthodologie élaborée pour former à l'usage de la langue en tant qu'acteur social, si tel est l'objectif institutionnel, à savoir les critères informationnels, co-langagiers et co-culturels de la PA.

#### *4.3.2.4 Un exemple d'outil d'intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage : le « référentiel d'apprentissage des compétences en compréhension de l'écrit »*

Comme montré plus haut, la description du processus de compréhension de l'écrit sous la forme d'activités cognitives permet d'imaginer sur chacune de ces activités des exercices progressifs, comme ceux qui ont été imaginés au début du XX<sup>e</sup> siècle pour l'apprentissage de la grammaire (voir schéma p. 202). Elle permet aussi d'imaginer des « référentiels d'apprentissage » avec ces activités comme descripteurs de compétence. Au cours des années 2018-2019, nous avons élaboré (Puren), avec les deux collègues précédemment cités, Lila Medjahed et Farid Benramdane, outre le « Référentiel général d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit » (présenté supra p. 211), un « Référentiel général d'apprentissage des compétences en compréhension de l'écrit » qui vient donc compléter le premier. Ce référentiel d'apprentissage se compose de deux parties :

19. Diplôme de Compétence en Langue, voir DCL en bibliographie finale [note pour le présent ouvrage].

– un « Référentiel d'apprentissage par domaines de compétences » subdivisé en compétences en lecture-décodage, lecture proactive, lecture-compréhension et lecture stratégique ;

– un « Référentiel d'apprentissage par objectifs de compétences » subdivisé en objectifs du décodage, de l'information, de l'expérience littéraire et de l'action.

Extrait de la présentation du référentiel par domaines de compétences :

*Un « domaine de compétences » regroupe les compétences de compréhension de l'écrit qui peuvent être travaillées conjointement dans des activités spécifiques d'apprentissage parce qu'elles sont de même type. [...]*

*Chaque domaine de compétences est divisé en composantes classées selon un ordre de complexité progressive et donc d'acquisition prioritaire, en fonction du degré de maturation cognitive et de maîtrise langagière des élèves. Cette progressivité ne signifie pas que ces différentes acquisitions doivent se faire strictement l'une après l'autre, ni exclusivement au cours de la même année : chaque composante des différents domaines de compétences doit être travaillée s'il le faut tout au long du cursus scolaire.*

*Chaque domaine de compétences est décrit par ses différentes « composantes », qui sont des « savoir-agir » partiels : l'opérateur logique de la description correspondante est donc « [l'élève] sait + verbe d'action ». Chaque composante est décrite à son tour par des capacités, ou savoir-faire : l'opérateur logique de la description correspondante est donc « [l'élève] est capable de + verbe d'action ».*

*À titre indicatif, des exemples de tâches sont proposés dans la dernière colonne des tableaux, afin d'illustrer concrètement à la fois la composante et les capacités correspondantes.*

*– Ces tâches relèvent parfois de l'apprentissage : ce sont des tâches purement scolaires, les plus nombreuses dans les débuts de l'apprentissage. Ainsi, « Rétablir la ponctuation supprimée dans un texte » (lecture-compréhension). Toutes les tâches de décodage sont normalement d'apprentissage, puisque ce décodage est automatisé et inconscient dans l'usage. Ainsi, « Repérer la prononciation correcte entre deux mots prononcés différemment par l'enseignant ».*

*– Ces tâches relèvent parfois de l'usage, mais elles peuvent aussi être utilisées pour l'apprentissage, comme « Faire des hypothèses sur les contenus et le genre du texte à partir des informations périphériques » (lecture proactive), « Interpréter les données d'un document iconographique en s'appuyant sur le texte, ou l'inverse » (lecture-compréhension), ou « Repérer les informations manquantes qu'on devra rechercher dans d'autres documents » (lecture stratégique).*

*Il revient à l'enseignant dans sa classe de choisir les tâches les mieux adaptées à ses élèves et à l'objectif visé.*

Pour faire écho à la conception, comme nous l'avons vu, de la lecture d'un texte ou d'un dossier documentaire comme un projet des élèves construisant leur propre questionnement et se donnant leurs propres consignes (cf. supra p. 218, ainsi que les

exercices de la p. 64 et la note 33 p. 169), voici un extrait de la partie « Compétences en lecture stratégique ». Les cinq composantes correspondantes sont les suivantes :

1. *Tirer profit des consignes et des questions proposées sur le texte par l'enseignant et/ou le manuel pour planifier et réaliser son travail de lecture.*
2. *Définir une stratégie globale de lecture en tenant compte du texte et de son projet de lecture.*
3. *Lire le texte en tenant compte de son projet de lecture.*
4. *Autoréguler consciemment son processus de lecture.*
5. *Évaluer son processus de lecture.*

Ces différents points ne correspondent pas à des niveaux de compétences, mais à la visée terminale : c'est aux enseignants qu'il revient de définir les progressions adaptées à leurs élèves, ainsi que de choisir les tâches correspondantes

Ci-dessous, la reproduction du tableau concernant les composantes 1 et 5 :

Référentiel d'apprentissage par domaines de compétences

| <b>Compétences en lecture stratégique</b>                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Composantes</b>                                                                                                                                               | <b>Capacités</b>                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Exemples de tâches</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1. Savoir tirer profit des consignes et des questions proposées sur le texte par l'enseignant et/ou le manuel pour planifier et réaliser son travail de lecture. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Être capable de comprendre, après la lecture des consignes et des questions, le projet et la stratégie globale de lecture proposés.</li> <li>- Être capable de personnaliser en partie son travail de lecture.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expliciter la logique de progression des consignes et des questions proposées sur le texte.</li> <li>- Expliciter les raisons du projet de lecture et de la stratégie globale de lectures proposées, et ses implications en termes de planification et de réalisation de son travail de lecture.</li> <li>- Expliciter ce que ces consignes et ces questions permettent en termes d'apprentissage de la lecture.</li> <li>- Donner son avis sur les consignes et les questions fournies par le manuel, en proposant éventuellement de manière argumentée des variantes et des ajouts personnels.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                     |
| 5. Savoir évaluer son processus de lecture.                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Être capable d'établir un bilan raisonné de sa lecture en fin de travail.</li> <li>- Être capable d'évaluer ses acquis, ses lacunes et sa progression dans ses compétences en lecture.</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire l'inventaire, après la lecture, des techniques qu'on a utilisées et les comparer avec celles de ses camarades.</li> <li>- S'autoévaluer et s'évaluer avec d'autres (co-évaluation) en verbalisant les points faibles et les points forts de la stratégie globale de lecture mise en œuvre.</li> <li>- Présenter une technique déjà utilisée pour ses lectures, et dire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- si elle a fonctionné ou pas et pourquoi ;</li> <li>- si on compte l'utiliser à nouveau, et si oui à quel moment.</li> </ul> </li> <li>- Comparer son processus de lecture avec ce qu'on avait planifié, et les résultats obtenus avec son projet de lecture.</li> <li>- Faire le bilan de ce qu'a apporté le travail de lecture du point de vue de sa compétence de lecteur.</li> </ul> |

Extrait de la présentation du « Référentiel d'apprentissage par objectifs de compétences » :

*Les objectifs de compétences sont les différents objectifs que l'élève est amené à travailler de manière prioritaire sur un texte : il peut lire par exemple un texte que l'enseignant a choisi pour l'entraînement au décodage, et il se concentrera alors sur les relations graphie-phonie ; ou il peut lire une consigne, et il se concentrera alors sur la compréhension de la tâche que cette consigne lui indique (objectif de l'action). L'objectif prioritaire est l'élément principal du « projet de lecture » (voir la définition de ce concept dans le Glossaire). [...]*

*Tous les objectifs de compétences sont à travailler simultanément dès les débuts de l'apprentissage, même si l'objectif du décodage est absolument prioritaire, puisqu'il s'agit d'un prérequis indispensable pour que l'élève puisse par lui-même comprendre les consignes, traiter l'information et commencer l'expérience littéraire. Cependant :*

*– le décodage peut être travaillé à partir de documents informatifs très simples (noms de personnes, de villes, de rues, d'établissements, enseignes de magasins, panneaux indicateurs, etc.) ;*

*– la compréhension des consignes écrites simples, qui font partie de l'objectif de l'action, est nécessaire dès les tout débuts de l'apprentissage ;*

*– enfin un travail dans les domaines de l'information et de l'expérience littéraire peut se faire très tôt à partir des lectures faites par l'enseignant.*

*Chacun des objectifs est présenté avec les indications qui permettent de le faire travailler progressivement de la manière la plus efficace, comme les caractéristiques des documents à choisir (niveaux de difficulté, genres...), les thématiques, et des exemples de types de tâches à proposer.*

Pour faire écho cette fois à nos développements précédents sur la PA, voici un extrait du référentiel d'apprentissage « Objectif de l'action ». Sur les sept niveaux qu'il comprend, nous avons choisi de présenter à titre d'exemples les deux niveaux déjà présentés du référentiel général d'évaluation, ceux du niveau 2 et du niveau 4.

## Référentiel d'apprentissage par objectifs de compétences - Objectif de l'action (extrait)

| Niveau      | Exemples de genres de documents textuels et visuels                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Exemples de tâches d'apprentissage <sup>1</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2<br>11 ans | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consignes et questions portant sur les genres de documents textuels et visuels utilisés, consignes des exercices proposés.</li> <li>- Consignes et conseils simples concernant la vie de la classe et la vie quotidienne : panneaux, avis, etc..</li> <li>- Gestion du temps : horaires urbains (bibliothèque, Poste, trains, autobus...), pages d'agenda personnel.</li> <li>- Gestion de l'espace : billets de train, cartes d'embarquement, plans ou cartes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Exemples de tâches portant sur la compréhension des consignes et questions proposées à ce niveau</i></li> <li>- Rédiger la consigne ou la question correspondant au résultat indiqué d'une tâche.</li> <li>- Pour une tâche mal comprise (le résultat montré n'est pas conforme à la consigne ou à la question), cocher la bonne explication de la raison de l'erreur.</li> <li>- <i>Exemples de tâches portant sur les documents textuels</i></li> <li>- Choisir entre plusieurs titres ou plusieurs énoncés du thème du texte.</li> <li>- Choisir entre plusieurs anticipations à partir d'un début de récit.</li> <li>- Choisir entre plusieurs suites vraisemblables d'un récit.</li> <li>- <i>Exemples de tâches de gestion du temps</i></li> <li>- Compléter, modifier ou élaborer un emploi du temps ou une liste de tâches à partir d'indications donnés.</li> <li>- <i>Exemples de tâches de gestion de l'espace</i></li> <li>- Identifier des lieux, des services publics, des monuments, etc. sur un plan ou une carte à partir de l'indication d'une position relative ou d'un parcours.</li> <li>- Placer ou indiquer des éléments donnés sur la surface d'une page : dans différentes lignes ou colonnes d'un tableau, au début de différentes répliques d'un dialogue ou de parties d'un texte (« titre », « paragraphe », « vers »...), etc.</li> </ul> |
| 4<br>15 ans | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consignes et questions portant sur les genres de documents textuels et visuels utilisés, consignes des exercices proposés</li> <li>- Genres de texte à dominante injonctive : conseils et consignes divers (protection civile, santé, etc.).</li> <li>- Gestion de l'espace et du temps : consignes de l'enseignant.</li> <li>- annonces d'événements, invitations : affiches, publicités, brèves dans la presse.</li> </ul>                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Exemples de tâches portant sur les questions et consignes à propos des dialogues et des textes (incluant les demandes d'explication ou de justification au moment de la correction)</i></li> <li>- Juger du degré de pertinence des documents et de la pertinence ou non des informations contenues dans les documents par rapport à l'action finale ou à la production finale envisagée (prise de notes, rédaction de synthèses, préparation d'exposés, en particulier).</li> <li>- Repérer des informations absentes dans un dossier par rapport à l'action finale ou à la production finale envisagée.</li> <li>- Définir les critères de recherche des documents nécessaires pour compléter le dossier.</li> <li>- <i>Exemples de tâches de gestion de l'espace et du temps</i></li> <li>- Modifier la conception et la programmation d'un projet en fonction d'imprévus imaginés.</li> <li>- Évaluer et modifier la conception et la programmation d'un projet à partir de critères préalablement élaborés.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

<sup>1</sup> On reconnaîtra, dans les tâches proposées sur les consignes et questions, le type d'« exercices d'apprentissage des activités de compréhension de l'écrit » que nous avons proposé plus haut au sous-chapitre 4.2.2, p. 204.

Nous n'avons pas eu l'opportunité, avant l'élaboration de ce référentiel d'apprentissage, de faire comme Roland Goigoux et Sylvie Cèbe avant la rédaction de leur ouvrage (*cf. supra* p. 204-205) une recherche impliquant la participation de très nombreux enseignants. Mais nous partageons tout à fait les idées qu'ils expriment dans le passage suivant de la partie initiale, « théorique », de leur ouvrage, parce qu'elles coïncident avec celles que nous défendons concernant l'importance des manuels dans les pratiques enseignantes et pour leur formation (*cf. Puren, 2013k et 2015<sup>e</sup>*). Comme on le voit dès le premier sous-titre, il s'agit de ce qu'on peut appeler une formation professionnelle « dans une perspective actionnelle » :

***Notre conception de la formation professionnelle : agir pour apprendre***

*Les résultats des recherches scientifiques et pédagogiques n'ont qu'une faible influence sur les pratiques des enseignants. Trop souvent, les chercheurs postulent qu'une présentation éclairée de leurs conclusions conduira à des transformations pédagogiques. Ils font donc alliance avec les formateurs pour tenter de convaincre les professeurs du bien-fondé des recommandations qui « découlent » de leurs études et leur laissent ensuite le soin de les traduire en actions concrètes. Les tenants de cette conception pensent qu'il suffit de valoriser certaines méthodes ou quelques scénarios didactiques pour infléchir durablement les pratiques. Ils supposent que l'exposé rigoureux des résultats de la recherche modifiera les conceptions des enseignants qui transformeront en conséquence, par souci de rationalité et sans aide particulière, leurs manières de faire. Malheureusement ils se trompent. Les échecs successifs des politiques scolaires fondées sur ce postulat nous incitent à explorer d'autres voies.*

*Notre expérience de formateurs-chercheurs nous a appris qu'il était plus efficace d'agir directement sur les pratiques des enseignants pour modifier leurs conceptions et leurs connaissances que l'inverse. [...]*

*Nous proposons donc des outils que nous invitons les maîtres à expérimenter dans leurs classes en vue de leur faire partager de nouvelles connaissances sur l'enseignement et de les amener à concevoir autrement les apprentissages de leurs élèves. (p. 6)*

***Lectorino & Lectorinette : un outil conçu collectivement***

*Lectorino & Lectorinette est le résultat d'un travail qui a associé deux chercheurs et de nombreux professeurs chevronnés. Nous savions qu'un tel outil, même s'il intégrait les connaissances scientifiques les plus récentes sur l'acte de lire et l'origine des difficultés des élèves, serait voué à l'échec s'il s'avérait trop éloigné des conceptions didactiques des enseignants, de leurs savoir-faire et de leurs pratiques d'enseignement habituelles. En d'autres termes, nous nous sommes efforcés de construire un nouvel outil qui soit le meilleur compromis possible entre les résultats de la recherche (le « souhaitable ») et les exigences du métier (le « raisonnable »). Pour cela, nous avons dû cerner le potentiel de développement des enseignants, potentiel que nous définissons comme l'intervalle entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils peuvent réaliser en s'appropriant de nouveaux outils. Nous avons donc dû élaborer un modèle*

de l'utilisateur<sup>20</sup> *basé sur une analyse préalable de leur travail et sur leurs réactions à nos premières propositions concrètes.* (p. 6-7)

Même si nous n'avons pu pour notre part réaliser une telle recherche de terrain en amont, un modèle de recherche-formation existe qui permet de la réaliser en aval, celui de la « recherche interventionnelle », conçu à l'origine par des spécialistes en santé publique (INPES 2013 pour cette origine ; Puren, 2019c pour son intérêt en DCL). La problématique des actions en santé publique et celle des actions de formation des enseignants sont en effet semblables sur deux aspects essentiels :

- Les interventions doivent être conçues comme des « systèmes d'action complexes » parce qu'ils « [port]ent sur des objets complexes et difficiles à cerner », et qu'ils « impliqu[ent] une diversité d'acteurs qui doivent coordonner leurs actions en fonction des conditions et du milieu dans lequel elles sont mises en œuvre » (présentation du dossier de l'INPES, p. 10-11), de telle sorte qu'il est indispensable d' « ouvrir la boîte noire des interventions, pour mettre en relation les processus, conditions de mise en œuvre, contextes et effets produits ». (Potvin L. *et al.* 2013 : 14, dans ce même dossier).
- Il existe certes des principes à respecter, dont la recherche a démontré l'efficacité, et des pratiques à proscrire, dont elle a démontré la nocivité, mais pour autant la modification effective des comportements (du public ou des enseignants, en l'occurrence) ne peut s'obtenir ni par la simple information ni par la simple reproduction de « bonnes pratiques » : l'hypothèse fondamentale de la recherche interventionnelle est que cette modification des comportements ne peut se réaliser qu'au moyen d'ensembles cohérents de pratiques sélectionnées et contextualisées par les acteurs de terrain eux-mêmes.

Ce modèle de la recherche interventionnelle a été proposé par Édouard Gentaz pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et présenté dans un article intitulé très explicitement : « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle » (Gentaz, 2018). L'objectif de ce chercheur est double, parce qu'il se propose ainsi de « valider en classe les résultats obtenus en laboratoire », comme dans une recherche de type académique, et, comme dans le modèle de la recherche interventionnelle, de rechercher sur le terrain ce qu'il définit lui-même par ailleurs comme « les conditions d'implantation » et « les effets différentiels » de ces résultats en fonction des différents facteurs dont il donne les exemples suivants : « méthode pédagogique utilisée, taille de la classe, niveau de formation des enseignants, niveau socio-économique des familles dont sont issus les élèves... ». L'hypothèse qu'il reprend du modèle de la recherche interventionnelle, et qui rend cohérent dans son esprit ce double objectif, est que l'efficacité d'une méthode même validée scientifiquement dépend empiriquement des « procédures détaillées » testées par les enseignants en fonction de leur public et des conditions d'enseignement-apprentissage. C'est une hypothèse centrale en faveur de l'intégration de l'évaluation à la formation professionnelle des enseignants sur le terrain.

---

20. Références données en note de bas de page par R. Goigoux et S. Cèbe : Béguin & Cerf, 2004 ; Rabardel & Pastré, 2005. Références complètes correspondantes : Béguin Pascal, Cerf Marianne, « Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail », *Activités* n° 1, avril 2005. En ligne : <http://journals.openedition.org/activites/1156>. Rabardel Pierre, Pastré Pierre (dir.). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*, Toulouse : Octarès, 2005, 260 p.



Nous considérons cette hypothèse valable aussi en didactique des langues pour des modèles d'enseignement-apprentissage-évaluation tels que ceux que nous avons présentés dans le présent sous-chapitre 4.1.2, et dont les origines sont mixtes, à la fois théoriques (déduts des recherches des spécialistes du domaine) et empiriques (induits des propositions de pratiques existantes, en particuliers celles des auteurs de manuels). Dans un article cité plus haut, à paraître dans la revue de l'INRE, Institut National algérien de la Recherche en Éducation mais d'ores et déjà disponible en ligne (Puren, 2019c), nous proposons que ces modèles soient soumis à des recherches interventionnelles, aux trois niveaux possibles :

– *Au niveau micro*, les « exemples de tâches d'apprentissage » (*cf. supra* le tableau p. 225) peuvent servir de base pour l'élaboration et l'évaluation de ces « procédures détaillées » dont parle Édouard Gentaz, valables tant pour l'enseignement que pour l'évaluation.

– *Au niveau méso*, le modèle processuel des activités cognitives en compréhension de l'écrit (*cf. supra* le schéma p. 212) peut servir de base pour l'élaboration et l'évaluation des types de progression les plus efficaces et des types d'évaluation et de remédiation les mieux ciblés en fonction de différents environnements didactiques.

– *Au niveau macro*, il s'agirait de déterminer des types de séquences d'enseignement et d'évaluation sélectionnant, combinant et/ou articulant, de la manière la plus adéquate par rapport aux paramètres repérés comme pertinents, les différents « domaines de compétences » (lecture décodage, lecture proactive, lecture compréhension et lecture stratégique) et les différents « objectifs de compétences » (décodage, information, expérience littéraire et action) (*cf. supra* chap. 4.3.2.4 p. 221 et suiv.).

Il y aurait tout intérêt à conduire ces recherches en parallèle sur des langues différentes et de statuts différents, qu'elles soient L1, L2 ou L2+n. Il y a chez les enseignants de langue une grande demande de réflexions et d'interventions interlangues : nous pouvons d'ailleurs témoigner que l'une des raisons du succès initial du CECR auprès de nombreux enseignants français a été qu'il leur donnait l'occasion d'échanger sur leurs pratiques avec des collègues d'autres langues ; les progrès à venir dans les pratiques d'enseignement des langues dépendront certainement, au moins autant que de l'approfondissement de telle ou telle théorie et de lois générales, de l'enrichissement des modèles pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation et de leurs règles contextuelles de mise en œuvre. Notre 5<sup>e</sup> partie avance précisément quelques propositions sur cette mise en œuvre de pratiques d'enseignement-apprentissage-évaluation qui concrétiseraient une didactique réellement plurilingue, au-delà des incantations du CECR qui ne suffisent pas à faire advenir un réel plurilinguisme.

#### 4.4 L'évaluation dans la perspective didactologique

La perspective didactologique, comme nous l'avons vu *supra* au chapitre 4.1., est celle qu'on se donne lorsqu'on observe la didactique des langues-cultures, qu'on l'analyse ou qu'on y intervient à partir de positionnements épistémologiques, éthiques ou idéologiques. L'un ou l'autre de ces positionnements peuvent être pris à propos de telle ou telle problématique didactique, ou conjointement, comme ils le sont nécessairement,

sur des domaines complexes par nature métadidactiques tels que l'histoire de la didactique des langues-cultures (qui est en fait une histoire des didactiques, si l'on prend en compte comme il se doit les différentes langues et les différents pays), l'élaboration des *curricula* scolaires ou encore les questions de politique linguistique.

Les spécialistes des sciences de l'éducation et les sociologues de l'éducation, lorsqu'ils traitent d'évaluation, adoptent forcément ces différents positionnements : en milieu scolaire, l'évaluation pose inévitablement des questions de nature éthique (en particulier de justice et d'équité), épistémologique (par ex. d'objectivité et de subjectivité, de définition et de choix des disciplines à enseigner et évaluer) et idéologiques (*cf.* par ex. la fonction de sélection sociale assurée à l'intérieur du système scolaire par les évaluations sommatives et certificatives), questions elles-mêmes si fortement interreliées qu'elles peuvent être articulées entre elles de multiples manières.

Sans plus nous étendre sur ces approches classiques, nous nous proposons, ici, d'aborder les questions spécifiques que posent deux évolutions récentes, à savoir l'approche pluriméthodologique en didactique des langues-cultures, et les évaluations standardisées. Comme nous l'avons annoncé plus haut, il s'agira seulement de quelques analyses destinées à montrer l'extrême complexité de la problématique de l'évaluation dès qu'elle est pensée, comme cela doit être fait en didactique des langues-cultures et comme cela n'est pas fait dans le CECR, en relation avec celle de l'enseignement et de l'apprentissage.

#### 4.4.1 Les implications de l'approche pluriméthodologique sur la question de l'évaluation

Nous avons, au sous-chapitre 4.3.2.1, proposé l'expression d'« approche pluriméthodologique » pour désigner l'articulation et la combinaison sous des formes diverses des différentes méthodologies d'enseignement- apprentissage actuellement disponibles (la MA, l'AC, les méthodologies plurilingues et la PA), relevant des différentes configurations didactiques qui toutes peuvent avoir actuellement leur degré de pertinence. Cette nécessité de faire appel à des méthodologies différentes ou à des « objets méthodologiques » (Puren, 2012f) de provenances diverses a toujours été ressentie par de nombreux enseignants, et elle a été prise en compte dans de nombreux manuels de FLE à partir des années 1980. Les réponses ainsi données ont été interprétées forcément, pendant toute l'ère des méthodologies uniques, comme de l'éclectisme ; elles doivent l'être actuellement en tant que mode indispensable de gestion de la complexité.

##### 4.4.1.1 Questionnements éthiques

Dans un article de 1994 sur le thème « Éthique et didactique scolaire des langues » (Puren, 1994b), nous avons défendu l'idée que l'éclectisme confrontait les enseignants à l'exigence éthique d'une évaluation personnelle de leurs résultats. Cette idée reste valable, bien entendu, lorsque cet éclectisme est perçu comme un mode empirique de gestion de la complexité :

*Tant que l'on disposait d'une méthodologie dominante supposée la meilleure parce que la plus récente et la plus « scientifique », enseignants, concepteurs de matériels, formateurs et didacticiens pouvaient se persuader qu'ils faisaient de leur mieux et*

*qu'ils étaient le plus efficaces possible du fait même qu'ils appliquaient, mettaient en œuvre, diffusaient ou développaient cette méthodologie. À partir du moment où cette certitude rassurante n'existe plus, chacun est renvoyé à sa responsabilité individuelle et au sentiment intime [...] d'avoir fait son possible même si les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances. En d'autres termes, l'éclectisme confronte mécaniquement à la problématique éthique parce que les choix méthodologiques y sont devenus des choix personnels.*

*On peut aller plus loin dans la réflexion sur cette liaison structurelle entre éclectisme et éthique : en l'absence de cohérence méthodologique globale (une méthodologie constituée type méthodologie audiovisuelle ou directe) dont on était persuadé que l'application à tous les élèves garantissait pour chacun les meilleurs résultats possible, la variation maximale des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage proposés devient une obligation morale, puisque l'on sait que le choix et la systématisation de certains modes favorisera automatiquement certains élèves et en défavorisera fatalement d'autres. [...]*

*[...] quand les certitudes collectives a priori concernant les moyens à utiliser disparaissent, l'évaluation personnelle a posteriori des moyens que l'on a personnellement choisis devient une exigence éthique. (p. 4-5)*

#### 4.4.1.2 Questionnements épistémologiques

Une approche pluriméthodologique pose forcément la question du type de cohérence mis en œuvre dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, puisque précédemment la cohérence était assurée dans ces trois domaines par la méthodologie unique dominante. Après les cohérences fermées des méthodologies antérieures, les méthodologues communicativistes avaient choisi l'option de la cohérence ouverte – d'où le choix du terme d'« approche » (communicative) au lieu de « méthodologie » (communicative). Le choix d'une approche pluriméthodologique oriente naturellement vers des cohérences plurielles – comme dans les unités didactiques conçues de manière modulaire –, alors que les technologies numériques autorisent des cohérences virtuelles de type réticulaire<sup>21</sup>.

Dans la perspective d'une didactique complexe des langues cultures, il apparaît vraisemblable que les quatre types de cohérence doivent rester disponibles parce que chacune d'entre elles peut être pertinente en fonction de l'environnement d'enseignement-apprentissage, même si des recherches de terrain seraient nécessaires pour valider cette hypothèse, et en tirer les implications dans le domaine de l'évaluation.

Cette approche pluriméthodologique pose également en termes nouveaux la question de la formation initiale des enseignants, dont la cohérence était elle aussi donnée auparavant par la méthodologie unique qui leur était alors proposée comme modèle. Nous avons abordé la question, toujours à l'époque dans la perspective de l'éclectisme, dans un article de 2001 (Puren, 2001b).

21. Sur ces différents types de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures, cf. Puren 058)

#### 4.4.1.3 Questionnements idéologiques

Une approche pluriméthodologique a forcément aussi des implications au niveau de la conception et de la mise en œuvre des politiques linguistiques, ainsi que de l'organisation des *curricula* scolaires : quelles articulations et/ou quelles combinaisons de méthodologies différentes doivent être explicitement mises en place pour quelles langues, quels objectifs, quels élèves à quels moments de leur cursus, et avec quelle évaluation ?

Jusqu'à présent, les propositions méthodologiques explicites des didacticiens de FLE pour les systèmes éducatifs se sont généralement limitées à l'AC dans l'enseignement secondaire et, dans l'enseignement universitaire, au FOS/FOU (Français sur Objectifs Spécifiques / Français sur Objectifs Universitaires - qui sont des combinaisons d'AC et de PA avant la lettre, mais où celle-ci n'est pas pensée et implémentée en tant que telle -, avec des variations contextuelles considérées comme des « adaptations » de l'AC, parce que celle-ci reste depuis les origines du FOS la méthodologie de référence. Une approche pluriméthodologique permet d'imaginer des opérations d'ingénierie didactique « à la carte » aboutissant finalement à des configurations didactiques originales, avec nécessairement des implications dans la conception des épreuves institutionnelles d'évaluation.<sup>22</sup>

#### 4.4.2 Un exemple d'intégration de l'évaluation au pilotage du système éducatif : l'« évaluation standardisée »

L'évaluation standardisée correspond à un autre cas d'intégration de l'évaluation en langue, cette fois d'une intégration au pilotage des systèmes éducatifs par l'étude des corrélations entre d'une part les compétences des élèves d'une classe déterminée du cursus scolaire ou d'un âge déterminé, ainsi que l'évolution des compétences des élèves des mêmes classes ou du même âge d'une année à l'autre, et d'autre part tous les facteurs dont on veut évaluer les effets sur ces compétences, tels que le milieu socioculturel des élèves, le nombre d'élèves par classe, le mode de direction des établissements scolaires, le dispositif de formation des enseignants, la possibilité de redoubler ou non des classes, le budget et la répartition du financement du système scolaire, etc.<sup>23</sup> Nous avons précédemment, au chapitre 1.3.4.4 -p. 57 et suiv.), présenté les échelles de compétence en L1 de l'une des évaluations standardisées internationales, PISA. Ces échelles sont l'un des outils de ce qui est appelé les « enquêtes PISA », qui portent précisément sur l'étude de ces corrélations.

Nous nous baserons, pour traiter ici de ces évaluations standardisées, sur la revue de la littérature correspondante publiée en 2009 par Nathalie Mons, intitulée « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée »<sup>24</sup>. Dans son long article, elle retrace l'origine et décrit les variantes historiques des évaluations qui

22. Pour un exemple de proposition d'ingénierie didactique, qui concerne l'enseignement scolaire des langues nationales et étrangères en Algérie, voir Puren (2018f).

23. Pour l'instant, à notre connaissance, aucun pays s'étant inscrit aux enquêtes PISA n'a demandé d'étude de corrélation entre les compétences des élèves en L1 et la méthodologie d'enseignement. Cela ne manquerait pourtant pas d'intérêt, mais se heurterait à la difficulté de connaître aussi précisément les modes d'enseignement réellement mis en œuvre dans les classes, que les niveaux de scolarisation des parents ou le nombre d'élèves par classe. . .

24. Nous avons présenté les dispositifs d'évaluation standardisée au sous-chapitre 1.2.1.

se veulent des instruments de contrôle des enseignements ainsi que de pilotage des établissements et des systèmes éducatifs. Ce qui nous intéresse, dans la perspective didactologique qui est ici la nôtre, c'est, outre les fonctions ci-dessus attribuées à ces évaluations, leur principe fondamental qui est celui de l'évaluation « par les résultats (*outputs*) et non plus par des contrôles procéduraux orientés sur les ressources (*inputs*) » (p. 7). Le concept central, d'origine managériale, est celui d'*accountability*, que l'on peut définir en français comme l'exigence faite à tous les acteurs du système scolaire, considérés comme responsables, de rendre compte (*to account*) de leurs actions en termes d'efficacité. L'évaluation standardisée est donc, pour reprendre notre terminologie, un modèle extrême d'« évaluation intégrée », puisqu'il s'agit d'évaluer non seulement l'apprentissage et l'enseignement, mais l'ensemble des actions de tous les acteurs concourant au fonctionnement du système scolaire.

Nathalie Mons, à la suite d'autres analystes, définit deux grands types d'*accountability*, dont les effets sont très différents l'un de l'autre :

- a) L'« *accountability* dure », ou les « tests à forts enjeux ». Ces tests « peuvent avoir de lourdes conséquences pour les écoles, les enseignants ou les élèves, comme le financement de l'école, le diplôme ou le redoublement des élèves » (p. 15). Les études montrent que ce type de tests tend à provoquer un certain nombre d'effets pervers : un « rétrécissement des *curricula* » (qui se focalisent sur les seules compétences testées, p. 23) ; la centration des enseignants sur certains élèves (ceux dont ils considèrent qu'ils peuvent améliorer les résultats) au détriment des autres ; la focalisation de l'enseignement sur les seules compétences testées (« au détriment des autres missions de l'école : socialisation, développement de la créativité, autonomie, participation à la vie citoyenne, etc. », p. 24) ; ou encore une stratégie de recrutement sélectif de la part des établissements (qui choisissent les meilleurs élèves pour s'assurer par avance d'obtenir les meilleurs résultats aux tests).
- b) L'« *accountability* douce », ou les « tests à faibles enjeux ». L'un des deux modèles correspondants présentés par N. Mons est celui du sociologue français Claude Thélot<sup>25</sup>, ancien directeur chargé de la prospective et des statistiques au MEN français. Dans ce modèle, l'objectif est seulement de créer un « effet miroir », c'est-à-dire de montrer objectivement aux acteurs le résultat de leurs actions, avec comme hypothèse – trop optimiste, à notre avis, du moins si l'on pense que l'effet sera automatique et généralisé – que « si ce résultat n'est pas conforme à ce qu'ils souhaitent ou à ce qu'on souhaite qu'ils fassent, ils changeront leur façon de faire » (p. 13).

En revanche, nous partageons entièrement les idées que N. Mons exprime dans les deux passages suivants, où elle reprend à son compte celles de L. Demailly concernant l'« *accountability* douce »<sup>26</sup> :

25. Référence citée par N. Mons : THÉLOT C. (2002), « Évaluer l'École ». *Études*, tome 397, p. 323-334.

26. Références citées par N. Mons : Demailly L. (2001), *Évaluer les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck, p. 13-30. Demailly L. (2005), « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires. L'évaluation en crise », *Éducation et société* n° 15, p. 105-120.

*Demilly (2001) propose également une vision positive des apports de l'évaluation standardisée pour le travail enseignant : « les effets formatifs de l'évaluation ne sont pas négligeables, ainsi que le décloisonnement des cultures professionnelles et le développement de l'attitude à coopérer dans un cadre d'action interprofessionnel. Réflexion sur le « référent », identification d'indicateurs pertinents permettant de décrire le fonctionnement des dispositifs, mises à plat parfois douloureuses des pratiques, telles sont les occasions d'une explicitation et d'un enrichissement d'un certain nombre de savoir-faire professionnels » (p. 22)*

*Pour que l'évaluation soit perçue positivement, Demilly (2001) observe que certaines conditions doivent être réunies dans la définition et la mise en œuvre des programmes. Les dispositifs doivent intégrer une forte association des personnels enseignants, ce qui exclut un processus autoritaire de type descendant (top-down) fondé sur des valeurs et des représentations qui ne sont pas communes aux évaluateurs et évalués : « Il semble que la dimension décisive soit celle des valeurs partagées et que l'intéressement des professionnels à l'évaluation de leur propre pratique ne puisse se faire que sur fond d'une réelle confiance politique. Il est également nécessaire que les évaluateurs acceptent d'écouter et d'apprendre des évalués, y compris sur la fabrication des outils d'évaluation et sur les méthodes de dialogue autour de ces évaluations. » (Demilly, 2005) (p. 23)*

On voit bien dans ces deux passages comment est attribuée à l'évaluation une fonction de formation des enseignants : une « évaluation intégrée », dans le sens où nous l'entendons ici, est aussi une évaluation à dimension fortement collective, qui impulse et oriente un processus de co-formation continue des enseignants.

La perspective didactologique nous amène, à propos des évaluations standardisées conçues sur ce type d'« *accountability* douce », à deux considérations supplémentaires qui nous paraissent importantes :

- Du point de vue éthique, ces évaluations font apparaître, comme cela est régulièrement le cas de PISA, que les discours aussi généraux que généreux sur l'égalité des chances et la méritocratie républicaine s'accommodent depuis trop longtemps en France d'un fonctionnement très inégalitaire du système éducatif, ce pays étant l'un de ceux de l'OCDE où la corrélation entre les résultats scolaires et l'origine socio-culturelle des élèves est non seulement la plus forte, mais tend à se renforcer d'une enquête à l'autre.

- Du point de vue idéologique, l'origine managériale du concept d'*accountability* ne nous paraît pas justifier une critique de principe de l'évaluation standardisée, cette critique étant elle-même idéologique. Comme l'écrit N. Mons :

*[...] à une évaluation gestionnaire (dispositif technique conçu majoritairement par les autorités supérieures administratives pour encadrer les agents dont elles ont la charge) peut très schématiquement s'opposer une évaluation démocratique dans laquelle la construction du dispositif et la lecture des résultats des épreuves sont majoritairement le fait du politique (par opposition à l'administration) et de la société civile. Un nouveau modèle d'« évaluation professionnelle » (dispositif d'évaluation formative*

*donnant une large place à l'intervention des professionnels de l'éducation qui en sont les premiers utilisateurs) peut certainement compléter ce tableau traditionnel. (p. 33)*

## Conclusion de la 4<sup>e</sup> partie

Dans cette 4<sup>e</sup> partie, en nous positionnant à l'opposé des auteurs du CECR-VC, nous avons montré pour quelles raisons l'évaluation, en didactique scolaire, ne doit pas être traitée comme une problématique isolée du processus d'enseignement- apprentissage – et en particulier des modes de gestion de ce processus, à savoir les méthodologies d'enseignement – sous peine d'une grave simplification non seulement de cette problématique, mais de la gestion de ce processus dans les classes.

Pour cela, il faut disposer de descripteurs de compétence orientés processus, c'est-à-dire basés sur les activités d'apprentissage : les référentiels d'évaluation sont certes des outils indispensables pour les évaluations sommatives et certificatives, mais ils doivent être accompagnés dans les classes de référentiels d'apprentissage, qui vont constituer pour les apprenants des outils de formation à l'autoévaluation (évaluation formatrice), pour les enseignants des outils de formation continue (évaluation professionnalisante), et pour les deux parties une base de négociation des modes de mise en relation du processus d'apprentissage avec le processus d'enseignement. Nous avons donné l'exemple des « Référentiels généraux d'apprentissage et d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit » élaborés en Algérie pour l'enseignement scolaire de la L1, l'arabe classique, qui devront être adaptés pour les autres langues enseignées.

L'utilisation mécanique des échelles du CECR a servi dans l'enseignement scolaire français à l'établissement *a priori* de progressions d'enseignement et même d'orientations méthodologiques plus ou moins officielles. L'émergence des évaluations standardisées internationales de type PIRLS et PISA rend encore plus nécessaire et urgente la prise en mains par les apprenants et les enseignants de tels doubles outils, d'évaluation et d'apprentissage : ce sont en effet des évaluations en cours de cursus scolaire (4<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année d'apprentissage de la langue maternelle, soit à la fin des classes de CM1 et de 3<sup>e</sup>), qui peuvent donc être utilisées pour réduire encore plus fortement leur marge d'autonomie et de responsabilité. L'exemple que nous avons pris a été la compréhension de l'écrit, mais des programmes de recherche seraient à lancer urgemment pour les autres activités langagières.

Ces outils seront forcément différents selon les contextes et environnements d'enseignement-apprentissage, en particulier en fonction des objectifs, des programmes, des dispositifs didactiques officiellement recommandés et des traditions didactiques.

Certains outils pourront ne prendre en compte qu'une seule configuration didactique, comme celle des référentiels généraux d'apprentissage et d'évaluation algériens qui, parce qu'ils ne concernent que la compréhension de l'écrit, sont partis du système des activités cognitives élaboré initialement dans le cadre de la MA, tout en tenant compte des recherches et propositions didactiques postérieures, de la tradition de l'enseignement scolaire de l'arabe L1 (pour la faire évoluer) et du système d'évaluation des enquêtes PISA, auquel le pays a décidé de s'inscrire.

D'autres outils devront, dans le cadre de l'approche pluriméthodologique, combiner ou articuler différentes méthodologies de référence en fonction des niveaux de compétence : on peut parfaitement imaginer par exemple une priorité donnée dans les débuts de l'apprentissage à l'approche communicative, puis à la méthodologie active, enfin, une fois que les élèves auront acquis une maîtrise suffisante du traitement des textes isolés, à la perspective actionnelle dans sa version forte, qui exige un travail sur des dossiers documentaires.

Pour terminer cette conclusion, nous prendrons un dernier exemple, celui des épreuves écrites de langue au baccalauréat français. Le support se compose généralement à l'écrit d'un mini-dossier de deux ou trois documents que les candidats doivent comprendre suffisamment pour y sélectionner les informations pertinentes, les analyser et les interpréter en fonction d'une des thématiques culturelles au programme. Mais les compétences langagières exigées sont officiellement celles décrites dans les niveaux du CECR : B2 pour la langue vivante 1, B1 pour la langue vivante 2, qui sont des compétences communicatives – pour lesquelles la communication est donc considérée à la fois comme l'objectif et comme le moyen. Or dans le travail sur dossier, la langue est dans un premier temps un moyen au service de l'objectif qui est la compréhension des documents, avant, dans un second temps, d'être pour les candidats seulement un moyen au service de la communication, sur leur copie d'examen, des résultats de ce travail : c'est donc la « compétence compréhensive » de la MA (Puren, 052), celle à l'œuvre dans les activités de compréhension du dossier documentaire, qui est première, avant la compétence communicative. Actuellement, la correction de ces copies dissocie l'évaluation des activités sur les documents des dossiers et l'évaluation de la langue, alors que la seconde devrait être au moins partiellement intégrée à la première, comme c'est le cas dans le référentiel PISA ou dans le référentiel général algérien d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit.

L'intérêt d'un référentiel d'évaluation portant sur les activités de compréhension, c'est aussi qu'il peut être directement articulé aux méthodologies d'enseignement-apprentissage, puisque celles-ci concernent précisément ces activités : l'évaluation peut alors servir aux enseignants et aux apprenants d'outil de régulation, comme nous l'avons montré avec les référentiels généraux algériens d'apprentissage des compétences en compréhension de l'écrit. La méthodologie d'enseignement-apprentissage-évaluation de référence pour ces épreuves écrites en langue au baccalauréat français est donc la MA et son modèle dynamique modernisé d'activités cognitives (*cf. supra* p. 212), et non l'AC.

Pour l'examen dans certaines filières des classes terminales de l'enseignement scolaire français, un oral est prévu au cours duquel les candidats peuvent présenter le travail sur un dossier réalisé en petits groupes en cours d'année. Dans ce cas, la MA reste bien sûr pertinente, puisque chaque document a dû être travaillé d'abord en lui-même ; de même que l'AC, puisque les élèves ont dû communiquer entre eux pour collaborer, et doivent communiquer à l'oral de l'examen le résultat de leur travail ; mais ces deux méthodologies n'y sont alors que des moyens au service de la méthodologie de référence, qui est dans ce cas la version forte de la PA, à savoir la pédagogie de projet. On voit que tout un travail reste à faire, une fois décidée la « sortie du CECR », pour



intégrer l'évaluation – très concrètement les niveaux et descripteurs de compétence – aux différentes méthodologies, et, au-delà, aux différentes configurations didactiques effectivement impliquées en cours d'apprentissage.

Dans l'enseignement scolaire, où enseignants et élèves partagent généralement la même L1 et où, du moins en France, deux langues vivantes étrangères sont enseignées à partir de la classe de 5<sup>e</sup> (élèves de 12-13 ans), il serait logique que, quelle que soit la méthodologie de référence et les combinaisons établies entre la MA, l'AC et la PA, le dernier type de méthodologie disponible, la « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI) soit lui aussi pris en compte dans l'apprentissage, et à la suite dans l'évaluation : si l'espace de la classe est un milieu en homologie naturelle avec la société à laquelle il s'agit désormais de préparer les élèves, c'est-à-dire une société multilingue, l'évaluation terminale en langue étrangère doit aussi porter sur la compétence plurilingue. C'est cette MPI que nous avons maintenant présenter.

## 5. Cinquième partie : Vers une méthodologie plurilingue intégrée (MPI)

### Introduction

Le CECR donne une importance considérable à ce qu'il appelle le plurilinguisme (associé un peu trop rapidement au pluriculturalisme). Le VC rappelle l'importance de ce qui est appelé la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (VC : 164) et le fait que ces notions se situeraient au point de départ du CECR :

*Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme présentées dans le CECR (2001, section 1.3; 1.4 et 6.1.3) ont servi de base au développement des échelles de descripteurs dans ce domaine. La dimension plurilingue, associée à celle du CECR valorise la diversité culturelle et linguistique de l'individu. Elle met en avant les besoins qu'ont les apprenants en tant 'qu'acteurs sociaux', de puiser dans leurs ressources linguistiques et culturelles ainsi que dans leurs expériences afin de participer pleinement, dans des contextes sociaux et éducationnels, de parvenir à une compréhension mutuelle, d'obtenir les moyens d'accès à la connaissance et, partant, d'élargir leur répertoire linguistique et culturel.*

Et le VC (p. 164) de reprendre intégralement un passage de la section 1.3 du CECR qui traite du plurilinguisme :

*[...] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.*

Pourtant, l'affirmation de ce plurilinguisme contraste avec le fait que le CECR continue à concevoir l'enseignement des différentes langues régionales et étrangères comme des entreprises séparées, sans lien entre elles, et le Cadre est conçu dans une logique, répétons-le, monolingue et non plurilingue.

Pour tenter de résoudre ce paradoxe, de nombreux chercheurs et praticiens ont entrepris depuis 2001 de donner corps à ce qu'ils ont appelé la « didactique du plurilinguisme ». S'inscrivent dans cette perspective les développements des pratiques en intercompréhension des langues et en éveil aux langues\*<sup>1</sup>, dont les bases et les premiers travaux correspondants sont par ailleurs antérieurs au CECR. Ces courants ont été enrôlés *a posteriori* dans la construction de ladite « didactique du plurilinguisme » par cette tentative de mise en cohérence que représente le CARAP (Maurer, 2017).

Nous ne reprendrons pas ici les critiques de fond que nous avons pu adresser non à l'intercompréhension ou à l'éveil aux langues\* – qui sont bien des méthodologies plurilingues sinon d'enseignement des langues du moins d'éducation aux langues –, mais à la construction d'un cadre de référence tel que le CARAP qui pose beaucoup plus de problèmes théoriques qu'il n'apporte de réponses concrètes en matière de pratique d'enseignement-apprentissage. La proposition de « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI) que nous faisons dans les lignes qui suivent prend réellement en compte au moins deux langues dans la manière d'enseigner et dans la réflexion sur la manière de les apprendre et de les enseigner. Si nous choisissons cette dénomination et que nous continuons à nous inscrire dans une perspective de « didactique des langues », c'est que nous préférons cette expression à celle de « didactique du plurilinguisme », qui semble faire du plurilinguisme un objet d'apprentissage en tant que tel alors qu'il ne peut s'agir, au mieux, que de l'effet de l'apprentissage, à des degrés divers, de plusieurs langues.

Notre proposition de MPI se situe également dans le droit fil des critiques que nous adressions en 2011 (Maurer, 2011) au Conseil de l'Europe, qui remplaçait systématiquement, dans tous ses documents, le syntagme « enseignement des langues » par « éducation aux langues » et, plus récemment donc, par « didactique du plurilinguisme » : *a contrario*, c'est résolument dans le paradigme de l'enseignement (plurilingue) des langues que nous nous situons, et non dans une « éducation » à celles-ci : le risque à terme de cette dernière conception est de s'arrêter à la sensibilisation, à l'ouverture aux langues... entraînant des reculs des enseignements proprement dits dans les systèmes éducatifs publics pour offrir aux organismes privés de nouveaux publics, seulement « éduqués » et donc en demande d'apprentissage. Et quand on se situe dans le paradigme de l'éducation, et plus de l'enseignement, l'autre risque est que la question de l'évaluation devienne, du même coup, hors sujet.

La seconde partie de notre proposition alternative constitue un changement d'optique assez radical qui tourne le dos à un document de type CECR seulement piloté par des soucis de certification (pilotage de l'enseignement des langues par le haut – les objectifs institutionnels – et dans une logique produit) et ignorant les parcours des apprenants et leur répertoire langagier, laissant croire que l'on peut aborder l'enseignement de toutes les langues de la même manière, qu'elles soient L2 ou L2+n, qu'elles soient éloignées de la L1 ou au contraire très proches, et indépendamment de leur statut social.

---

1. L'astérisque renvoie, en fin d'ouvrage, à un court glossaire des concepts et notions manipulés par la MPI.

Nous voudrions donc à présent, à la suite de nos propositions en matière d'évaluation, contourner cette fois le CECR sur le terrain de la méthodologie de l'enseignement-apprentissage. Avancer sur ce terrain, c'est prendre le contrepied du CECR, dont les auteurs prétendent ne pas disposer de données suffisantes sur les processus d'apprentissage pour être à même de se positionner en termes de méthodologie : la réalité est plutôt, comme nous pensons l'avoir montré, que cette question ne les intéresse en fait absolument pas, les seuls enjeux véritables étant dans les pratiques, lucratives, de certification.

Se placer du point de vue des processus suppose de disposer de modèles de référence en termes d'acquisition des langues : nous avancerons quelques éléments en ce sens en nous appuyant notamment sur le modèle factoriel\* de Hufeisen et en prolongeant, en vis-à-vis, les pistes ouvertes en 1980 par Eddy Roulet sur le volet enseignement quand il parlait de « pédagogie intégrée des langues premières et secondes ». Nous inscrivant dans sa lignée, nous proposerons ce que nous appelons une « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI), que nous allons définir et illustrer tout au long de cette 5<sup>e</sup> partie <sup>2</sup>.

Notre proposition restera donc relativement générale, composée d'éléments théoriques et d'exemples issus de contextes précis, adaptables et déclinables dans d'autres situations possibles d'enseignement-apprentissage des langues. Cette ouverture devrait permettre à d'autres didacticiens intéressés de rejoindre notre entreprise pour décliner collectivement notre proposition générale en fonction des différentes compétences visées dans l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues, en tenant compte dans chaque cas des statuts des langues enseignées, des objectifs officiels, des rapports entre les L1 et les L2, L2+n apprises, des profils des apprenants, des cultures d'enseignement-apprentissage, du niveau de formation des enseignants.

Que sait-on aujourd'hui des processus d'apprentissage des langues étrangères ? Et en conséquence, comment penser l'enseignement des langues de manière à optimiser la relation d'enseignement-apprentissage ? C'est à répondre à ces quelques questions introductives que nous allons nous consacrer à présent, pour dessiner les contours de ce que pourrait être une MPI en commençant par une définition.

Dans l'expression de « méthodologie plurilingue intégrée », chacun des trois termes fait sens :

- Par « méthodologie », nous indiquons que notre proposition constitue un ensemble de réflexions et de propositions pratiques pour l'enseignement-apprentis-

---

2. Nous nous situons aussi dans l'héritage des travaux menés autour de l'ancien IRRSAE du Val d'Aoste et de la publication par Cavalli (2005) des propositions faites alors sur l'enseignement intégré de l'italien, du français. La didactique intégrée des langues fut, à partir de 1994, une des orientations méthodologiques contenues dans les *Adaptations des programmes de l'État à la scuola media bi/plurilingue*. On peut du reste se demander, à la lecture de l'excellent ouvrage de Cavalli (2005) pourquoi ses propositions de didactique intégrée n'ont pas eu d'écho plus large alors qu'elles constituaient déjà, il y a près de quinze ans, une méthodologie plurilingue très cohérente. On peut faire l'hypothèse que le CECR était encore dans la fleur de l'âge et que la diffusion de cet outil refusant explicitement la réflexion méthodologique a fait de l'ombre à cette proposition. On peut aussi penser que la proposition souffrait de rester ancrée sur un seul terrain, alors que sa portée allait bien au-delà, ce qui a pu limiter sa réception. On peut espérer que les attentes ne sont plus les mêmes et que les enseignants, soumis à de croissantes injonctions à la « didactique du plurilinguisme », y verront un intérêt nouveau. Ce serait là une manière de reconnaître *a posteriori* la qualité des travaux qui furent menés, autour de M. Cavalli, à l'IRRSAAE.

sage des langues. Le point de départ, ce sont les différentes langues travaillées par les apprenants et les activités concrètes qu'ils peuvent réaliser sur ces différentes langues en classe, ce qui implique de basculer de la perspective prioritaire de l'usage et de son évaluation orientée produit (*cf.* les notions centrales de « besoins langagiers » et de « compétence de communication » dans l'AC et le CECR) à la perspective prioritaire du processus d'apprentissage : dans la MPI, la notion centrale est celle de « transfert ». Cette proposition, comme toute proposition méthodologique, a ses limites de pertinence et de mise en œuvre en fonction des publics concernés, des objectifs d'enseignement, des traditions didactiques et des environnements d'enseignement-apprentissage. Ces limites conduisent à une approche que l'on peut appeler « pluriméthodologique » qui va nécessiter inversement, pour éviter un éclectisme déstructuré et assurer au contraire une gestion complexe cohérente des processus d'enseignement-apprentissage des différentes langues, un accord sur de grands principes communs basés sur des connaissances partagées relatives à la manière dont les langues s'apprennent.

- Par « plurilingue », adjectif qui vient qualifier « méthodologie » en première position, nous mettons en avant l'objectif de politique linguistique éducative (le plurilinguisme) tout en signifiant qu'on ne peut concevoir la manière d'enseigner et d'apprendre une langue sans tenir compte du répertoire langagier déjà-là\* ou des savoirs métalinguistiques déjà-construits\*.
- Par « intégrée », nous posons que les méthodologies d'enseignement-apprentissage de chaque langue doivent être conçues dans un cadre commun permettant à la fois leur mise en cohérence et leur mise en synergie, de telle sorte que les connaissances, méta-connaissances, compétences et stratégies acquises dans une ou plusieurs langues déjà apprises viennent s'intercaler, faire fonction de « médiateurs », entre l'apprenant et la langue supplémentaire en cours d'apprentissage : la « médiation\* », notion centrale des méthodologies plurilingues en termes d'usage (*cf.* la nouvelle échelle de compétence de médiation dans le VC), est dans la MPI une notion centrale en termes d'apprentissage.

## 5.1 Une nécessaire conception minimale partagée du processus d'apprentissage des langues

Nous ne suivons pas l'exemple des auteurs du CECR, qui affichaient une fausse neutralité en matière d'enseignement-apprentissage des langues en faisant comme si le Cadre pouvait être universel et s'appliquer quels que soient les contextes et les méthodologies. Au contraire, nous prenons résolument position, en retenant dans les travaux des chercheurs en acquisition les quelques éléments indispensables qui nous semblent suffisamment établis pour pouvoir être pris en considération pour toutes les langues dans toutes les mises en œuvre de la MPI :

- a) Les méthodologies directes (la méthodologie dite « directe », mais surtout les méthodologies audio-orale et audiovisuelle ainsi que l'AC) reposaient sur une conception de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue étrangère relevant de l'habituation, c'est-à-dire de la formation progressive de routines en

langue étrangère, par le biais d'une exposition directe, la plus intense possible, à des situations et à des *inputs* adaptés, afin de viser une mémorisation progressive, reposant largement sur l'absence de recours à l'explicitation et visant à l'utilisation automatique croissante des modèles linguistiques présentés. En corollaire se développait l'idée d'une « juxtaposition ordonnée » – *no compounding of linguistic systems, but their coordination* (Lado, 1964 ; Brooks, 1963) – en matière de réception, stockage et assimilation lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Mélanger les langues quand on apprenait une langue étrangère était considéré comme source d'erreurs par interférences. Ce qui a conduit, entre autres, au principe de l'enseignement monolingue, à savoir à la stricte exclusion de la langue de première socialisation (ou de la langue de scolarisation\*) dans l'enseignement des langues étrangères.

- b) Il fait de moins en moins de doute que les langues ne sont pas ainsi compartimentées dans le cerveau, mais qu'elles sont organisées en réseaux avec des connexions multiples. C'est du reste cette hypothèse de plus en plus forte qui amène les auteurs du CECR à parler de « répertoire plurilingue », sans toutefois en tirer les conséquences en ce qui concerne les pratiques d'enseignement.

La connaissance du fonctionnement de la mémoire met en valeur l'importance des ancrages, les éléments nouveaux n'étant mis durablement en mémoire que s'ils peuvent s'intégrer et se fixer dans un répertoire de connaissances préalablement existantes. Aussi est-il contre-productif de ne pas s'appuyer sur les langues antérieures ; c'est également nier une réalité – les apprenants font spontanément les liens et les comparaisons – qu'il vaut mieux dès lors prendre en compte pour essayer de l'optimiser.

On peut aujourd'hui considérer, à la lumière de travaux menés en acquisition des langues étrangères, que la conception aboutissant à un enseignement séparé des langues est erronée<sup>3</sup>. Hufeisen et Neuner (2004 : 9) exposent ainsi la manière dont le changement de conception s'est effectué :

*Trois grandes lignes se sont développées dans la recherche sur l'acquisition d'une langue, chacune se traduisant par différents modèles et hypothèses : les hypothèses contrastives (qui mettaient l'accent sur la comparaison et le contraste entre les langues, auxquelles nous devons la description de l'interférence), les hypothèses nativistes (qui présupposaient une séquence d'acquisition de la langue inhérente à chaque individu et identifiaient les erreurs liées au développement de l'apprentissage [...]), enfin, l'hypothèse interlangue (définissant l'acquisition d'une langue comme un processus à la fois dynamique et systématique dirigé sur la nouvelle langue à apprendre et décrivant notamment les processus de transfert).*

C'est cette dernière hypothèse que nous retenons comme modèle cognitif pour la MPI, et que nous complétons par le « modèle factoriel » de Hufeisen (2000) que nous présentons maintenant.

---

3. C'est du reste dans ce paradigme que s'inscrit implicitement le CECR quand il avance l'hypothèse du répertoire plurilingue. C'est encore là que s'inscrivent les recherches se réclamant d'une « didactique du plurilinguisme ».

## c) Le modèle factoriel de Hufeisen

Hufeisen propose un modèle d'acquisition des langues étrangères que nous adoptons pour notre part, le modèle « factoriel » (Hufeisen 2000 cité dans Hufeisen et Neuner, 2004 : 8-9) :

*Le modèle factoriel décrit dans l'ordre chronologique les facteurs constituant les quatre étapes suivantes : l'acquisition de la première langue<sup>4</sup> (L1), l'apprentissage d'une première langue étrangère (L2), l'apprentissage d'une seconde langue étrangère (L3) et l'apprentissage de langues étrangères supplémentaires (Lx). D'une langue à l'autre, viennent s'ajouter des facteurs qui ne s'appliquaient pas à l'apprentissage de la langue étrangère précédente. Le modèle suppose que le plus grand saut qualitatif dans ce processus d'apprentissage systématique et dynamique ait lieu entre l'apprentissage de la première (L2) et de la deuxième (L3) langue étrangère. Tous les stades d'acquisition et d'apprentissage sont commandés par l'aptitude fondamentale de l'individu à l'apprentissage et l'acquisition linguistiques, ainsi que par les divers environnements responsables de l'apport qualitatif et quantitatif de l'apprentissage. Au début de l'apprentissage de la L2 (par exemple en première, troisième ou cinquième année scolaire), l'enfant a déjà une certaine expérience de la vie et possède un certain nombre d'aptitudes cognitives, comme la conscience, la connaissance de lui-même en tant qu'apprenant, une expérience concrète de l'apprentissage ; il est familier avec des facteurs affectifs comme la motivation et/ou la peur d'apprendre / de parler. C'est à ce stade que sont posées les bases individuelles du plurilinguisme. Si les élèves commencent alors à apprendre une nouvelle langue étrangère, cet apprentissage-là ne leur est plus complètement étranger. Ils ont déjà l'expérience d'une langue étrangère, savent ce que c'est que de ne pas tout comprendre, ont observé entre autres que l'on peut mélanger les langues et acceptent l'idée qu'on doit apprendre du vocabulaire, peut-être aussi comment le faire (c'est-à-dire qu'ils savent quel type d'apprenant ils sont). Ils réalisent en fait que, pour apprendre, comprendre et produire, ils peuvent avoir activement recours à la langue étrangère qu'ils ont déjà apprise. Ils ont peut-être aussi développé des stratégies spécifiques d'apprentissage des langues qu'ils n'avaient pas encore quand ils ont commencé à apprendre la L2.*

Ce modèle présente l'avantage d'être un modèle empirique, qui pense dynamiquement les apprentissages successifs des langues. Il est, en outre, applicable quelles que soient les langues en présence dans le plurilinguisme individuel en cours de construction.

De ce modèle, nous tirons quelques conséquences sur la méthodologie de l'enseignement des langues, qui devrait se fonder prioritairement sur les facteurs suivants, évoqués par Hufeisen (2000) :

- Les connaissances langagières antérieures : l'apprentissage des langues étrangères est conditionné par la L1 d'où l'on part et les L2 ou L2+n que l'on a apprises antérieurement. C'est ce que nous appelons le « déjà-là\* ». Il faut mettre à profit, et non ignorer, le répertoire déjà constitué par l'acquisition de la L1 et, même, dans un modèle réellement plurilingue de l'enseignement-

---

4. Précisons qu'il peut y avoir, dans notre conception, plusieurs langues de première socialisation. Mais cela n'invalide pas les analyses ci-dessus.

apprentissage, au cours de l'apprentissage de la première langue étrangère. Il faut prendre en considération les éventuelles connaissances déjà disponibles de la langue cible (mots internationaux, emprunts) et de son univers (réalités culturelles, stéréotypes, etc.). C'est précisément de ce répertoire langagier dont parle Véronique (2019) en termes « *d'input* disponible pour les mécanismes d'analyse », dans un texte présenté lors d'une Conférence de consensus sur l'enseignement des langues étrangères<sup>5</sup> :

*On peut considérer d'ailleurs, à la suite de Carroll (2001), qu'il convient de distinguer l'input disponible pour les mécanismes d'analyse (parsers/ analyseurs) – qui manifestent des tendances de traitement en fonction des langues acquises antérieurement – de l'input disponible pour les mécanismes d'apprentissage, déterminé par les propriétés de fréquence, de saillance etc., attestées dans les données linguistiques auxquelles les apprenants sont exposés.*

- Les apprentissages antérieurs de langues étrangères : Comment l'apprenant a-t-il acquis ces langues ? Quelles stratégies a-t-il mises en œuvre ? A-t-il conscience de ces stratégies et quelle conscience en a-t-il ?
- Les attentes de l'apprenant : L'apprentissage de la nouvelle langue répond-il à un projet personnel ? Est-il entrepris dans un cadre institutionnel contraint (parcours scolaire) ? Y a-t-il une finalité personnelle à cet apprentissage ?

En conclusion, l'orientation générale que nous proposons pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est clairement ancrée dans un modèle déterminé (en cela nous faisons bien un choix quand le CECR prétend ne pas pouvoir/devoir le faire), et ce choix est celui d'une méthodologie\* dont nous parlions jusqu'à présent en termes de « didactique intégrée » (Maurer, 2007, 2015) à la suite de Roulet (1980), Chiss (2001), Cavalli (2005) et avec Noyau (2016) mais que nous appelons aujourd'hui « méthodologie plurilingue intégrée », abrégée en MPI<sup>6</sup>. Cette MPI s'appuie sur le modèle factoriel\* de Hufeisen (2000), dont nous avons rappelé plus haut les principaux éléments, pour proposer des parcours d'enseignement-apprentissage et des pratiques d'évaluation mettant en œuvre des mécanismes de transfert\* entre la/les langues acquises/déjà apprises et la/les langues qui font l'objet d'un nouvel apprentissage.

Avant d'aller plus loin et de montrer l'intérêt de cette méthodologie, arrêtons-nous quelques instants pour en marquer également les conditions de mise en œuvre et, partant, quelques limites dans le champ d'application. La MPI est parfaitement adaptée aux classes d'apprenants linguistiquement homogènes, partageant une même L1 ou, à défaut, ayant en commun une L2 qui peut servir de langue-pivot. Cette situation se retrouve massivement dans les situations d'enseignement-apprentissage scolaire des langues étrangères, celles qui composent l'immense majorité des situations d'enseignement des langues. Elle se retrouve également dans les cours pour adultes offerts dans les Instituts installés dans un pays (exemples : Instituts Cervantes, Alliances françaises) et qui accueillent des publics nationaux ayant au moins une langue en commun.

5. Le Cnesco et l'Ifé-ENS de Lyon ont organisé leur 6<sup>e</sup> conférence de consensus sur le thème des langues vivantes étrangères (13-14 mars 2019).

6. Dans ces articles, nous parlons encore de didactique intégrée des langues. Nous avons expliqué plus haut pourquoi l'appellation actuelle, en trois termes, nous semble mieux appropriée.



Là où la MPI sera moins pertinente, c'est dans le cadre des écoles de langue accueillant des publics linguistiquement hétérogènes et sans langue étrangère commune susceptible de jouer le rôle de langue-pivot\* : ainsi des cours pour migrants donnés dans des associations accueillant des personnes venues de pays différents ou des cours accueillant des apprenants internationaux, pour des durées plus ou moins longues. Même si la MPI n'est pas donc pas applicable à la totalité des situations d'enseignement-apprentissage, nous pensons qu'elle reste valide pour la plupart d'entre elles, à savoir toutes celles où on peut jouer sur l'intégration entre L1 et L2, et celles où l'on peut élargir cette intégration à une ou à plusieurs L2+n.

## 5.2 D'un enseignement fondé sur de futurs besoins langagiers à une méthodologie valorisant les transferts

Dans l'histoire des méthodologies, avant les pratiques dites d'éveil aux langues\*, la L1, quand elle avait été prise en compte, était généralement considérée de manière négative, comme source possible d'interférences\*, et la conséquence avait été de séparer clairement les langues en présence, ce qui conduisait *de facto* à la présence d'une seule langue, la L2, dans l'espace de la classe.

Un premier changement de paradigme peut s'opérer dès lors que l'accent n'est plus mis d'abord sur ce qui distingue les systèmes linguistiques (avec une méfiance extrême à l'égard des « faux-amis ») mais sur les apprenants et le répertoire langagier et communicatif qu'ils ont déjà constitué, ainsi que les aptitudes métalinguistiques acquises et les stratégies métacognitives qu'ils ont déjà mobilisées pour apprendre les langues, premières, secondes ou étrangères. De ce fait, l'inventaire des possibles sources d'erreurs cède la place à celui des éléments strictement *identiques\** entre d'une part la langue source et les langues déjà apprises, et d'autres part la langue cible (par ex : le mot a la même forme à l'oral et à l'écrit ; la structure de tel type de phrase est la même) : on va pouvoir immédiatement opérer des transferts directs\*, sur la base de comparaisons simples ; puis on envisagera des éléments partageant presque tous les traits mais qui diffèrent légèrement, que l'on catégorisera comme *similaires\** (ex : le mot a la même forme à l'écrit mais pas à l'oral ; le mot diffère d'une ou deux lettres à l'écrit) : il s'agira alors d'accompagner en L1 la claire conscience du fonctionnement de la langue (au-delà donc de la seule composante lexicale) pour faire émerger les éléments de ressemblance qui marqueront la L2 dans l'esprit des apprenants ; de là, on ira vers des fonctionnements clairement *différents\** entre les deux langues, en s'appuyant en L1 sur des éléments certes différents mais au fonctionnement analogue permettant à l'apprenant de construire plus rapidement ses compétences en L2 (ex : anglais : *she's a doctor* / français : elle est médecin – avec la différence de détermination) ; enfin, on distinguera ce qui est clairement *spécifique\** à la L2 (l'existence d'une catégorie grammaticale par exemple, absente de la L1 : le cas du neutre en anglais) et qui ne peut donner lieu à aucun transfert direct\* possible... ce qui n'empêche pas de construire des scénarios de transfert\* comme nous le montrerons dans le cas de la construction par les apprenants maliens de la notion de genre, spécifique au français (5.3.2.2.).

Nous faisons remarquer que ces degrés de proximité/éloignement\* (identique\*, similaire\*, différent\*, spécifique\*) sont nommés par le biais d'adjectifs du sens commun se situant sur un continuum, de sorte que la catégorisation qu'ils opèrent pourrait toujours être discutée au plan de l'analyse linguistique (dans une perspective du type centration sur la langue) car il ne s'agit bien entendu pas de catégories discrètes. En réalité, les catégorisations que nous opérons, ici et plus loin dans le cadre de nos exemples, ne renvoient pas seulement à une analyse linguistique objective mais, avec notre focus sur l'apprenant et sur son apprentissage, elles essaient de prendre en compte les degrés de réaction subjective immédiate pour les apprenants au contact de la nouvelle langue, entre les bornes extrêmes de la familiarité et de l'étrangeté. Ainsi, deux éléments des langues mises en contact par l'enseignement-apprentissage peuvent être ressentis par deux élèves de manières différentes, suivant leurs connaissances sur la L1, leurs expériences langagières antérieures, mais aussi leur degré de tolérance à la différence : « a red bus » sera ressenti comme très étrange par un petit Français qui va se contenter de se dire que c'est vraiment bizarre de dire « un rouge bus », et pas du tout par un autre qui a intégré que dans sa propre langue on peut dire « un grand homme », « une petite table », « un grave problème ». Mais le premier n'aura pas tout à fait tort car les adjectifs de couleur ne sont jamais devant le nom en français. Ce seul exemple suffit déjà à entrevoir un itinéraire de transfert, que nous nommons scénario de transfert\*, pour un Anglais apprenant le français : on n'abordera pas la place de l'adjectif à partir des cas d'adjectifs de couleur (emploi différent) mais en commençant par les cas ci-dessus (emploi identique)<sup>7</sup> même s'ils peuvent être considérés comme des cas non emblématiques en français : mais ils constituent de possibles passerelles\* de transfert.

Quand on s'inscrit dans cette manière de penser les langues étrangères, on opère un second changement de paradigme, qui est historiquement de taille : on fait passer au second plan la notion de besoin langagier\* pour mettre réellement l'accent sur les apprenants, considérés ainsi que nous venons de le voir comme des sujets divers (y compris dans une même classe) qui ont acquis une (ou plusieurs) langue(s) en première socialisation\* et qui en ont appris une ou plusieurs autres avec des stratégies relativement personnelles. Dans l'ordre des opérations permettant la mise en place de la MPI, on peut considérer que l'on commence par une analyse préalable des langues en présence, puisque l'on fait l'inventaire des éléments déjà acquis par les apprenants (le déjà-là\* langagier et le déjà-construit\* métalinguistique) et que, en fonction de ces deux ensembles de données, on programme l'enseignement d'éléments langagiers en ménageant une gradation depuis l'identique\* jusqu'au spécifique\* à la L2, en passant par le similaire\* et le différent\*, dans une échelle idéale qui comporterait donc quatre degrés : identique, similaire, différent, spécifique.

Que signifie cette rupture avec la notion de besoin langagier\* ? Rappelons que cette notion est historiquement liée au développement de l'AC et à des situations multiples de rencontres avec un natif dans des situations variées (à l'aéroport, à l'hôtel, à la

---

7. Ces considérations ouvrent des pistes de recherche en didactique des langues sur la perception de la différence entre langues par les apprenants, et plus précisément sur les différences de perception de ces différences entre apprenants, puis sur la manière de les gérer en classe, dans cette diversité des apprenants qui ne doit jamais être perdue de vue dans le singulier trop réducteur de la formule consacrée de « centration sur l'apprenant ».

poste, chez le médecin, au musée, au restaurant, etc.), et qu'elle trouve son origine pour l'essentiel dans une étude de Richterich et Chancerel (1977) menée pour le Conseil de l'Europe qui allait inspirer largement, après les premiers *Niveaux Seuils* (1973 pour l'anglais, 1975 pour le français), le développement de l'AC. Quarante ans après, c'est très exactement la même conception que l'on retrouve dans un texte récent émanant de la même institution et relatif à l'enseignement aux adultes migrants<sup>8</sup> :

*La notion de besoins langagiers*

*On désigne sous ce terme les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme. L'identification de ces besoins (et donc de ces situations de communication) s'effectue dans le cadre d'une démarche spécifique consistant à réunir les informations permettant de savoir quelles utilisations effectives vont être faites de la langue apprise et d'en tirer des contenus à enseigner de manière prioritaire.*

Le lecteur pourrait se demander pourquoi il faudrait prendre ses distances avec cette pratique d'identification des besoins langagiers\* et de définition consécutive des contenus d'enseignement. N'est-elle pas de bon sens, conforme aux usages à venir et donc réaliste, motivante, solidement pragmatique ? À cela, on peut répondre par deux réserves, liées entre elles.

La réserve la plus importante a trait à la conséquence concrète de ces choix en matière de programmation des contenus d'enseignement. Quand on observe les manuels de débutants écrits pour mettre en œuvre aussi bien l'AC que la PA, on repère la présence d'éléments langagièrement complexes et de ce fait peu adaptés à des débutants. Ainsi pour ce qui est du déterminant possessif qui apparaît partout dans les premières unités<sup>9</sup> car il est considéré comme utile pour parler de soi, de sa famille, de son pays, de son métier. Si nous le définissons comme linguistiquement complexe c'est en raison du fait qu'il s'agit d'un déterminant à trois dimensions : personnelle (variant en fonction du possesseur), de genre (en fonction du possédé), de nombre (*idem*). De ce point de vue, il s'agit d'un objet plus complexe que les déterminants définis ou indéfinis, à deux dimensions seulement (genre et nombre) et variant seulement avec le nom qu'ils déterminent.

Et pourtant, au-delà du fait que la notion même de besoin langagier\* est problématique (voir Richterich, 1979 ; Porcher, 1980), il est possible de questionner non l'importance de la prise en compte des futures situations d'emploi de la L2, mais l'ordre d'étude des contenus linguistiques qui en découlent. En effet, globalement, les situations d'apprentissage sont calquées sur les futures situations d'usage et même présentées dans l'ordre que l'on imagine devoir être le leur au moment d'une éven-

8. Extrait du site « Intégration linguistique des migrants adultes », ILMA, [www.coe.int/fr/Web/language-support-for-adult-refugees](http://www.coe.int/fr/Web/language-support-for-adult-refugees).

9. *Idem* pour la présence en général dès la première unité du verbe pronominal (je m'appelle, tu t'appelles, il/elle s'appelle) dont la présence précoce est due à l'utilité présumée pour les présentations de soi ou d'une tierce personne. *Idem* aussi pour l'interrogatif quel/quelle, très vite présenté alors que sa fréquence en français n'est pas très grande et qu'il s'agit d'un interrogatif variable en genre et en nombre, alors que ces deux notions sont rarement construites à ce stade de l'apprentissage par un grand nombre des apprenants de FLE, à commencer par les très nombreux... anglophones pour lesquels le genre est une dimension mystérieuse.

tuelle immersion dans la réalité étrangère : d'abord arrivée à l'aéroport ou à la gare, puis hôtel, etc.

Or, ce choix est-il réellement pertinent, judicieux, quand on sait que le prix à payer est celui de contenus linguistiques programmés sans tenir compte de leur « complexité » telle que définie plus haut, sans progressivité entre eux et surtout sans que soit jamais tenu aucun compte du « déjà-là » langagier et communicatif des apprenants sur lequel on pourrait/devrait s'appuyer pour être en conformité avec ce que l'on sait aujourd'hui de l'apprentissage (voir 4.2.1.) ? Cette dernière orientation est bien entendu à penser en tenant compte de la situation réelle de ces apprenants, et il faudrait s'adapter à leur profil (linguistiquement homogène ou non, ayant été scolarisés antérieurement ou pas, ayant suivi des enseignements à caractère métalinguistique ou pas sur les langues acquises/apprises antérieurement).

En effet, quand vous apprenez une langue étrangère, vous êtes dans l'un des deux cas suivants :

- Vous venez étudier la langue dans un pays où elle est pratiquée et vous le faites dans un cadre institutionnel public ou privé : c'est le cas de parcours migratoires ou de voyages en séjour linguistique (mobilité) ; dans ce cas, il y a fort à parier que les étapes par lesquelles on va vous demander de passer sont déjà derrière vous au moment où vous les étudiez en classe et que, par conséquent, le besoin langagier n'est plus réellement présent : vous êtes déjà passé par la case « arrivée à l'aéroport », vous l'avez passée avec succès d'une manière ou d'une autre, sans doute en utilisant une langue tierce internationale. Si vous êtes en cours, c'est que vous avez su trouver votre chemin d'une manière ou d'une autre, vous présenter à l'hôtel ou chez votre logeur, et donc il n'y a plus qu'à applaudir votre sens de la débrouille et à vous dire « bravo ! »... Pourquoi faudrait-il en classe, et pour apprendre la langue visée, vous faire revivre fictivement ces moments (pas toujours drôles du reste), et vous faire commencer votre apprentissage par des formes difficiles sans tenir le moindre compte de ce que vous savez déjà et qui pourrait être exploité pour vous donner confiance, vous permettre d'avancer rapidement, vous aider à mémoriser<sup>10</sup> ?
- Ou bien vous êtes confortablement assis dans une classe dans votre pays, dans votre ville, dans votre quartier (à l'école, dans une Alliance ou un Institut, à l'université dans un cours de langue) et, dans ce cas, il est à peu près certain que vous n'aurez pas besoin dès la semaine prochaine de vous présenter à un guichet d'aéroport, de vous présenter et de présenter la personne qui voyage avec vous, de parler de votre famille, de poser une question avec *quel/quelle/quelles*. Ce n'est pas la semaine prochaine que vous partirez dans un pays francophone, vous avez au moins quelques semaines avant les premières vacances, si vous êtes très pressé, et vraisemblablement plusieurs mois, en réalité. Alors dans ce cas également, pourquoi la première leçon, dans l'espace confortable de votre classe, devrait-elle imiter les premiers moments que vous allez vivre... dans plusieurs mois ? Vous n'avez pas *tout de suite* besoin de vous présenter, ce n'est

10. Dans le cadre de classes composées de publics hétérogènes linguistiquement, ayant des L1 différentes, la MPI peut s'appuyer sur d'éventuelles connaissances partagées dans une langue pivot, une L2 antérieurement apprise par exemple.

pas la *semaine prochaine* que vous vous présenterez à la réception de l'hôtel, ni la semaine suivante que vous parlerez de vos goûts et commanderez un repas au restaurant en précisant si vous êtes végétarien ou allergique au gluten.

On vient de voir poindre la seconde réserve : si la notion de besoin langagier est utile, c'est peut-être à moyen ou long terme, mais rarement de manière immédiate<sup>11</sup>. Pourquoi faudrait-il au nom de l'homologie agir d'apprentissage-agir social et de ces besoins langagiers futurs mais souvent inscrits à moyen ou long terme, proposer des contenus linguistiques complexes, non-inscrits dans une progressivité des apprentissages ni dans l'urgence en termes d'usage et surtout ne prenant pas du tout en compte le capital linguistique, métalinguistique, culturel et communicatif des apprenants comme s'ils étaient cire vierge ? Ce n'est pas le moindre des paradoxes que le courant prétendant opérer une centration maximale sur les apprenants (AC) oublie juste de les considérer dans leur profil linguistique et culturel, et que même la PA ne considère l'apprenant que comme un acteur social sans problématiser l'aspect psycholinguistique ni faire référence aux processus d'apprentissage.

Cette prise de position sur le terrain de l'enseignement-apprentissage était déjà esquissée dans Roulet (1980 : 15), qui parlait de « pédagogie intégrée » de la langue maternelle et des langues étrangères :

*La pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues étrangères, les inter-langues, les stratégies communicatives de compensation : dans la plupart des établissements scolaires, à partir d'un certain moment, la langue maternelle et une ou plusieurs langues étrangères sont enseignées parallèlement à l'aide de méthodes et de matériels fort différents, contradictoires même. Il semblerait raisonnable et pédagogiquement rentable d'adopter des cadres de référence communs qui permettraient de faire découvrir les analogies et les différences entre leur mode de fonctionnement. Il ne s'agit évidemment pas d'avoir recours aux techniques classiques de la traduction ou aux théories de la linguistique contrastive ou comparée. Ces cadres de référence ont essentiellement une fonction heuristique pour aider l'apprenant à tirer parti de l'expérience qu'il a déjà acquise des communications sociales dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues pour développer et enrichir sa compétence générale de communication.*

Il reste à mettre en œuvre ces principes dans une proposition construite suffisamment précise pour être inspirante, et suffisamment souple pour être adaptable à la diversité des paramètres en jeu.

---

11. Dans le souci de mieux contextualiser notre proposition, précisons qu'il faut bien sûr considérer à part les situations de formation dans lesquelles des adultes viennent suivre de manière accélérée et intensive un cours quelques semaines avant de partir à l'étranger, celles de l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, ou encore celles où les besoins langagiers sont présents parallèlement à l'apprentissage, comme c'est le cas des étudiants étrangers ayant commencé leurs études en France et suivant en même temps un cours de FOU : dans ces exemples particuliers (bien plus particuliers en tout cas que celui de l'enseignement scolaire), où il y a urgence et où le temps d'apprentissage est bref, les besoins langagiers doivent être pris en compte, étant à court terme, et ils peuvent l'être, étant relativement bien définis. Mais la MPI peut jouer un certain rôle à côté des entrées communicative et actionnelle préparant aux futures situations de communication et d'action les plus fréquentes, en accélérant les débuts de l'apprentissage et en faisant travailler explicitement d'éventuels transferts de compétences communicatives et actionnelles d'une langue à l'autre.

Précisons avant de poursuivre qu'il ne s'agit pas de tourner le dos à des pratiques de classe mettant en jeu des documents authentiques, ni à des activités simulées de communication, ni à des projets menés dans un cadre co-actionnel, co-culturel. Rien n'interdit de continuer à utiliser ces pratiques de classe, à côté des activités de découverte des fonctionnements linguistiques, de comparaison, voire même de traduction<sup>12</sup> : aucun interdit ne doit borner l'horizon des enseignants. Mais il s'agit, nous le montrerons, d'intégrer ces pratiques dans un cadre général de pensée dans lequel est pris en compte le déjà-là\* langagier, communicatif, culturel des apprenants, leur déjà-construit\* métalinguistique et, faisant feu de tout bois, d'accompagner les élèves dans l'élargissement structuré et progressif de leur répertoire plurilingue.

### 5.3 Une méthodologie des transferts

Après avoir posé le cadre théorique de la MPI, il est temps de la présenter en détails en exposant ses propositions que nous illustrerons par trois cas différents afin d'en montrer la faisabilité et l'intérêt pratique.

#### 5.3.1 Considérations générales

La MPI implique que l'enseignement de la L1 soit orienté de manière à éveiller chez les apprenants la prise de conscience des principaux mécanismes de son fonctionnement, en même temps qu'il prépare la découverte d'éléments identiques\*, similaires\*, différents\*, spécifiques\*, dans d'autres langues<sup>13</sup>. Le rôle de la L1 est donc capital.

La MPI suppose que l'on exploite au maximum les rapprochements entre les langues déjà-là\* dans le répertoire des apprenants (la L1 d'abord puis les L2 et L2+n éventuelles, à quelque degré de maîtrise que ce soit) et la langue supplémentaire. Toutes ces langues sont les sources de points d'ancrage de l'acquisition de cette nouvelle langue : la L1 prioritairement, puis la L2 dans le cadre de l'apprentissage d'une L3, devraient à ce titre être activement impliquées, puisqu'elles contribuent également à structurer le réseau mental linguistique où vont se fixer tous les éléments, unités et structures de la nouvelle langue.

La L1<sup>14</sup> pourrait être utilisée, à divers titres, pour :

- a) sensibiliser l'élève à l'existence de certains fonctionnements linguistiques, choisis parmi les plus caractéristiques de la L1 mais aussi en regard de l'importance qu'ils auront ensuite en L2, en menant des observations linguistiques en classe. À propos de la L1, nous avons utilisé antérieurement l'expression « déjà-là\* » qui renvoie métaphoriquement à des éléments plutôt acquis qu'appris, et présents avant l'intervention didactique et la conscientisation des fonctionnements linguistiques. « Déjà-construit » représente une étape ultérieure, consécutive au regard métalinguistique qui est porté sur le déjà-là\* et qui le constitue en un

12. Nous revenons en 5.3.1 sur les possibles rôles de la L1 dans la MPI.

13. La MPI, on le voit, partage la philosophie de l'éveil aux langues. Les différences principales tiennent à notre avis à la place plus importante qu'y occupe la réflexion sur la L1 (ou plus généralement sur la langue de référence\*, au sens de Dabène 1994, celle de langue dans laquelle la réflexion métalinguistique s'est pour la première fois développée) et aux objectifs de la MPI qui vont au-delà de la seule sensibilisation pour aller jusqu'aux apprentissages.

14. Ou la L2 dans le cas de l'apprentissage d'une L3.

ensemble de connaissances manipulables, transférables lors de l'apprentissage de la L2.

- b) intervenir, au début des enseignements, comme médium d'enseignement ; par la suite, un recours occasionnel à la traduction peut également aider les apprentissages ;
- c) aider à l'appropriation des compétences langagières dans les langues étrangères en fournissant des passerelles\* de transfert faisant l'objet de didactisations ;
- d) accompagner l'élève vers l'univers culturel de l'autre langue (apprentissage interculturel) en menant des discussions en L1 au début, au moyen de documents (audiovisuels, graphiques, textuels) ;
- e) mettre en classe un focus sur les stratégies d'apprentissage les plus appropriées utilisées par les différents élèves pour l'apprentissage de la nouvelle langue (éveil à l'apprentissage linguistique\*) : il s'agit là de travailler sur une dimension clairement métacognitive.
- f) développer plus efficacement les activités communicatives en L2 en s'appuyant sur les compétences déjà installées / en cours de renforcement en L1 (compréhension, production, orale, écrite), grâce à la mise en place d'activités favorisant les transferts\* de compétence.

Selon les catégories proposées par Véronique dans sa synthèse (2019), la MPI relèverait de ce qu'il catégorise comme un processus d'apprentissage explicite des langues :

*Pour Hulstijn (2003), l'apprentissage implicite requiert une exposition substantielle à des données de la LC ; il s'agit également pour lui d'un procès non conscient et non intentionnel. L'apprentissage explicite, au contraire, suppose un procès délibéré et conscient de production de représentations conceptuelles. L'apprenant produit des connaissances métalinguistiques verbalisables et des connaissances analysées. Pour DeKeyser (2007 : 120-21), la connaissance explicite est une connaissance dont on a conscience et à laquelle on accède de façon consciente. Les connaissances implicites, elles, sont hors de portée de la conscience ; elles ne peuvent faire l'objet de verbalisations. Elles ne peuvent qu'être observées indirectement, à travers des indices comportementaux.*

Pour autant, il ne s'agit pas de transformer les cours de langues en cours de grammaire déductive ni les élèves en consommateurs de règles de grammaire fournies par l'enseignant. Nous illustrerons plus loin ce point par des exemples précis (5.3.2.). Au contraire, pour être efficace, la MPI implique que soient mises en place *a minima* des activités d'observation et de mise à distance réflexive (sur des textes, oraux ou écrits, sur des corpus authentiques ou fabriqués), avec une démarche de type inductif. Ces activités débouchent sur des phases d'explicitation plus ou moins élaborées en fonction de l'âge des apprenants (pour les plus jeunes, un niveau implicite peut suffire, par la suite un métalangage minimum et provisoire peut également suffire, ce métalangage pouvant évoluer tout au long de l'apprentissage pour aller à des explicitations), en fonction de leur niveau dans l'apprentissage de la langue, de l'importance de la tradition grammaticale dans la culture d'enseignement-apprentissage du pays<sup>15</sup>

15. On voit là aussi que la MPI ne peut prétendre être universelle. Elle est plus simple à mettre en place dans des pays à forte tradition grammaticale, comme la France ou l'Espagne, pour ne citer que ces

et dans l'enseignement de cette langue, ainsi que de la possibilité de disposer dans la classe d'une langue commune suffisamment maîtrisée pour ces explications. En cela, la MPI relève de l'apprentissage intentionnel et non de l'apprentissage incident.<sup>16</sup>

Dans la conception que nous nous faisons de la MPI, les activités peuvent être ludiques, de manipulation, de transformation, de complétion, de création ou considérées comme plus traditionnelles, telles celles permettant d'opérer la conceptualisation. Ainsi, les approches de l'enseignement de la L1 feront une place à des apprentissages métalinguistiques et ne seront pas réduits aux seuls apprentissages communicatifs ou actionnels.

Le regard porté dans un premier temps sur la langue et sur la culture 1 prépare les enseignements-apprentissages ultérieurs en L2, en créant les conditions de possibles transferts\*. Il rend l'apprenant conscient des principaux mécanismes et structures de sa L1 (phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales), ainsi que de quelques formes de la culture véhiculées dans les pratiques communicatives (positionnements discursifs face à autrui) et actionnelles (manières d'agir culturellement codées ou marquées) ; les savoirs plus ou moins explicites qu'il a ainsi construits dans ces domaines sont autant de points d'appui pour apprendre ensuite la L2. Sur ce point, Véronique, parlant de l'apprentissage des langues en général (2019) écrit ceci :

*Sensibilisation à l'apprentissage, prise de conscience du procès d'appropriation, production de représentations métalinguistiques, mise en activité des mémoires de travail à court et à long terme, tous ces mécanismes participent à la production de connaissances et de régulations métacognitives. Ces activités métacognitives, éventuellement nourries par des discours métalinguistiques et des instructions d'enseignement, façonnent l'enseignement-apprentissage des LV [langues vivantes]. Les interventions d'enseignement des LV ne sauraient les négliger.*

Son propos, rapporté à la MPI, montre bien l'importance de la prise de conscience des fonctionnements linguistiques (du déjà-construit\* donc) pour faciliter l'entrée dans la L2. L'enseignement-apprentissage de cette dernière s'appuie sur des activités inductives de comparaison. Il s'agit de construire entre la L1 et la L2 (ou entre ces deux langues et une L3) ce que Meissner appelle des « passerelles de transfert\* » (Meissner 2000), en repérant dans les langues mises en contact dans la situation d'enseignement-apprentissage les éléments qui vont pouvoir être associés, reliés.

Qu'est-ce qui peut, quand on commence à travailler avec la nouvelle langue, déclencher un « transfert de reconnaissance » (autre expression de Meissner 2000), puis construire en L2 de nouveaux savoirs mobilisables dans de nouvelles compétences ? On s'appuiera bien entendu, pour ces passerelles\* de transfert, sur les degrés de proximité entre les langues. Dans le domaine important du vocabulaire, c'est la parenté linguistique\*, l'appartenance à une même famille de langues (langues romanes, germaniques, slaves, bantu, etc.) qui offre le plus d'opportunités. Mais c'est aussi le degré

---

deux pays. En Grande-Bretagne et, de manière générale, dans les pays anglophones partageant une même culture éducative, où les élèves ne sont pas habitués à considérer l'anglais du point de vue métalinguistique, sa mise en place supposerait non seulement un changement d'attitude pour l'enseignement de la L2 mais également pour celui de la L1. On peut toutefois se contenter d'un métalangage minimal.

16. L'apprentissage incident survient quand des phénomènes formels sont acquis alors que l'attention de l'apprenant est centrée sur des faits sémantiques (Hulstijn, 2003 : 358-359).



d'intensité du contact linguistique entre ces langues qui a pu générer des emprunts et créer, à côté des internationalismes de plus en plus nombreux dus à la globalisation de la communication, une familiarité même entre des langues n'appartenant pas à la même famille. Dans le domaine de la syntaxe, les possibilités théoriques d'agencement des unités ne sont pas si nombreuses que l'on ne puisse retrouver, même dans des langues aussi éloignées que le français et le bamanankan du Mali (ou plus généralement les langues mandingues parlées en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Sénégal, au Burkina Faso) des schémas identiques\* ou à défaut similaires\*, sur lesquels l'apprenant pourra s'appuyer pour construire du nouveau linguistique, constituer des points d'ancrage à la mise en mémoire (Maurer, 2007).

Une fois les passerelles\* de transfert repérées, ce sont des activités de comparaison qui vont permettre de construire progressivement des savoirs et des savoir-faire en L2. Ces activités peuvent être menées en lien avec des situations de communication ou des projets, de manière à enrichir les pratiques de classe des enseignants qui seraient formés, ainsi que c'est le cas dans nombre de pays européens depuis plus de 30 ans, à l'AC et plus récemment à la PA. Dans d'autres cultures éducatives, plus marquées par des traditions grammaticales, les perspectives de cette MPI devraient trouver encore plus aisément leur place dans les *curricula*, les manuels et les activités de classe.

Dans le cadre de séances de MPI, au moins deux langues sont mises en présence, et possiblement plus si l'apprenant a un répertoire langagier plus développé. Deux mouvements sont à considérer, l'anticipation et la rétroaction :

**Anticipation\*** : la L1 précède la L2 qui, à son tour, précède la L3, etc.

L'enseignant de la L1 doit être conscient qu'il met en place des connaissances, des compétences et des stratégies sur lesquelles les enseignants des autres langues pourront s'appuyer<sup>17</sup> : il prépare, dans une langue, le terrain pour des apprentissages parallèles ou futurs dans les autres. Il met en place pour les apprenants des activités visant au développement de compétences réflexives, métalinguistiques, plus ou moins explicites selon les cultures d'enseignement-apprentissage et selon la compétence des apprenants dans la langue de travail en classe et en lien avec des activités significatives visant également la maîtrise des savoir-faire.

**Rétroaction\*** : L'enseignant de L2, de L3 fait des liens/aide les élèves à faire des liens avec la L1 ou la L2 et son fonctionnement. Il programme le contenu de ses enseignements en fonction des éléments identiques, similaires puis différents et enfin spécifiques à la langue enseignée-apprise.

Il y a rétroaction\* dans la mesure où toute acquisition linguistique en L2 ou en L3 contribue à restructurer les connaissances préalablement acquises en L1 (ou L2) et à propos de la L1 (ou L2).

On peut repartir de Hufeisen et Neuner (2005 : 27) :

*Si l'on admet, dans un concept plurilingue, qu'il existe chez l'individu une aptitude aux langues unique, fondamentale, qui s'épanouit et se différencie dans l'apprentissage des langues étrangères, la question de l'interférence entre les systèmes de langues n'est*

17. La mise en place de la MPI doit évidemment s'accompagner d'une formation des enseignants...

*pas, initialement, au cœur des considérations didactiques. Le plus important, c'est la question du transfert : comment faire le lien entre l'apprentissage d'une langue étrangère et ce qui est déjà acquis, en termes de connaissances linguistiques, d'expérience linguistique fondamentale et d'apprentissage des langues pour leur permettre de se développer ?*

C'est dans cette optique que nous distinguerons trois types de transfert\* :

- Le premier concerne les transferts linguistiques\* et culturels : ceux-ci sont bien entendu propres à chaque couple L1-L2 et dépendent étroitement des proximités interlinguistiques et interculturelles, à inventorier pour chaque couple de langue et dont il faut programmer l'enseignement-apprentissage en le reliant éventuellement à des situations de communication et d'action que l'on propose aux apprenants. La conséquence première est que dans un document méthodologique du type de celui que nous proposons, on ne saurait livrer clés en main (contrairement à ce que propose le CECR) des échelles générales de compétences linguistiques valables pour toutes les langues. En revanche, il faudrait concevoir, sur la base des principes ici énoncés, des documents pensés par couples de langues, élaborés par des linguistes et didacticiens capables de penser l'espace interlinguistique et interculturel et de prévoir des scénarios a) de découverte des fonctionnements langagiers et culturels en L1 b) de découverte des fonctionnements en L2 en prenant appui sur les acquis en L1. Des études réalisées dans cet esprit sont disponibles, qui pourraient être revisitées en fonction de cette finalité nouvelle : apprendre la L2 en commençant simplement par la comprendre, et en s'appuyant fortement sur l'écrit, plus à même de révéler les proximités que l'oral. On peut citer par exemple Caddeo et Lopes (2013) pour des pistes d'apprentissage du portugais par des francophones. Ces études ont été produites dans le paradigme des études sur l'intercompréhension (des langues romanes notamment), un domaine qui a plus de vingt ans à présent ; elles concernent un nombre non négligeable de situations. Un document publié sur [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com) présente synthétiquement les parentés lexicales entre quelques langues européennes :

| Lang. code | Langue 1 ↓ | Coefficients de similarité lexicale |         |          |          |         |           |         |          |       |       |          |
|------------|------------|-------------------------------------|---------|----------|----------|---------|-----------|---------|----------|-------|-------|----------|
|            |            | Catalan                             | Anglais | Français | Allemand | Italien | Portugais | Roumain | Romanche | Russe | Sarde | Espagnol |
| cat        | Catalan    | 1                                   | -       | 0,85     | -        | 0,87    | 0,85      | 0,73    | 0,76     | -     | 0,75  | 0,85     |
| eng        | Anglais    | -                                   | 1       | 0,27     | 0,60     | -       | -         | -       | -        | 0,24  | -     | -        |
| fra        | Français   | 0,85                                | 0,27    | 1        | 0,29     | 0,89    | 0,75      | 0,75    | 0,78     | -     | 0,80  | 0,75     |
| deu        | Allemand   | -                                   | 0,60    | 0,29     | 1        | -       | -         | -       | -        | -     | -     | -        |
| ita        | Italien    | 0,87                                | -       | 0,89     | -        | 1       | -         | 0,77    | 0,78     | -     | 0,85  | 0,82     |
| por        | Portugais  | 0,85                                | -       | 0,75     | -        | -       | 1         | 0,72    | 0,74     | -     | -     | 0,89     |
| ron        | Roumain    | 0,73                                | -       | 0,75     | -        | 0,77    | 0,72      | 1       | 0,72     | -     | 0,83  | 0,71     |
| roh        | Romanche   | 0,76                                | -       | 0,78     | -        | 0,78    | 0,74      | 0,72    | 1        | -     | 0,74  | 0,74     |
| rus        | Russe      | -                                   | 0,24    | -        | -        | -       | -         | -       | -        | 1     | -     | -        |
| srd        | Sarde      | 0,75                                | -       | 0,80     | -        | 0,85    | -         | 0,83    | 0,74     | -     | 1     | 0,76     |
| spa        | Espagnol   | 0,85                                | -       | 0,75     | -        | 0,82    | 0,89      | 0,71    | 0,74     | -     | 0,76  | 1        |
|            |            | Catalan                             | Anglais | Français | Allemand | Italien | Portugais | Roumain | Romanche | Russe | Sarde | Espagnol |
|            | Langue 2 → | cat                                 | eng     | fra      | deu      | ita     | por       | ron     | roh      | rus   | srd   | spa      |

- Le deuxième type, le transfert communicatif\*, concerne les compétences développées dans les différentes activités langagières, ainsi que les transferts\* de compétences en compréhension de l'écrit et de l'oral et expressions écrite et orale. Si l'on se place dans l'optique de produire un document méthodologique, on peut considérer que les développements de ces compétences (qui sont déjà partiellement développées en L1 et parfois également dans une L2) sont dans une large mesure moins dépendants des contextes linguistiques des apprentissages (même si la démarche d'enseignement-apprentissage du lire en français n'est pas la même selon que l'on est lecteur en arabe, en anglais ou en espagnol) et peuvent donner lieu à des orientations communes à un grand nombre de langues (assorties donc de recommandations particulières à chacune).
- Le troisième type est celui qui peut s'opérer entre les stratégies\* d'apprentissage mises en œuvre à l'occasion de la découverte d'une L2 et réutilisées pour celui d'une L2+n. Lors de l'apprentissage d'une L2<sup>18</sup>, des compétences d'apprentissage se développent qui peuvent être transférées lors de l'apprentissage ultérieur de nouvelles langues. Cette dimension est importante dans le modèle factoriel\* de Hufeisen (2000) sur lequel une grande partie de notre proposition de MPI est fondée. Il s'agit, d'un point de vue non plus métalinguistique mais bien métacognitif, de développer chaque fois que possible, au moyen de diverses activités, la conscience de la manière dont les différents sujets apprennent les langues – stratégies d'analyse, de mémorisation, d'emploi – pour les réutiliser le moment venu lors des nouveaux apprentissages de langues.

Notre proposition est donc celle d'un changement radical de paradigme :

- La place de la L1 est clairement réaffirmée d'abord comme étant l'un des tenants de la réflexion en matière de didactique des langues étrangères. Elle est également présente dans la gestion de la classe. Dans cette optique, à propos de l'enseignement

18. L'apprentissage de la L1 dans le milieu familial ou social et non dans une situation formelle d'enseignement est trop différent pour pouvoir être mis à profit ici. Il est aussi trop ancien, remontant pour l'essentiel aux premières années du sujet, pour être mobilisable dans des activités métacognitives.

bilingue en Afrique francophone, Noyau (2018) attire notre attention sur le fait suivant :

*[...] l'échange verbal maître-élève nécessite parfois, de la part de l'enseignant, un recours à des mécanismes d'interprétation de son discours ou de celui des élèves dans le but de faciliter l'acquisition chez ceux-ci. Ces mécanismes d'interprétation sont appelés reformulations. Ce sont de nouvelles formulations qui reproduisent ce qui a déjà été exprimé mais sous une autre forme. [...] le locuteur peut se servir de reformulations dans la même langue (reformulations intralingues) ou d'une langue à l'autre (reformulations interlingues). (Noyau 2010 : 553)*

Noyau (2010 : 556) distingue trois types de fonctions de la reformulation qui vont du général au particulier : les fonctions linguistiques, les fonctions dans l'interlocution et les fonctions dans les interactions didactiques. Elle distingue dans le même article auto-reformulations et hétéro-reformulations. Les auto-reformulations sont relatives aux propos dans lesquels le maître interprète sous une autre forme ce qu'il a exprimé lui-même, tandis que les hétéro-reformulations concernent la modification par le maître d'un énoncé produit par un élève. On voit donc comment le fait de relancer la réflexion méthodologique par le biais de la MPI devrait également replacer au cœur des préoccupations des didacticiens la question de la langue d'enseignement-apprentissage, trop peu problématisée depuis des décennies.

– D'un point de vue méthodologique, cette prise de position revient à tourner le dos à la fausse neutralité du CECR qui prétend que l'on n'a pas assez de certitudes sur les processus d'apprentissage des langues pour en tirer des propositions méthodologiques sur les volets Apprendre et Enseigner ; nous pensons au contraire que les quelques éléments rappelés plus haut en matière d'apprentissage des langues étrangères doivent conduire à reprendre la réflexion méthodologique. Cette réflexion a été trop longtemps comme suspendue par les assertions faussement consensuelles du CECR renvoyant dos à dos tous les courants, sans même les nommer réellement. Le CECR a joué le rôle d'un anesthésiant, comme si la fin de l'Histoire en matière de didactique des langues était arrivée. Nos propositions de MPI ne sont exclusives d'aucune pratique didactique, d'aucun type d'activité ; elles appellent à inventer des solutions au cas par cas, simplement conçues en conformité avec ce qui est un « esprit » général, une manière de penser l'enseignement-apprentissage à partir de l'analyse des environnements didactiques, qui sont toujours particuliers : statut des langues en présence, proximité/éloignement de ces langues, expériences passées des apprenants en matière d'apprentissage des langues étrangères, répertoire plurilingue déjà établi, objectifs d'enseignement-apprentissage, moyens mis à disposition, environnement linguistique, culture d'enseignement/- apprentissage.

– Notre proposition conduit à un déplacement du centre de gravité de l'enseignement-apprentissage, du moins dans les débuts : celui-ci est actuellement positionné sur les besoins langagiers\* (optique communicative), qui ont conditionné les contenus de l'enseignement des langues depuis les travaux menés sous l'égide du Conseil de l'Europe dans les décennies 70-80 en les alignant sur les situations futures d'usage, y compris dans les « progressions » définies. La MPI propose un déplacement qui tient compte

du déjà-là\* linguistique des apprenants et du déjà-construit\* (optique acquisitionniste) et des distances\* entre les langues (optique linguistique comparative).

– Enfin, dernière évolution nécessaire, la mise en place de la MPI va requérir des coordinations et donc des échanges entre enseignants de langues différentes, en commençant par ceux de L1 et de L2, et en incluant par la suite les autres langues, qui peuvent être des langues dites « mortes » (latin et grec ancien, par ex.) ou dites « régionales ». Nous avons déjà montré la nécessité d'une telle évolution quand nous avons abordé la question de l'évaluation intégrée, elle aussi porteuse de nombreuses implications en termes de formation et de pratiques collaboratives des enseignants.

### 5.3.2 Quelques exemples de mise en œuvre de la méthodologie plurilingue intégrée

Les éclairages que nous allons donner à présent se complèteront : nous commencerons par l'analyse des éléments qui, dans un contexte européen, permettent de penser l'enseignement-apprentissage de deux langues (le français pour des anglophones en l'occurrence). Nous fournirons ensuite des exemples concrets et détaillés de scénarios de transfert de compétences linguistiques, volontairement pris sur des langues non apparentées (langues maliennes et langue française) pour faire jouer le principe de « qui peut le plus peut le moins » ! Notre troisième étude illustrera la manière dont la MPI permet de penser les priorités d'enseignement et les relations entre les langues enseignées dans le cas d'un système éducatif considéré dans son ensemble, en l'occurrence celui de Madagascar.

#### 5.3.2.1 *La MPI pour l'enseignement d'une langue étrangère en Europe : le cas du français pour des anglophones*

Il nous faut à présent exemplifier notre démarche et illustrer les déplacements dans la manière d'enseigner et d'apprendre, la question de l'évaluation ayant déjà été abordée en 5.1. Pour ce faire, nous prendrons l'exemple de l'enseignement du FLE à des publics anglophones<sup>19</sup>.

Le français et l'anglais appartiennent à deux familles différentes, latine pour la première, germanique pour la seconde, ce qui laisse présager de distances importantes. On constate pourtant que les proximités entre les deux langues sont très nombreuses : elles ne sont pas parentes\* mais voisines\* et l'on peut, dans l'optique de la MPI, les mettre à profit pour enseigner-apprendre l'anglais quand on est francophone (de L1 ou L2) ou pour enseigner-apprendre le français quand on est anglophone (de L1 ou de L2).

#### a. Les proximités, bases des transferts

S'il est possible en principe dans le cadre de la MPI de considérer l'ensemble des domaines de la langue-culture (phonétique, morphologie, syntaxe, lexique, aspects

19. Notre proposition fait écho à un très bon article de Forlot et Beaucamp (2008) dont le résumé contenait la proposition programmatique suivante : « Nous en appelons donc au développement d'une approche pédagogique « néo-contrastive » qui, sans nuire au communicationnel, participe d'une démarche de réappropriation du rapport historique unissant les deux langues à des fins de conscientisation linguistique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. »

culturels), nous aborderons ici seulement deux domaines, le lexique et la syntaxe, avec quelques éléments de morphologie, dans la mesure où ce sont les plus rentables en termes de transferts linguistiques\*. Cela ne veut pas dire que les autres aspects ne sont pas concernés : nous pensons que d'autres didacticiens pourraient aisément poursuivre ce qui n'est dans le cadre de cet ouvrage qu'une simple proposition, sans aucune prétention à l'exhaustivité.

Dans le domaine lexical, on considère généralement que, du fait des apports successifs des Normands puis des descendants de Guillaume le Conquérant à la tête du Royaume, entre 60 et 70 % du lexique de l'anglais est d'origine normande et française. Walter (2001) avance ces proportions, ce qui ne signifie pas qu'autant de mots soient directement transparents. On estime à plus de 400 les verbes fréquents transparents à l'écrit<sup>20</sup> et à plus de 600 les noms fréquents transparents<sup>21</sup>.

Il faut également prendre en compte l'important fonds lexical des sciences et des techniques, directement issu du latin, et qui constitue un stock de mots dont les racines sont partagées avec le français. La proximité lexicale s'est encore accrue du fait, à l'inverse, des emprunts du français à l'anglais dans nombre de domaines depuis un siècle, tendance qui va s'accroissant et qui concerne de plus en plus, après des domaines techniques, la langue de communication usuelle.

La morphologie lexicale révèle également des rapprochements importants, ainsi pour les noms :

### Français / Anglais

isme ism

tion tion

sion sion

ie y

té ty

ique ic

ose osis (metamorphosis)

Dans le domaine syntaxique, on pourrait penser que les écarts sont si importants qu'il est vain de vouloir s'appuyer sur des proximités pour aller de l'anglais vers le français. C'est pourtant très loin d'être le cas, et l'on peut très aisément recenser une dizaine de schémas syntaxiques strictement identiques dans les deux langues :

P1 : NP + V to be + dét + N (Nom) : Susan is a girl avec des variantes possibles :  
NP + V to be + dét + adj + N (Nom) : Susan is a good student

P2 : NP + V to be + adj : Susan is nice

20. Les différences à l'oral permettent plus difficilement de parler de transparence.

21. Plus de 3 000 mots, 3222 plus exactement selon Jean Camion : *English French Homographs – Homographes français anglais*, 1993, ouvrage non publié, cité par H. Walter : *Honni soit qui mal y pense*, Robert Laffont, 2001, p. 121.

P3 : NP + V + COD : Susan loves life

P4 : NP + V : Susan sleeps

P5 : NP + V + CC : Susan sleeps in the office

P6 : NP + V + COD + CC : Susan reads a book in the office

P7 : NP + V + COI : Susan speaks to a colleague

P8 : NP + V + COD + COS : Susan gives information to a colleague

P9 : NP + V + COI + CC : Susan speaks to a colleague in the office

On peut même aller plus loin et repérer dans des corpus de phrases *ad hoc* ou dans des textes authentiques des structures complexes qui soient identiques :

- Proposition conditionnelle : Susan is happy if she ... / Susan est heureuse si ...
- Proposition relative : Susan is a woman who lives in London / Susan est une femme qui ...
- Phrase interrogative partielle, avec mot interrogatif : Who lives here (Qui vit ici ?) :  
Mot int + V + CC

Pour une réflexion plus précise des parentés de l'anglais et du français, on pourra se reporter à Robert (2008).

- b. Quels scénarios pour enseigner-apprendre le français après l'anglais dans l'optique de la MPI ?

Notre optique est clairement pluriméthodologique. Cela signifie que nous n'allons pas fournir prêts à l'emploi des canevas ou des modèles, car les activités à mettre en œuvre peuvent relever de plusieurs méthodologies, allant du recours à la traduction aux approches actionnelles... Les exemples que nous donnons sont donc simplement illustratifs.

## Niveau débutant

### *Priorité à la compréhension*

Devoir produire en langue étrangère, très vite, est une injonction qui peut avoir un effet inhibiteur sur les apprenants. On peut tout à fait travailler essentiellement la compréhension et pour cela, il vaut mieux dans le cadre de l'enseignement du français à des anglophones, s'appuyer sur des documents écrits, la transparence étant bien plus importante qu'à l'oral.

### *Systematicité des apprentissages*

La systematicité aide la mémorisation. Du point de vue lexical, cette dimension peut être atteinte en travaillant

- sur des champs lexicaux : animaux (gazelle, puma, elephant, kangaroo, crocodile, tiger, rat, lion, etc.), musique (music, instruments, saxophone, tambourine, guitar, trumpet, etc.), nourriture (melon, banana, pork, mutton, beef,

olive, apricot, carot, biscuit, etc.), vêtements (shorts, pyjamas, boots, cardigan, etc.), disciplines scolaires (mathematics, history, geography, music, etc.), sans oublier le sport (tennis, football...).

- sur des ressemblances morphologiques<sup>22</sup> : préfixes bi – bimonthly/bimensuel; de – decomposed /décomposer; dis – disoriented / désorienté; em – embark, / embarquer; en – encourage / encourager; ex – except / excepter, il- illegal / illégal; im – impenetrable / impénétrable; in – inconvenient / inconvénient, inter- interlocutor/ interlocuteur, etc; les suffixes sélectionnés sont :-able- acceptable / acceptable, -age – marriage / mariage; al – autumnal / automnal; an – American / Américain (variante en -ain), -ance –resemblance/ ressemblance; -ant – protestant / protestant, -ary – rudimentary/ rudimentaire (variante an -aire), -ation – formation / formation; -ee – employee/employés, -eer – engineer/ingénieur (variante en -eur), -ence – patience/ patience; -ry – flattery / flatterie; – ess- tigress /tigresse (variante en -esse)

### *Progressivité dans les apprentissages*

On pourra, en termes de progression, faire travailler les élèves au cours de séances présentant :

- L'identique\* dans les deux langues : à l'écrit entre anglais et français, lion/lion, secret/secret, village/village, division/division, attention/attention par exemple.

Les 10 schémas de phrase strictement identiques seraient abordés ici.

- Le similaire\* : mystère/*mystery*, misère/*misery*, etc.

Des schémas de phrase voisins seraient étudiés, comme dans le type de phrase suivant, où la construction est seulement voisine et pas identique, du fait de l'usage différent du déterminant : *I'm a dentist* – je suis dentiste. Autre exemple, avec la préposition locative cette fois : *I live in France* – Je vis en France (identique) mais *I live in Paris* – je vis à Paris (voisin).

- Le différent\* : on peut, à partir des mots vus comme identiques à l'écrit, passer de l'écrit à l'oral et étudier les différences du point de vue de la phonétique (sons, accents de mot) mais aussi de la lecture (correspondances phonie-graphie différentes).

En syntaxe, la place de l'adjectif est un bon exemple de ces différences étudiables, toujours devant en anglais, parfois devant en français (et on commencera par ces cas), mais également derrière (deuxième temps de l'étude).

- Le spécifique\* à la L2 : par exemple le genre des noms en français, que l'on pourra aborder en sensibilisant les élèves en anglais aux marques de sexe que peuvent porter certains noms, puis en allant avec la langue française du sexe (motivé) vers le genre (non motivé), comme on le verra (5.3.2.2.) à travers un exemple détaillé concernant l'apprentissage du français par des publics maliens.

22. Ces exemples sont empruntés à Nicoleta-Loredana Moroşan (2013), « La mise à profit des ressemblances lexicales interlinguistiques dans la classe de français langue étrangère », *Synergies Roumanie* n° 8, p. 95-106.



L'ensemble de ces propositions, pour l'enseignement-apprentissage du lexique, de la phonétique, de la lecture décodage, de la morphologie nominale, verbale, adjectivale, de la syntaxe, constitue une entrée dans la langue qui donne confiance aux apprenants et accélère le rythme des apprentissages, et qui est susceptible de les rendre plus autonomes.

### Niveau intermédiaire et avancé

La MPI met à profit le déjà-là\* (aspect psycholinguistique) et la proximité entre les langues (dimension linguistique comparative), en s'appuyant sur des savoirs sur les langues à travers un déjà-construit\* (dimension métalinguistique) et en favorisant la réflexion sur la manière dont s'effectuent les nouveaux apprentissages (dimension métacognitive).

On vient de voir que les premiers apprentissages travaillent particulièrement la dimension interlinguistique – en privilégiant la compréhension, l'écrit, les activités de comparaison, ce qui n'exclut pas, nous le répétons, d'inscrire par ailleurs les activités dans une MA, une AC ou une PA, selon les cultures d'enseignement-apprentissage, pour « entrer » au plus vite dans la langue.

Passé ce stade, qui peut rapidement amener les apprenants à un niveau qui serait aujourd'hui considéré comme de niveau débutant avancé, l'essentiel de ce qui peut être enseigné/appris en matière de « langue » par rapport à la L1 l'a été. La MPI va alors déplacer le curseur sur les transferts de compétence en matière d'autres compétences, de compréhension, d'interaction et/ou d'action sociale.

Nous illustrerons notre propos en prenant pour exemple les apprentissages en matière de compréhension de l'écrit. La compréhension de l'écrit est en particulier une affaire d'inférences. Le point a déjà été abordé dans le présent ouvrage à propos du référentiel algérien (*cf.* les sous-chapitre 4.2.3.1. et 4.2.3.2). L'aptitude à réaliser des inférences sollicite deux dimensions :

- l'inférence intratextuelle : la mise en relation de deux éléments explicites du texte pour tirer une troisième information qui est, elle, implicite ;
- l'inférence extratextuelle : la mise en relation d'un ou de plusieurs éléments explicites du texte avec une connaissance relative à l'univers de référence du texte pour comprendre la signification, implicite.

L'inférence est un mécanisme présent dans toute lecture, quelle que soit la langue. C'est en L1 qu'il se met en place et c'est dans l'enseignement de la L1 qu'il doit être entraîné ; il est souhaitable que progressivement, en L1, l'usage des inférences soit l'objet d'un apprentissage explicite afin que les apprenants puissent en faire usage dans les lectures en langues étrangères auxquelles ils sont confrontés. Il s'agit là d'un type de transfert\* d'autant plus important que les connaissances liées aux univers de référence en langue étrangère sont souvent moins nombreuses qu'en L1, ce qui rend plus difficiles les nécessaires inférences extratextuelles en L2. À défaut de posséder les connaissances nécessaires à la pleine compréhension, l'apprenant doit être capable de prendre en compte le fait qu'il lui manque précisément une ou des connaissances nécessaires afin d'adapter en conséquence sa stratégie de lecture : s'arrêter, se documenter, inférer et

reprendre sa lecture, ou bien accepter provisoirement de ne pas comprendre « tout », poursuivre, enfin revenir plus tard sur le problème s'il constitue un trop gros obstacle pour la compréhension du texte.

La compréhension de textes a partie liée avec les compétences en matière de lexique, pour lesquelles la MPI constitue un moyen intéressant d'enseignement-apprentissage. Elle a aussi partie liée avec la dimension culturelle de la langue étrangère : dans un mouvement dialectique, plus l'apprenant possède de connaissances relatives à la culture en langue étrangère, mieux il est à même d'inférer et de comprendre des textes et dans le même temps, plus il lit en langue étrangère, plus il est confronté à des univers de référence étrangers et plus il accroît ses connaissances.

En ce sens, la compréhension écrite pourrait occuper une place très importante dans la MPI, mettant à profit le canal offrant la plus grande transparence. L'enseignant et l'apprenant peuvent en outre mettre à profit les connaissances qui seraient construites en L1 sur les caractéristiques des types et des genres textuels (voir les nombreux travaux d'Adam (1997 notamment) ou ceux socioconstructivistes de Bronckhart (1996 par exemple) pour les transférer en L2. Certes, tout n'est pas transférable sans accompagnement – on en montrera plus loin des exemples précis à partir de cas tirés de l'enseignement du français à des élèves du Mali –, mais dans les macro-genres textuels (le conte, le fait divers, l'interview, etc.) les éléments identiques\* sont suffisamment importants (entre l'anglais et le français du moins, situation qui constitue notre exemple) pour que la MPI puisse s'appuyer sur un déjà-là\* important... à la condition que celui-ci ait fait l'objet d'un regard méta en L1, langue de référence\*, et constitue de ce fait un déjà-construit\*. Ensuite, à un niveau d'enseignement plus avancé, on peut montrer que les formats peuvent être seulement similaires\* : la structure d'un article de presse de langue anglaise ressemble à celle d'un article de la presse francophone, mais avec un plan qui n'exclut pas les répétitions et qui s'accommode bien d'une déclinaison en un grand nombre de petits paragraphes. Enfin, à un niveau encore plus élaboré, la manière d'écrire des titres d'article (et donc de les lire) est aussi passablement différente<sup>23</sup>.

Sur ces éléments, nous n'avons pas la prétention d'être originaux : d'autres que nous ont emprunté il y a longtemps ces voies pour la lecture et la production d'écrits (Vigner, 1979 ; Moirand, 1979) ainsi que pour l'oral (Lebre-Peytard, 1990). Mais ils ne se situaient pas dans cette orientation à la fois plurilingue et intégrée, qui nous permet de donner aux outils et démarches qu'ils ont proposés (en particulier ceux de « l'analyse pré-pédagogique » de Moirand) une nouvelle destination au sein d'un parcours global d'enseignement-apprentissage des langues.

Nous avons montré comment la MPI pouvait permettre d'accélérer les débuts des apprentissages, contribuer à rendre les élèves actifs et renforcer leur autonomie dans leurs apprentissages. Les mêmes principes didactiques appliqués à du français pour des hispanophones ou des germanophones conduiraient à des itinéraires différents, mais ils seraient à bâtir selon la même logique, en fonction des langues composant

---

23. À ce sujet, on pourra lire Carmen-Ecaterina Astirbei (2011), « Particularités de la traduction du texte de presse : le problème du titre journalistique », *Traduire* n° 225, 2011. Mis en ligne le 10 février 2014, consulté le 25 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/traduire/85>.

le plurilinguisme de la situation didactique et de leurs objectifs officiels, ainsi qu'en fonction des cultures d'enseignement-apprentissage<sup>24</sup>.

Il nous reste à montrer que la manière d'aborder l'enseignement des langues en MPI – qui n'est en aucun cas une solution clés en mains mais une manière de penser les objectifs, les contenus, les activités à partir de situations didactiques déterminées – est valable pour d'autres publics qu'euro péens, qu'elle a sa pertinence même quand les langues en présence sont très éloignées et dans des contextes où les langues ont des statuts différents (langue de première socialisation, de scolarisation, d'enseignement, langue matière).

C'est le cas des langues africaines et du français, et nous allons maintenant illustrer la possibilité de mettre en œuvre des scénarios\* de transfert de compétences dans l'enseignement scolaire d'un pays africain : le Mali.

### 5.3.2.2 *La MPI pour l'enseignement de langues non apparentées : scénarios de transferts de compétences linguistiques entre langues africaines et langue française au Mali*

On pourrait considérer que la MPI, exploitant les proximités interlinguistiques pour favoriser les apprentissages, donner confiance aux apprenants, accélérer les débuts de l'acquisition, doter les apprenants de stratégies pour développer des habiletés communicatives en langue étrangère, n'est pas une solution adéquate dès lors que les langues ne sont ni parentes\* ni voisines\*, mais éloignées. Nous allons montrer qu'il n'en est rien, et que la MPI reste pertinente dans ces cas en apparence inappropriés, à la condition de préparer des scénarios\* de transfert du type de ceux que nous allons présenter ici.

Le premier constat est que dans ces cas, sur l'éventail des distances, l'identique\* va être plus réduit que pour des langues apparentées (ce qui n'empêche pas de l'exploiter) et qu'il va falloir travailler sur le similaire\*, le différent\* et même sur le spécifique\*. En effet, plus les fonctionnements de la L2 seront spécifiques à cette dernière, ne correspondant pas à ceux de la L1, plus il va être important de prévoir un cheminement permettant aux apprenants de découvrir cette réalité linguistique à laquelle les compétences acquises en L1 ne les ont pas du tout préparés. C'est donc d'abord en L1, langue de référence\*, que va commencer la prise de conscience, que va se mettre en place une analyse métalinguistique (plus ou moins explicite selon l'âge de l'apprenant, la tradition grammaticale liée à l'enseignement de la L1, l'avancement dans la construction de la notion travaillée) qui préparera le transfert\* vers la découverte du fonctionnement en L2. Il ne s'agit pas de faire des cours de grammaire, mais de mettre en place des moments réflexifs par tous les types d'activité imaginables en L2, selon la culture d'enseignement-apprentissage dans laquelle on s'inscrit.

Nous donnerons ici deux exemples de scénario de transfert\*, pris dans le contexte de l'enseignement du français au Mali. Le premier concerne une catégorie grammaticale, la dimension du genre, qui existe seulement en français mais qui n'est présente dans

24. Rappelons que la MPI est adaptée à des publics linguistiquement homogènes, qui partagent au moins une langue, de première socialisation ou langue 2. Quand les publics sont totalement hétérogènes, il faut, dans le cadre d'une réflexion pluriméthodologique qui est la nôtre, adopter d'autres réponses didactiques.

aucune des quatre langues maliennes de notre étude<sup>25</sup> : il s'agit donc d'un cas de transfert\* pour une réalité *spécifique\** à la L2. Le second exemple traite de l'ordre des mots dans la phrase déclarative et concerne une réalité que nous caractériserons comme étant *différente\**. Précisons avant de commencer que depuis 2005, 20 à 25% des classes fonctionnent selon un curriculum bi-plurilingue transitionnel : en première année, seule la langue malienne est enseignée, le français est introduit comme matière en deuxième année et commence à jouer le rôle de langue d'enseignement\* en année 3. L'enseignement de la langue 1 est conçu selon une AC assez radicale, sans aucun développement de compétences métalinguistiques, et en prenant pour modèle l'enseignement d'une langue étrangère et non celui d'une langue première. Un choix qui est évidemment non pertinent – les langues africaines sont des langues de première socialisation et ne peuvent être abordées comme des langues 2 –, mais qui s'explique par l'influence qu'a eu sur les (*curricula* plurilingues africains le courant pédagogique qui s'est appelé « méthodologie convergente » ou bien encore « pédagogie convergente », dont nous avons critiqué précisément les insuffisances (Maurer, 2007) mais dont on retrouve des traces dans d'autres pays, Niger notamment, ce dernier cas ayant donné lieu à une critique approfondie dans Maurer (2018).

### **Exemple 1 : Construction de la notion de genre (un fonctionnement spécifique\* à la L2)**

On part du constat que dans au moins trois langues, bamanankan, songhay ou tamasheq, la catégorie grammaticale du genre n'existe pas : le nom n'est pas genré, l'adjectif ne s'accorde pas, les déterminants ne varient pas. Cette absence rend délicat l'apprentissage du français si l'enseignant ne prévoit aucun travail particulier sur ce point en pensant que, par la seule imprégnation, les élèves vont arriver à construire seuls la notion, alors que les occasions d'entendre et de parler français sont rares pour l'immense majorité des Maliens, notamment ceux qui vivent en dehors de Bamako et même pour ceux-là parfois ! La « pédagogie convergente\* » qui continue, malgré ses insuffisances, à inspirer le curriculum plurilingue officiel du pays (pour une critique de ce courant, voir Maurer 2007) est une variante d'approche communicative sans activités métalinguistiques, de sorte qu'on risque de condamner la plupart des élèves à passer totalement à côté de cette réalité, si importante en français qu'elle commande une bonne partie des phénomènes d'accord.

#### **1. Sensibilisation et construction en L1**

Si le genre n'existe pas, on peut toutefois commencer une sensibilisation à partir de réalités présentes dans les langues maliennes et s'appuyer dans un premier temps sur une réalité moins éloignée, similaire\*, à savoir les marques du sexe de certains êtres animés qui, elles, existent bien. Ce début de parcours peut être initié dès la première

25. Les deux exemples fournis ici sont développés à partir d'une recherche-action qui a été menée sous la direction de M. Verdelhan-Bourgade en 2003 avec la Direction de l'Enseignement Normal au Mali et la Direction Nationale de l'Éducation de Base : il s'agissait de fournir des outils aux formateurs de formateurs afin de mettre en place un système éducatif bi-plurilingue. Sur les onze langues nationales du Mali, quatre étaient concernées par cette recherche : le bamanankan, le songhay, le fula (peul), le tamasheq. En poste auprès de ces deux services entre 2003 et 2005, nous avons pu (Maurer) poursuivre ce travail avec les agents du Ministère jusqu'à la production d'un fascicule d'une quarantaine de pages constitué de fiches de transfert (pas encore appelées ainsi à l'époque...) dans les domaines de la phonétique, de la lecture, de l'orthographe, de la morphosyntaxe, du lexique. Les deux exemples donnés ici sont des reprises développées personnelles de deux de ces fiches.

année de L1 dans le système éducatif bi-plurilingue transitionnel local, où le français est une matière en deuxième année avant de commencer à relayer la langue malienne dans le rôle de médium d'enseignement dès la troisième année.

C'est avec le déjà-là\* que constituent les marques du sexe en L1 que l'on va créer un déjà-construit\* au moyen d'une série d'observations menées en L1 : le scénario de transfert\* vers le français commencera par la construction de la notion de genre en L1 et se poursuivra par le repérage des marques du genre en L2.

Nous proposons ci-dessous une série d'activités simples pour ce parcours de découverte. Elles sont adaptées à des conditions d'enseignement qui sont celles de classes sans grands moyens matériels, sans manuels de L1, et avec des enseignants la plupart du temps sans formation linguistique en L1 et dotés d'une maîtrise de la langue française qui ne dépasse quasiment jamais le niveau B1. Dans d'autres contextes, il serait possible d'opérer différemment.

- a. Faire dire et écrire aux élèves dans leur L1 des couples de mots marquant la variation du sexe (noms d'animaux, de personnes).

Exemples :

en bamanankan : falice / falimuso (âne/ânesse) ;

en songhay : bari alu /bari woy (cheval/jument) ;

en fulfulde : ngaariguu/tefeewu (cheval/jument) ;

en tamasheq : alyad/taliyat (garçon/fille).

Faire remarquer ce qui change selon que l'on désigne un mâle ou une femelle. Souvent dans une même langue, il existe plusieurs façons de noter la différence sexuelle : si les élèves remarquent cette diversité, c'est intéressant car on peut voir derrière la diversité des formes le fait que la même notion est exprimée.

- b. Faire établir des listes de mots par les élèves, les faire parler des différences. Leur faire trouver ensuite d'autres mots illustrant le fait.
- c. Au terme de ce parcours, faire déduire par les élèves la règle de fonctionnement, exprimée dans leur propre métalangage, pour expliquer les marques du sexe. Constituer si besoin des outils de référence (affiches murales, boîtes de rangement) matérialisant cette élaboration.

## 2. Construire la catégorie en langue française

Le scénario de transfert\* se poursuit pendant la première année de français, quand l'élève commence à savoir communiquer, dire quelques phrases, qu'il connaît quelques noms relatifs au champ lexical de la famille, des noms d'objets usuels courants, des noms d'animaux. La séquence de construction de la notion doit s'étaler sur plusieurs séances, pendant plusieurs semaines.

Elle commence par un rappel de la règle de fonctionnement en L1, savoir métalinguistique qui a été construit quelques mois avant et que l'on réactive en le faisant pratiquer

à nouveau : le maître demande aux élèves de fournir des exemples, fait produire des phrases en L1, fait opérer des transformations : il peut également demander aux élèves de rappeler comment cela fonctionne, passant donc ainsi au niveau métalinguistique.

Puis vient l'observation en français, construite progressivement, par étapes, pour ménager des paliers de difficulté croissante.

- a. Demander aux élèves de donner des prénoms français de filles et des prénoms de garçons, utilisés dans l'entourage en contexte chrétien ou entendus à la télévision, vus dans des histoires. Ces noms propres sont genrés pour la plupart. Le genre est motivé par le sexe. On est très proche ici du fonctionnement en L1 (le même exercice peut d'ailleurs être fait en L1 en parallèle dans les deux langues).
- b. Demander quels sont les mots qui désignent les membres de la famille en français. Les classer selon qu'ils désignent des hommes ou des femmes.

#### Exemples

Le père, le frère, l'oncle, le grand-père, le cousin, le neveu

La mère, la sœur, la tante, la grand-mère, la cousine, la nièce

- c. Faire observer la variation lexicale en fonction du sexe.

À ce stade, la notion de genre n'est pas encore abordée.

- d. Demander à quel mot on reconnaît le sexe. Faire conclure qu'en français, le plus sûr moyen de repérer le sexe (puis le genre) est le « déterminant », en l'occurrence celui qui « détermine » le sexe... et le genre qui sera vu plus tard. On n'utilisera pas ce mot à ce stade si la catégorie n'est pas construite, se contentant d'approximations produites par les élèves (« petit mot devant », etc.)

#### Conclusions à tirer :

Devant le nom pour un homme, on trouve des mots comme *un, le, mon...*

Devant le nom pour une femme, on trouve des mots comme *une, la, ma...*

- e. Aborder la notion de genre à partir d'une activité de lecture sur un texte comportant des noms d'animaux. L'activité supposant des compétences de lecteur, une variante consiste à la proposer oralement.

#### Texte<sup>26</sup>

26. Le texte n'a qu'une valeur illustrative. Il est pris dans un contexte basiquement « africain », celui des animaux traditionnels de la brousse que les enfants connaissent par les contes et légendes. On peut aussi prendre un texte avec des animaux domestiques, pour lesquels la forme féminine existe également : chat/chatte, chien/chienne.

*On dit que le lion est le roi des animaux. Il n'est pas plus gros qu'un éléphant, pas plus grand qu'une girafe, pas plus rapide qu'un guépard. Mais il est très puissant, respecté et majestueux et la lionne est très habile à la chasse.*

Consigne :

Classer les noms d'animaux en masculins et féminins.

Le classement correspond-il toujours à la division mâle-femelle ?

On amène les élèves à voir que la division mâle/femelle fonctionne parfois (le lion, la lionne) mais que pour d'autres animaux ce n'est pas le cas (une girafe : rien ne garantit que ce soit une femelle).

Introduire la girafe mâle / la girafe femelle ; un éléphant mâle / un éléphant femelle qui sont l'exact calque des manières de marquer le sexe dans les L1. Le fait que girafe soit toujours un mot précédé de « la » ou de « une » et l'éléphant toujours précédé de « le » ou de « un » permet d'introduire la catégorie du genre grammatical, à côté de celle du sexe des personnes et des animaux. On peut utiliser les catégories grammaticales du français : masculin/féminin.

- f. Mettre les élèves en situation d'analyse de noms désignant des réalités non-animées.

Texte

*Le garçon joue avec une boîte. Son copain attrape un chiffon. Il essuie la roue du vélo.*

Consignes

Classer les mots en mots masculins et féminins.

Quel mot sert à le faire ?

Conclusion à tirer :

En français tous les noms prennent la marque du masculin ou du féminin, pas seulement les êtres vivants. C'est ce que l'on appelle le « genre » des noms.

La phase de construction/découverte de la catégorie est terminée. Les élèves ont découvert, en partant de la L1 et en s'appuyant sur elle, un fonctionnement qui est pourtant absolument spécifique à la langue française. Une étape d'exercitation/renforcement/réinvestissement peut commencer, au gré des options didactiques de l'enseignant.

### **Prolongement**

Dans les jours qui suivent, chaque fois qu'un nom nouveau est rencontré, on fait dire aux élèves s'il est féminin ou masculin. On peut créer en classe des affiches avec deux colonnes, celle du masculin et celle du féminin, dans lesquelles on inscrit les mots nouveaux, avec leur déterminant. On peut aussi créer des boîtes pour ranger les étiquettes de mots.

## **Exemple 2 : Ordre des mots dans la phrase déclarative (un fonctionnement différent\* en L1 et L2)**

On part du constat qu'en français, l'ordre habituel de la phrase déclarative construite avec complément d'objet est S-V-CO. En songhay de Gao et en bamanankan, l'ordre obligatoire est S-CO-V. Il faut faire découvrir aux apprenants ce fonctionnement différent, en construisant un savoir relatif à l'ordre des mots en L1, qui constitue un déjà-là\*.

### **1. Faire observer l'ordre des mots en L1**

Cette observation peut se faire dès la première année. Le transfert pourra s'opérer si pendant cette première année, l'élève construit les notions de verbe et de sujet dans sa langue. Le transfert de ces deux notions au français est la condition pour que l'apprentissage de l'ordre des mots dans cette L2 soit optimal.

- a. Faire repérer aux élèves la place de l'objet avant le verbe. Si la notion de verbe n'est pas connue, on l'abordera par une série de jeux :

ex. : Le maître donne oralement des débuts de phrase : S-CO+ ...

Il demande aux élèves de compléter et de finir la phrase. Pour ce faire, ils devront produire des verbes. La notion de verbe peut alors être proposée aux élèves pour les aider à comprendre le fonctionnement de la phrase. C'est en L1, langue de référence, que le métalangage doit être construit, ce qui n'est pas le cas dans l'enseignement actuel de la L1 au Mali, d'inspiration strictement communicative. La notion peut être abordée seulement en extension, à partir d'une liste d'exemples non finie et donc sur un mode encore relativement implicite, ou en compréhension en utilisant une définition, assortie d'exemples, et donc sur un mode plus explicite. Les deux modes sont possibles, ils peuvent être utilisés seuls ou successivement, selon les traditions les plus en usage dans le contexte.

- b. Si la notion n'est pas connue, faire construire aux élèves la notion de sujet.

Sur le même modèle, le maître fournit oralement des fins de phrase : ... + CO-V

Le maître demande aux élèves de compléter les phrases en proposant des sujets. Pour ce faire, ils doivent donc produire des sujets. La notion de sujet peut alors être proposée aux élèves pour les aider à comprendre le fonctionnement de la phrase, sur le même mode que ce qui a été fait pour le verbe.

- c. On peut consolider par la suite ces connaissances sur le verbe et sur le sujet par des phases d'exercitation.

### **2. Faire observer le fait en français**

Le transfert\* va d'abord concerner les notions de verbe et de sujet. Elles sont déjà connues en L1. Cet apprentissage peut se faire dès le début de l'enseignement oral du français, en même temps que l'on apprend aux élèves à communiquer (au moyen de lectures, de dialogues, de jeux de rôles, etc.).



- a. Faire repérer aux élèves la place de l'objet après le verbe. La notion d'objet n'étant pas forcément connue, on l'approchera par une série de jeux.

Le maître donne un début de phrase en français : S-V+... Il utilise le vocabulaire qui est déjà connu des élèves, qu'ils ont appris à travers des lectures, des activités en projet, des dialogues. Il demande aux élèves de compléter et de finir la phrase. Pour ce faire, ils doivent produire des compléments d'objet.

- b. La comparaison peut alors être faite avec le fonctionnement de la phrase dans la langue de l'élève : les deux phrases sont écrites au tableau l'une en dessous de l'autre et des flèches illustrent les différences de position de l'objet et du verbe. Le sujet occupe la même place dans les deux langues.

### Conclusions à faire tirer :

La phrase en français comporte au moins deux groupes de mots :

- le groupe sujet : ce ou celui ou celle dont on parle
- le groupe du verbe : donne des informations sur le sujet, ce qu'il fait, ce qu'il est

L'ordre dans le groupe du verbe est *verbe + complément*.

Au cours de cette phase de découverte/construction de la catégorie, les élèves ont découvert, en partant de la L1 et en s'appuyant sur elle, un fonctionnement qui, sans être absolument spécifique à la langue française (contrairement au genre), est différent par la place de l'objet. Une étape d'exercisation sous diverses formes visant le renforcement et permettant des réemplois (dirigés, libres, spontanés, voir 4.2.1.) peut commencer selon la méthodologie dans laquelle on choisit de s'inscrire.

Ces deux exemples illustrent des scénarios de transfert\* en MPI, dans des cas qui ne sont pas de transfert simple\* (sur éléments identiques\* ou similaires) *mais qui nécessitent d'aménager des scénarios* de transfert (sur des éléments différents\* ou spécifiques\*). Les exemples ont été volontairement pris pour des langues *a priori* très éloignées. Ils doivent suffire à imaginer ce que pourraient être des scénarios de transfert entre l'anglais et le français, ainsi qu'entre langues d'une même famille.

Nous poursuivons notre exploration des manières dont la MPI permet de reposer les problématiques d'enseignement-apprentissage pour des langues *a priori* très éloignées mais, à titre d'illustration supplémentaire, en mettant cette fois l'accent sur les transferts\* L1-L2 en matière de décodage en lecture.

#### 5.3.2.3 *La MPI pour les transferts de compétences en lecture entre L1 et L2 : une analyse pré-pédagogique, un outil d'apprentissage et un scénario de transfert au Mali*

Les compétences de lecture font partie de celles qui, développées en L1 dès le plus jeune âge, sont potentiellement transférables dans le cadre de l'apprentissage d'une L2. En effet, on peut considérer que, quand qu'on a appris à lire, c'est-à-dire, dans le cas d'une langue à principe alphabétique, quand on a découvert le fonctionnement

de ce principe, construit de manière efficace les relations complexes pour cette langue entre phonie et graphie et développé des stratégies efficaces de compréhension, on *sait* lire : on n'a donc pas à apprendre à nouveau à lire quand on entreprend l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Mais il est bien évident que, si l'on ne repart pas tout à fait de zéro, la distance entre la ligne de départ et la ligne d'arrivée n'est pas la même selon les langues source et cible concernées. La question du code graphique peut se poser (passage d'un alphabet à un autre) ainsi que celle du codage graphique (les valeurs d'un même graphème dans deux langues voisines sont rarement tout à fait les mêmes, et il faut dans ce cas construire partiellement de nouvelles relations oral-écrit). À cela s'ajoute le fait que l'acte de lecture suppose des compétences linguistiques (connaissance des structures syntaxiques, repérage des groupes de mots dans la phrase, mobilisation du lexique en L2) qui sont décisives dans la construction du sens. Enfin, lire en L2, c'est se confronter à des univers de sens qui peuvent être plus ou moins difficiles à déchiffrer (connaissances du monde, connotations et implicites culturels), même quand les autres éléments sont connus.

Nous allons donner un exemple des analyses qu'il est possible de mener entre L1 et L2, dans une optique MPI, à propos de la lecture en français pour des publics d'apprenants bambarophones (langue bamanankan) du Mali.

Nous commençons par une analyse pré-pédagogique puis nous fournirons l'exemple d'un outil d'aide à l'apprentissage qui pourrait accompagner le trajet des élèves, et nous terminerons par un exemple détaillé de scénario de transfert\*.

### A. Analyse pré-pédagogique

La MPI permet d'aborder le développement des compétences de décodage en lecture en optimisant les déjà-construits\* des élèves en bamanankan au moment d'aborder la lecture en français. Une analyse pré-pédagogique doit être menée pour repérer les éléments directement transférables et ceux qui nécessitent un scénario de transfert\*.

En bamanankan comme en français, la lecture s'opère de gauche à droite. Un transfert direct\* est possible. Les signes de ponctuation sont les mêmes qu'en français : là encore, transfert direct\*.

L'alphabet bamanankan comprend les graphèmes a b c d e ε f g h i j k l m n η o ɔ p r s t u v w y z.<sup>27</sup>

Il existe des graphèmes spécifiques au bamanankan : ε ɔ η η. Ces graphèmes sont en fait empruntés à l'API (alphabet phonétique international). Dans un apprentissage intégré de la lecture en français après celui de la lecture en bamanankan, cette particularité doit être pensée : ε correspond à è ; η à gn ; η à ng ; ɔ à o. On notera aussi que le graphème q n'existe pas en bamanankan et qu'il est donc spécifique au français. Le v n'existe que dans des mots empruntés au français, le phonème étant absent en bamanankan : il est souvent prononcé assourdi, comme un [f].

27. Konta Mahamadou, Vydrin Valentin (2014), « Propositions pour l'orthographe du bamanankan », dans *Mandenkan* n° 52, p. 22-54.

Le système graphique du bamanankan est bi-univoque, c'est-à-dire que chaque son est noté par un seul graphème et que chaque graphème ne note qu'un seul son : un système graphique parfaitement transparent. Ce fonctionnement simple facilite l'entrée dans la lecture et l'écriture ainsi que la compréhension du principe alphabétique ; il constitue un argument en faveur de ceux qui militent pour l'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs. Une fois les mécanismes de la lecture acquis dans cette langue que les enfants connaissent, il est plus simple d'opérer des transferts\*, plus ou moins directs, on va le voir, au moment de la lecture en français.

Voici quelques éléments concernant la phonologie et la correspondance entre les sons et les graphèmes.

On distingue en bamanankan sept voyelles brèves<sup>28</sup> :

i — s̀igi 's'asseoir' [i]

e — sé 'arriver' [e]

ε — j̀è 'se réunir' [ε]

a — dá 'bouche' [a]

ɔ — k̀ó'dos' [ɔ]

o — t̀òli 'pourrir' [o]

u — s̀ú 'nuit' [u]

On remarque que les voyelles fermées et ouvertes correspondent en bamanankan à deux graphèmes différents pour transcrire l'archiphonème [E]. Ces deux signes n'ont pas toujours été employés : le (é) et le (è) étaient utilisés pendant la période coloniale<sup>29</sup>.

Il existe sept voyelles longues, désignées par des lettres doubles<sup>30</sup>. Voici quelques exemples de paires minimales (ou quasi-minimales) qui ne se distinguent que par la longueur vocalique :

i : ii — m̀iri 'poisson *Microthrissa* / m̀iri 'pensée'

e : ee — f̀ère 'ourler, retrousser' / f̀èere 'vendre'

ε : εε — f̀èεε 'place publique' / f̀èεεε 'ruse'

a : aa — báara 'place de danse' / báara 'travail'

ɔ : ɔɔ — k̀óri 'toucher légèrement' / k̀óóri 'coton'

o : oo — f̀òlo 'goître' / f̀òolo 'mue'

u : uu — búru 'trompe' / búuru 'pain'

28. Dans les mots qui suivent, l'accentuation portée sur les voyelles est une notation de tonalité, non de degré d'aperture.

29. Sur l'histoire de l'alphabet du bamanankan et de son évolution, on consultera Etienne Balenghien (1988) « À propos de l'alphabet du bambara au Mali » dans *Mandenkan* n° 14-15, p. 13-26.

30. L'existence de ces voyelles longues ne pose pas de problème pour le passage de la lecture en bamanankan vers le français. L'élève sait les lire ; simplement il n'utilise pas cette compétence en français.

Il n'existe pas de voyelle nasale. Devant une consonne nasale (donc dans une position autre que devant une pause), la voyelle orale se réalise comme combinaison d'une voyelle suivie d'un élément nasal dont le point d'articulation correspond à celui de la consonne suivante. Cependant, l'élément nasal est toujours transcrit par la lettre n : kùmba 'gros' (prononcé [kùmbá]), cènmasa 'grand géomancien' (prononcé [cèmmásá]), jànfà 'trahir' (prononcé [jàmfá]), fànka 'force' (prononcé [fàŋká]), jànjon 'hymne à la bravoure' (prononcé [jàŋjón]), jàntó 'veiller' (prononcé [jàntó]).

Les consonnes

- p — pán 'sauter', pàlan 'seau'  
 b — bà 'chèvre', bàga 'poison'  
 t — tìle 'soleil', tára 'coller'  
 d — dá 'bouche, ouverture', dème 'aider'  
 c — cún 'sauter de haut en bas', còolo 'errer'<sup>31</sup>  
 j — jéǵe 'poisson', júgu 'ennemi'<sup>32</sup>  
 k — gáari 'fil', kólo 'os'  
 g — gàban 'chapeau conique', gèse 'fil de chaîne'  
 f — fàli 'âne', fàsa 'nerf'  
 s — sàga 'mouton', séleke 'angle, coin'  
 z — zú 'joug', zènerali 'général'  
 h — láhara 'l'au-delà', híne 'pitié'  
 l — láje 'examiner', láadi 'conseiller'  
 r — sàra 'salaire', báara 'travail'<sup>33</sup>  
 v — vítiri 'vitre'  
 w — wári 'argent', wálima 'ou'  
 m — màlo 'riz', mùru 'couteau'  
 n — ná 'sauce', néne 'froid'  
 ɲ — ɲò 'mil', ɲàma 'ordure'

Il existe un digramme consonantique :

- sh — shù 'chou', shò 'haricot', shé 'poulet'

La prénasalisation des consonnes est notée ainsi :

- nb — nbéda 'grande rue'

31. « C » se prononce [tʃ].

32. « J » se prononce comme dans jazz.

33. Le « r » se lit roulé.

- nc — ncògɔn ‘pois sucrés’  
 nd — ndòba ‘eau peu profonde’  
 ng — ngòn ‘cynocéphale’  
 nj — njàraki ‘pas complètement mûr’  
 nf — nfírinfirinnin ‘papillon’  
 nk — nkàlon ‘mensonge’  
 ns — nsíirin ‘conte’  
 nt — ntàman ‘tambourin d’aisselle’  
 np — npògotigi ‘jeune fille’

Si l'on considère l'apprentissage du décodage dans une optique MPI, les élèves vont d'abord devoir découvrir – et ils le feront progressivement –, un élément-clé du fonctionnement général du système graphique français : le fait que le codage graphique, c'est-à-dire la relation entre phonèmes et graphèmes, n'est pas bi-univoque, contrairement à ce qui se passe en L1, ce qui fait du français une langue très peu transparente en comparaison du bamanankan. Ainsi, un phonème peut être transcrit par différents graphèmes (ex. [s], s, ss, c, -ti-, sc, et x dans certaines positions) et un graphème peut être utilisé pour transcrire différents phonèmes (ex : c pour [k] ou [s]). C'est pour l'élève une petite révolution mentale qu'il faut accompagner progressivement, en partant encore une fois de l'identique\*.

Ensuite, on peut utiliser pour chaque graphème du français les catégories identique/-similaire/différent/spécifique. Nous donnons ci-dessous quelques exemples, sans prétention à l'exhaustivité, notre propos ici n'étant pas d'élaborer un support pour la formation des maîtres maliens ni une proposition curriculaire, deux types de documents pour lesquels une analyse pré-pédagogique complète serait indispensable.

- Des graphèmes ont en bamanankan et en français une valeur identique : ainsi, quand « a » transcrit [a] en français, quand « b » transcrit [b], etc. On peut opérer un transfert direct\*.

- Des graphèmes sont utilisés de manière similaire, en ce sens que la différence est faible et qu'elle ne porte guère à conséquence dans l'illustration que nous donnons. Le transfert peut être également direct\*, s'opérer de manière quasi implicite ou en ménageant non des séances de lecture mais bien de phonétique pour faire entendre la différence entre voyelle nasalisée et voyelle nasale : « an » en bamanankan note une voyelle orale nasalisée, et en français une voyelle nasale. Il en va de même pour les autres cas de voyelle+consonne nasale.

- Des graphèmes sont utilisés de manière différente en français :

Ainsi « u » transcrit [u] en L1 mais [y] en français et possède d'autres valeurs quand il est en digramme ; « c » transcrit toujours [tʃ] en bamanankan et parfois [k] parfois [s] en français. Il faut prévoir un scénario de transfert\* (cf exemple ci-dessous pour le graphème g).

- Des graphèmes (simples ou digrammes) sont spécifiques\* au français (q pour les consonnes, é, è, ê, ai, eu, ou, etc.) alors que le phonème existe en bamanankan ; là aussi, il faut prévoir des scénarios\* de transfert.

Une fois opéré le versement de tous les graphèmes simples, digrammes et trigramme du français dans l'une ou l'autre des catégories, on peut programmer l'apprentissage du décodage en allant de l'identique au spécifique.

### B. Une aide possible à l'enseignement-apprentissage : un outil d'apprentissage à construire en classe

C'est au cours de l'apprentissage de la lecture décodage en L1 que l'on va préparer le transfert\*. On peut le faire en commençant à construire pour cette langue un référentiel d'apprentissage avec les élèves. Voici à quoi pourrait ressembler, à grands traits, pareil outil.

De conception très simple, il est vide au départ et conçu pour être rempli au fur et à mesure des apprentissages, comme mémoire commune de classe, chaque fois qu'une correspondance son-lettre a été découverte (quelle que soit la méthodologie d'enseignement de la lecture employée). Il ne doit pas être donné tout fait à des élèves mais refléter le parcours d'apprentissage de l'année et se compléter semaine après semaine, année après année. Pendant le temps où la L1 est enseignée, seules les deux premières colonnes sont remplies. La colonne de droite est construite au moment où la lecture en français commence. Nous ne produisons ici qu'un début d'outil, limité à quelques graphèmes.

| L1      |                       | Français                                                   |                                                      |
|---------|-----------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Je vois | Je dis                | Je dis                                                     | Je vois<br>(graphèmes<br>spécifiques au<br>français) |
| a       | kaba + dessin (maïs)  | une auto + dessin<br>maman + dessin<br>une fraise + dessin | au<br>an<br>ai                                       |
| u       | wulu + dessin (chien) | un mur + dessin<br>une poule + dessin<br>un coq + dessin   | ou<br>q                                              |
| .....   | .....                 | .....                                                      | .....                                                |

Commentaires :

En L1, il n'y a qu'un mot vedette par graphème en raison du caractère bi-univoque du codage graphique.

En français, il peut y en avoir plusieurs, autant que de valeurs phoniques.

Si la relation phonie-graphie est la même en français, on n'inscrit pas de nouveau mot vedette, pour ne faire apparaître que les nouvelles valeurs, celles qui feront l'objet d'un scénario de transfert\*.

Avantages du référentiel :

- On ne fait apparaître dans la colonne « Français » que les éléments qui diffèrent de l'association son-graphie de L1.
- Ce système est évolutif et il permet au cours de l'apprentissage de prévoir, à côté de la valeur de base de la lettre (ex : le son [i] pour la lettre i) les valeurs secondaires et les combinaisons (ex : le son [wa] pour oi) ; l'enseignant peut prévoir les valeurs nouvelles des lettres qu'il aura à faire apprendre au cours de l'apprentissage et laisser la place correspondante pour enrichir les données au fur et à mesure.

Format du référentiel :

Un jeu d'affiches murales peut être constitué et rester en mémoire de classe. Les affiches peuvent suivre les élèves quand ils passent dans la classe supérieure afin que les nouvelles valeurs puissent être intégrées.

Voici enfin un exemple de transfert de compétence\* de décodage, pris à nouveau dans le contexte malien et valable depuis trois langues de première socialisation, appelées nationales<sup>34</sup> au Mali, vers le français.

### C. Un exemple détaillé de scénario de transfert en lecture : différence de transcription de son L1-L2 : le son [g]

On part du constat qu'en bamanankan, songhay, fula, tamasheq, le son [g] est transcrit seulement par la lettre g, et ce devant toutes les voyelles. En apprenant à lire en L1, les élèves maliens ont donc construit cette relation phonie-graphie qui est une relation simple bi-univoque (un phonème = un graphème ; un graphème = un phonème). En français, la relation phonie-graphie est la même que dans les langues maliennes devant « a, o, u ». Mais devant « e, é, i », il faut ajouter un « u » pour obtenir le même son.

En apprenant à lire et à écrire le français, les élèves vont donc devoir apprendre que cette lettre a parfois aussi la valeur qu'elle a dans « gentil ». Le transfert en MPI peut s'opérer en deux temps, par transfert simple des compétences acquises en L1 (pour g+a, o, u) puis par construction d'une nouvelle relation (pour g+i, e) au terme d'un scénario de transfert\*.

#### Faire observer le fait en L1 (1e année)

On fera lire des mots, des phrases, des textes contenant le son et la lettre étudiés.

Exemples

en bamanankan : gala, gese, gingin

en fulfulde : garwal, gure, güreere, gerral

en songhay : goyri, gobu, gande, boogu

en tamasheq : goras, gamad

---

34. Nous utilisons le terme de langue nationale officiellement en usage au Mali pour désigner toutes les langues autres que le français et l'arabe et en usage dans une ethnie du pays, même si cette langue est transfrontalière.

Conclusion à tirer : Dans la langue nationale, la lettre « g » correspond toujours au son [g], quelle que soit la voyelle qui suit.

À la fin de la première année de lecture en L1, l'élève lit couramment « g » et écrit couramment le son [g], vu la bi-univocité de la relation phonie-graphie.

### Construire la relation phonie-graphie en français (2e année)

Le transfert débute en deuxième année, avec l'introduction du français écrit et l'apprentissage de la lecture dans cette langue. Les élèves savent parfaitement entendre le son [g] et le lire en L1 : c'est la condition du transfert\*, le « déjà-construit\* ».

#### a. Première étape : transfert simple\*

Réactivation des connaissances

L'enseignant fait lire en langue nationale des phrases contenant « g ». On réactive ainsi les connaissances.

Transfert simple\* par projection sur la L2 du fonctionnement de la L1 : l'enseignant fait lire et écrire des mots en français où la lettre « g » a la même valeur que dans la langue nationale. Il présente des cas de « g » devant « a, o, u » (dans des textes, des phrases, des mots ou des syllabes isolées). Ainsi, les élèves s'appuient pour lire en français sur leurs compétences de décodage en L1. C'est le moment du transfert simple\*.

Exemples

g+o : gorille, gobelet

g+a : gare, régale

g+u : ambigu

Conclusion à faire tirer par les élèves : en français, devant « a, o, u », la lettre « g » se prononce [g] comme dans la L1.

Suit une phase d'exercisation.

#### c. Deuxième étape : scénario de transfert\*

Construction de la nouvelle relation phonie-graphie. Cette étape, qui prévoit un scénario de transfert\*, peut avoir lieu le même jour ou un autre jour, le lendemain par exemple.

c.1. Discrimination orale du son [g] dans des mots français où il est employé devant « e, é, i ».

Exemples

guitare, vague, guerre

L'enseignant demande alors aux élèves d'écrire ces mots. Ils vont s'appuyer sur le transfert simple et écrire « logiquement » \*guitare, \*vage, \*gerre.



L'enseignant écrit à son tour ces mots au tableau, en regard de ceux écrits par les élèves. Puis il fait observer quelle lettre a été ajoutée entre le « g » et la voyelle. Il s'agit du « u ». Il lit les mots à haute voix et fait remarquer que ce « u » ne se prononce pas, ne s'entend pas. Il lit à haute voix les mots écrits par les élèves et leur demande d'identifier le son alors entendu : c'est le son [ʒ].

Conclusion à faire tirer par les élèves : devant « i, e, é », le son [g] s'écrit *gu* en français.

c.2. Prise de conscience de ce qui se passerait en l'absence de la lettre « u » devant « i, e, é ».

L'enseignant fait entendre des mots où le son [ʒ] est employé devant [ə], [e], [i].

Exemples :

rouge, rangé, girafe

Il écrit au tableau ces mots et demande quelle lettre sert pour écrire le son [ʒ].

Conclusion à faire tirer par les élèves : en français, la lettre *g* ne sert pas toujours à écrire le son [g] ; elle sert aussi au son [ʒ].

### Exercices

- a. Lecture de listes de mots contenant la lettre *g*, *gu* devant voyelles *i*, *e*.
- b. Copie de mots avec la lettre *g* suivie de *e*, *é*, *i*. Lecture de ces mots à haute voix.
- c. Copie de mots avec les lettres *gu* suivies de *e*, *é*, *i*. Lecture de ces mots à haute voix.

### Prolongement

C'est dans une autre leçon que les élèves vont rencontrer le graphème « j ». Ce graphème existe dans les langues maliennes mais correspond au groupe consonantique [dʒ] comme au début du mot « jazz ». Son apprentissage mettra en œuvre un nouveau scénario de transfert\*.

Avant de conclure, rappelons que cet exemple, comme ceux donnés auparavant, est construit en prenant en compte les cultures d'enseignement-apprentissage au Mali et les conditions d'enseignement (manuels, effectifs, formation des maîtres) : il a été pensé pour des enseignants qui ne disposeraient pas de manuel, et donc *a fortiori* pas de manuel conçu dans une optique MPI, qui n'ont à leur disposition ni les facilitations des TICE (TBI, ordinateur, Internet) ni celles de l'audio. La plupart ont des pratiques magistrales expositives de cours et l'enseignement des langues dans une optique MPI pourrait être un moyen d'aller vers des pratiques de classe plus socio-constructivistes. Cet exemple n'a toute sa pertinence – c'est précisément ce qui fait sa valeur –, que dans ce contexte et devrait être adapté pour d'autres configurations.

#### 5.3.2.4 La MPI pour gérer le plurilinguisme scolaire à Madagascar

Notre dernier exemple montrera comment la MPI peut contribuer à la gestion de l'enseignement des langues dans un système plurilingue mettant en présence une langue

autochtone standardisée, des variétés dialectales de cette langue, ainsi que le français et l'anglais. Ce système est assez complexe, on va le voir, en raison des différences de statut entre les langues, mais aussi des objectifs assignés à leur enseignement et des rapports de parenté entre elles.

L'éducation constitue l'une des priorités d'un gouvernement malgache ambitionnant de mettre le système éducatif au service du développement socioculturel, économique et environnemental du pays. Une enquête PASEC récente (2017) montre chez les élèves des niveaux en lecture et en langue qui situent le pays parmi les plus mal classés de l'Afrique francophone. Les résultats sont également alarmants en mathématiques. L'État, conscient de la situation actuelle, a décidé de redresser le système éducatif par l'élaboration en 2018-2019 du Plan Sectoriel de l'Éducation (PSE) et du document Cadre d'Orientation et d'Organisation du Curriculum Malagasy (COOCM).

En matière de langues, le COOCM prévoit que la langue malagasy soit utilisée tout au long du fondamental de 9 années, à partir de 6 ans. Le français est introduit progressivement à partir de la première année du 1er cycle. Un passage de la langue nationale vers le français en tant que langue d'enseignement commence à la 5ème année, pour certaines matières, à l'exclusion bien sûr du malagasy, et de l'anglais. La situation de partage du rôle de langue d'enseignement continue au lycée sans que la répartition soit clairement définie. Au technique et dans l'enseignement supérieur, le français est langue d'enseignement, sans toutefois que soit totalement exclue la langue malagasy, même si leurs rôles respectifs ne sont pas très clairement précisés.

Le malagasy et le français se partagent donc le rôle de langues d'enseignement\*, dans un système éducatif que l'on peut qualifier de transitionnel précoce, le français commençant à être langue d'enseignement dès la cinquième année du 1er cycle. L'anglais est seulement une matière, dont l'apprentissage est prévu à partir de la quatrième année. Cette langue ne joue aucun rôle spécifique dans la société malgache : elle est très peu présente en ville et absente des campagnes, et l'exposition à l'anglais des élèves malgaches est donc très faible. Au moment où nous écrivons, les *curricula* malgaches ne sont pas encore rédigés et nous ne disposons que de ces cadrages généraux. Ils sont toutefois déjà suffisants pour élaborer une réflexion globale sur l'enseignement des langues dans une optique de MPI. C'est ce que nous allons faire en examinant successivement les termes qui composent la configuration didactique en matière de langues pour voir comment ces enseignements pourraient être pensés par la MPI à Madagascar.

#### a. Le statut des langues en présence

Le français et le malagasy sont des langues officielles ; le français s'est imposé pendant la colonisation, son rôle n'a été que partiellement remis en question pendant la période dite de malgachisation, entre 1974 et le début de la décennie 90 ; il est, pour nombre d'enfants qui ne l'entendent pas pratiquer, une langue « étrangère », même si son officialité lui confère un certain nombre d'usages sociaux, administratifs, politiques et un rôle important dans l'accès à l'emploi formel. Mais il n'est pratiqué que par une part de la population variant entre 10 et 20 %, avec des écarts selon les régions et selon que l'on vit en ville ou en zone rurale.

En ce qui concerne le malagasy (qui utilise les caractères latins comme le français), il faut commencer par distinguer les parlers régionaux (11 variétés dialectales) du *malagasy ôfisialy* (standardisé à partir de la variété dite du plateau, parlée par l'ethnie Merina) : alors que les dialectes sont les langues de première socialisation\* des élèves, le *malagasy ôfisialy* est la langue de scolarisation, *celle des écrits scolaires et de l'apprentissage de la lecture. Mais il n'est langue de première socialisation* que pour les élèves de la région d'Antananarivo. Pour tous les autres, la scolarisation propose un plurilinguisme malgache : l'élève arrive avec des compétences acquises dans un dialecte et va devoir apprendre une variété nouvelle pour faire ses apprentissages premiers dans cette variété. En ce qui concerne la communication, l'élève sait réaliser oralement en dialecte, de la manière dont le font les enfants de 6-7 ans, les actes de communication oraux dans des contextes non formels, et il n'a pas besoin d'apprendre à les réaliser en *malagasy ôfisialy*, compte tenu de la faible distance entre les usages communicatifs pour les deux variétés. Ce plurilinguisme s'enrichit ensuite pour tous avec les premiers apprentissages scolaires du français puis, quelques années après, de l'anglais.

b. La proximité/éloignement entre les différentes langues concernées

Les dialectes et le *malagasy ôfisialy* sont très proches, les différences se situant seulement au niveau phonétique (quelques variations d'ailleurs présentes dans plusieurs dialectes) et lexical. Mais on ne saurait négliger les écarts existants. S'il est certain que la pratique de la langue de première socialisation a développé des compétences linguistiques et communicatives orales directement transférables au *malagasy ôfisialy*, on doit considérer notamment pour l'apprentissage de la lecture (qui se fait en *malagasy ôfisialy*) les quelques différences phonétiques (importantes pour la construction des correspondances phonie-graphie) et lexicales (importantes pour la compréhension). Jusqu'à présent, ce plurilinguisme entre variétés de malagasy n'a pas été pris en compte, il serait important qu'il le soit et nous proposons ici-même des pistes à cet effet, que nous avons pu explorer sur place avec les agents de la Division des *curricula* et des intrants (DCI).

- *Entre le malagasy ôfisialy et le français*, la distance est grande. Le *malagasy ôfisialy* est une langue malayo-polynésienne<sup>35</sup>, agglutinante, alors que le français est une langue indo-européenne. En malagasy, la phrase déclarative est de type V-0-S, les verbes n'ont pas de marque personnelle ni de singulier-pluriel et c'est la variation de la consonne initiale qui exprime l'inaccompli ou l'accompli et permet de parler du passé en n-, du présent en m-, du futur en h- ; le nom, l'adjectif et le verbe ne prennent pas de marques du pluriel ; les noms n'ont pas de genre... On comprend aisément que la MPI ne pourra pas s'appuyer sur des structures identiques\* pour réaliser des transferts directs. Il existe toutefois un petit fonds lexical constitué d'emprunts au français (graphiquement, phonétiquement et morphologiquement intégrés) qui peut être mis à profit pour les premières découvertes ; dans certains dialectes, ces formes peuvent être plus nombreuses (dialecte de la région Diana, au Nord-Est) et fournir plus de ma-

35. Voir Adelaar K. Alexander. (1989), « Les langues austronésiennes et la place du *malagasy* dans leur ensemble », in : *Archipel*, volume 38. p. 25-52.

tière, d'où l'importance de prendre véritablement en compte les acquis des élèves, le déjà-là\*. Mais dans tous les cas, la mise en place d'une MPI devra passer par un travail de prise de conscience des fonctionnements grammaticaux du *malagasy ôfisialy* (qui de ce fait devient la langue de référence\*, celle dans laquelle la conscience métalinguistique est travaillée en classe), un travail qui sera utile pour aborder ensuite les catégories principales du français et son fonctionnement.

- *Entre l'anglais et les autres langues* : les différences entre les dialectes et le *malagasy ôfisialy* sont aussi importantes avec l'anglais qu'avec le français. Signalons toutefois la présence d'emprunts à l'anglais qui remontent au 19<sup>e</sup> siècle pour la plupart, en nombre plus ou moins important selon les dialectes et qui peuvent être exploités pour découvrir cette langue étrangère. Mais il est évident que si l'on pense l'apprentissage de l'anglais dans une optique plurilingue intégrée, on pourra s'appuyer sur les compétences déjà acquises en français (en focalisant sur l'identique\* et le similaire\*) pour mettre en confiance les élèves, faciliter les premiers apprentissages et aller plus vite, comme nous le montrons plus haut en 5.3.2.1.

#### c. Les expériences des apprenants en matière d'apprentissage des langues

En entrant dans le système scolaire, les élèves ont une langue de première socialisation\* acquise dans les interactions familiales et entre pairs. Ils ont une pratique encore partielle de cette langue, qu'ils continuent à apprendre dans leurs interactions quotidiennes. Ils n'ont encore jamais observé ni explicité le fonctionnement d'une langue, ne disposent pas de catégories métalinguistiques élaborées (au-delà de *mot*, *phrase*, peut-être, qui circulent dans la langue commune), ils n'ont jamais appris de manière systématique une langue en tant que matière. La découverte du *malagasy ôfisialy* est pour la plupart des élèves la première rencontre avec une pratique langagière « autre », mais si semblable en apparence que la différence n'a jusqu'à ce jour pas encore été problématisée par le système éducatif. Or il est capital que cette différence soit posée, problématisée, et que la première année d'enseignement permette aux élèves, entrant dans l'écrit en *malagasy ôfisialy*, d'opérer des transferts\* de l'une à l'autre.

Quand l'élève est en situation d'apprendre le français, la MPI doit s'appuyer sur les compétences acquises en L1, et à partir de et à propos du *malagasy ôfisialy*, notamment sur :

- la connaissance du fonctionnement du système graphique en alphabet latin et les bases de la lecture-écriture : l'élève doit être mis en situation d'utiliser ses compétences pour apprendre à lire en français, et l'enseignant devra accompagner ce trajet en sachant ce qui peut faire l'objet de transferts directs\* (réalités identiques\*, similaires\*) et ce qui doit être l'objet de scénarios\* de transfert en partant du déjà-construit\* pour aller vers du nouveau (réalités différentes, *spécifiques*) ;
- la connaissance des principales catégories grammaticales : nom, verbe, nombre, genre, temps, ordre des mots des phrases de base, déclarative, interrogative ; l'élève doit pouvoir utiliser ces catégories pour, dans une optique compara-

tive, construire ses compétences en français avec la même gradation : réalités identiques\*, similaires\*, différentes\*, spécifiques\*.

Au moment d'aborder l'anglais, l'élève doit pouvoir mettre à contribution ses compétences en matière de *malagasy ôfisialy* ; comme il a commencé l'apprentissage d'une langue étrangère voisine de l'anglais, s'il y a été préparé, il doit pouvoir utiliser également les compétences d'apprentissage aussi développées à cette occasion (optique métacognitive). La situation est donc très différente, à la fois linguistiquement et cognitivement, entre l'enseignement-apprentissage de l'anglais et celui du français.

#### d. Les objectifs d'enseignement-apprentissage

Chaque langue du curriculum malgache remplit des fonctions spécifiques qui doivent se retrouver au plan des objectifs d'enseignement-apprentissage.

- La langue de première socialisation\* et langue de communication régionale, le dialecte régional, ne sera pas l'objet d'une étude systématique. En revanche des activités d'analyse des sons de cette langue, en ce qu'ils sont communs avec le *malagasy ôfisialy*, seront utiles pour les apprentissages de la lecture. C'est aussi à partir d'histoires entendues en dialecte que l'on peut commencer à exercer chez les élèves des compétences de compréhension, par relevé d'éléments explicites et par inférences, bien avant que ces compétences puissent réellement être travaillées sur des écrits suffisamment complexes et riches, en *malagasy ôfisialy*. Un travail spécifique sur les mots qui, en dialecte, ont une signification différente de celle qu'ils auraient en *malagasy ôfisialy* peut également être intéressant : en effet, les écarts sémantiques peuvent entraîner des problèmes de compréhension en lecture. Cela ne signifie pas qu'il faille organiser des cours spécifiques de vocabulaire traitant systématiquement des différences sémantiques et lexicales mais que les enseignants doivent être sensibilisés aux principales différences et les travailler avec les élèves quand les occasions se présentent : cela peut être précisément à l'occasion de la lecture de textes.
- Le *malagasy ôfisialy* doit être enseigné en prenant en compte son triple rôle : langue de scolarisation, langue de communication nationale, langue de référence. Le fait qu'il soit utilisé comme langue de scolarisation implique qu'on fasse avec les élèves un apprentissage systématique des formes de la communication scolaire : c'est la langue de la vie en commun et du faire ensemble (celle des consignes de travail, en particulier) dans la micro-société scolaire. Il faut ensuite définir les objectifs de son enseignement en tant que langue de communication sociale hors du cercle familial, de la communication entre pairs et/ou dans la région. Ces objectifs ne peuvent pas simplement être de communication orale (nous entendons par là l'apprentissage des formes orales correspondant aux actes de parole et notions du quotidien) car les élèves ont déjà sur ce plan des compétences très importantes (certes exprimées en dialecte mais valables pour l'essentiel en *malagasy ôfisialy* également), qu'ils continuent à développer dans les communications ordinaires en dehors de l'école car, même s'ils s'expriment quotidiennement en dialecte, l'écart avec le *malagasy ôfisialy* n'est pas tel qu'ils ne développent pas de compétences communicatives valables

pour les deux. En termes d'apprentissage de la communication, l'important est en revanche de développer à l'école, et dans cette langue, les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite, cet apprentissage ne se faisant pas dans le milieu social et son apprentissage restant le propre de l'école. Cependant, après deux ou trois ans, on peut commencer à enseigner aux élèves des formes orales d'usage du malagasy qui seraient insuffisamment développées dans les interactions orales sociales ordinaires : il s'agit d'une part de formes spécifiques de la politesse, formes utilisées dans des situations formelles auxquelles les enfants sont peu ou pas exposés (sur la pertinence de l'apprentissage des conduites orales dans une L1, voir Maurer, 2001), et d'autre part de conduites orales spécifiques (narration orale, description orale, explication orale, argumentation orale). Enfin, il ne faut pas perdre de vue la dimension de langue de référence\* que doit revêtir le *malagasy ôfisialy*, langue à propos de laquelle les élèves doivent être amenés à construire un raisonnement métalinguistique et des catégories qui leur serviront ultérieurement à aborder les grammaires des autres langues étrangères qu'ils seront amenés à apprendre. Cette dimension, non communicative mais réflexive, peut être travaillée au moyen d'exercices, de productions qui permettent de découvrir les unités de la langue et leur fonctionnement, de manière inductive avec un métalangage évoluant progressivement, en accord avec l'âge des élèves et leur aptitude à l'abstraction.

- Le français est au début une matière d'enseignement. Les élèves, dans leur immense majorité, ne le parlent pas et même n'en connaissent quasiment rien, y étant très peu exposés avant leur entrée à l'école. Les premiers objectifs seront de communication orale scolaire afin de mettre en place, en même temps que les conditions d'échanges oraux en classe, les structures de base de la phrase française.

Dans notre optique de MPI, cet apprentissage prendra appui, chaque fois que possible, sur les éléments qui peuvent être directement transférés depuis le dialecte et/ou le *malagasy ôfisialy* (des unités phonétiques, des unités lexicales, des fonctionnements syntaxiques identiques et similaires). En d'autres termes, et même si l'on va prendre en compte les nécessités de la communication scolaire en français, dans les premiers temps de l'apprentissage, ce ne sont pas les besoins langagiers à moyen ou long terme qui dictent les contenus (on a vu combien ils étaient hypothétiques pour des apprenants de ce type, de cet âge, dans ces contextes scolaires) mais les besoins immédiats de la communication scolaire et les proximités interlinguistiques, à des fins de facilitation, mise en confiance, gain de temps.

Puis vient le temps des apprentissages écrits du français, avec un décalage temporel, nécessaire pour que ce qui sera lu/écrit ait du sens pour les élèves. Là encore, on s'appuiera sur l'ensemble du déjà-construit\* : graphèmes identiques\*, phonèmes identiques\*, relations phonie-graphie identiques\* et donc communes, avant d'aller vers le similaire\* et le différent\* (relations phonie-graphie partiellement différentes en français) puis de finir avec le spécifique\* au français (phonèmes propres au français, graphèmes n'existant qu'en français). L'entraînement à la compréhension /production écrite pourra s'appuyer largement sur les pratiques déjà développées en *malagasy ôfi-*

*sialy* : les macrostructures textuelles sont très largement identiques, les mécanismes et stratégies de compréhension également.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que le français est appelé, de par la fonction que lui assigne le système éducatif, à jouer le rôle de langue d'enseignement de certaines disciplines, à côté du *malagasy ôfisialy* et en complément de ce dernier. Si le français est appelé à devenir médium d'enseignement, ce qui fait de lui une langue seconde, il faut développer au cours des premières années de son enseignement-apprentissage des usages spécifiques de cette langue qui seront particulièrement utiles pour enseigner et apprendre en français : un accent particulier doit être mis sur la compréhension et la production de discours informatifs et explicatifs, particulièrement représentés dans les interactions didactiques, puis sur celles des discours argumentatifs, eux aussi très utilisés dans la gestion des interactions didactiques, particulièrement dans les approches d'inspiration constructiviste, les pédagogies du projet, l'approche actionnelle.

Le seul rôle assigné à l'anglais est celui de langue-matière. Comme pour les débuts en français, les premiers objectifs seront de communication orale, afin de mettre en place, en même temps que les conditions d'échanges oraux en anglais, les structures de base de la phrase anglaise. Mais cet apprentissage prendra appui, chaque fois que possible, sur les compétences qui peuvent être directement transférées, d'abord depuis le français puis à partir du dialecte et/ou du *malagasy ôfisialy* (connaissance des unités phonétiques, des unités lexicales, des fonctionnements syntaxiques identiques).

Pour prendre véritablement en compte l'ensemble des composantes de la situation didactique dans le cadre de la MPI, il reste encore à considérer, pour chaque langue, les acteurs et moyens mis à disposition.

Par acteurs, nous entendons ici les enseignants<sup>36</sup>, leur formation et leurs compétences dans chacune des langues concernées, c'est-à-dire leur plurilinguisme personnel, que nous allons à présent présenter.

Les compétences des enseignants malgaches peuvent être considérées comme très bonnes en dialecte (du moins en matière de compétence orale de communication sociale), sous réserve qu'ils soient originaires de la région, ce qui est massivement le cas. Il est probable qu'elles soient en revanche très faibles en ce qui concerne leurs capacités d'analyse de cette langue, qui n'a jamais été pour eux une langue de référence. Elles sont très bonnes également en *malagasy ôfisialy* oral, ce qui permet d'assurer une conduite de classe fluide dans cette langue et de conduire des interactions didactiques en malagasy, mais elles ne sont pas forcément très développées en ce qui concerne la dimension métalinguistique de cette langue car les enseignants n'ont en général qu'une formation très basique en linguistique. D'où leurs difficultés à concevoir des séances portant sur l'analyse du fonctionnement du *malagasy ôfisialy*, et un besoin de renforcement dans ce domaine si l'on veut réellement mettre en place une MPI.

Les compétences des maîtres sont en revanche assez réduites en français, la plupart des enseignants du fondamental ayant un niveau insuffisant pour enseigner le français

---

36. On ne traitera pas des conseillers pédagogiques, directeurs, inspecteurs, qui nous amèneraient du côté de l'ingénierie de la formation didactique : sujet certes capital mais... autre sujet !

en tant que langue étrangère<sup>37</sup>, au regard des standards internationaux ; néanmoins, pour beaucoup, le français reste la langue de référence\*, la seule dans laquelle ils aient des compétences métalinguistiques, certes incomplètes mais dont ils peuvent se servir pour aborder le fonctionnement du *malagasy*.

En anglais, les maîtres ont des compétences encore plus partielles, qui devraient être considérées comme très largement insuffisantes pour enseigner cette langue dans des conditions satisfaisantes.

Ainsi, si l'on veut mettre en place une MPI à Madagascar, un renforcement linguistique des maîtres serait une action prioritaire à mettre en place, avec les objectifs suivants : renforcement du volet métalinguistique en langue *malagasy* (dialecte et *ôfisialy*), renforcement des compétences communicatives en français et en anglais.

Nous terminerons ce tour d'horizon par un très rapide aperçu des moyens disponibles, en termes de manuels de langue : les manuels sont rares et quand il y en a, ils ne sont pas conçus pour travailler les comparaisons entre les langues et l'intégration des compétences acquises au fur et à mesure des apprentissages.

#### e. La culture d'enseignement-apprentissage

Les enseignants sont en général formés à des modes d'animation frontaux de la classe (enseignement magistral), alliés à des traditions d'enseignement fortement déductives (la règle puis son application). Les comportements d'apprentissage des élèves sont modelés en conséquence : peu actifs, peu engagés dans des tâches de résolution de problème, de découverte des règles, leur activité se résume souvent à recopier des éléments à retenir mis au tableau, à les apprendre par cœur sans toujours comprendre, à tâcher d'appliquer les règles dans des exercices de simple vérification.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement la culture d'enseignement des langues, les maîtres malgaches n'ont à leur disposition qu'un modèle, celui qui a été utilisé historiquement pour enseigner la langue française, langue étrangère, et donc, dans une histoire récente, celui de l'AC. Ils conçoivent l'enseignement d'une langue comme devant être orienté sur l'apprentissage des formes orales de la communication quotidienne (on retrouve ici la tradition d'enseignement qui s'est installée autour des actes de parole), et c'est ce modèle qui va être utilisé la plupart du temps pour enseigner aussi bien le français et l'anglais (langues matières, étrangères si l'on prend en compte la situation des apprenants) que le *malagasy ôfisialy*. C'est ce dernier point qui est le plus problématique, car le *malagasy ôfisialy* n'est pas une langue étrangère, même s'il n'est pas la langue de première socialisation. Son rôle dans l'école est celui de langue de scolarisation et de langue d'enseignement\* de toutes les disciplines au cours des

37. Des tests TCF administrés à Madagascar en 2005 montraient que 82% des maîtres du fondamental avaient seulement un niveau de français A1 ou A2. 18% seulement étaient à B1 ou plus. Ces données ne se sont pas améliorées depuis avec des recrutements massifs d'enseignants contractuels non diplômés appelés « Maîtres FRAM » (« *Fikambanan'ny ray aman-drenin'ny mpianatra* », littéralement : association des parents d'élèves) pour faire face aux ouvertures massives de classe dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le Développement et de la Stratégie Education Pour Tous : ce sont des enseignants recrutés et payés par les parents d'élèves. Selon le dernier rapport PASEC (2017), 78% des enseignants du fondamental sont des non fonctionnaires, subventionnés par l'Etat (52%), non subventionnés (28%). Voir PASEC (2017). *Performances du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.



deux premières années. En ce sens, son enseignement devrait, dans une didactique plurilingue réellement plurilingue, s'inscrire dans un autre paradigme, celui de l'enseignement des langues premières<sup>38</sup>. C'est au *malagasy ôfisialy*, et non au français, que devrait revenir la fonction de langue de référence\* ; c'est sur et dans cette langue que l'élève devrait construire ses compétences métalinguistiques, mettre en place des activités d'analyse du fonctionnement d'une langue, compétences qui lui seront utiles pour aborder ensuite tout au long de sa vie, des langues étrangères, ce qui n'est pas encore le cas dans les curricula en vigueur en 2019. Les réformes curriculaires en cours d'élaboration pourraient être l'occasion de changer la donne.

Pour résumer, le cadre de la MPI propose aux enseignants et aux élèves de construire des liens successifs à plusieurs niveaux et entre plusieurs langues : entre variétés dialectales et *malagasy ôfisialy*, entre ces deux réalités linguistiques et le français, puis entre ces trois et l'anglais. Chaque fois, à chaque étape, on va exploiter les transferts\* possibles et s'appuyer sur les stratégies métacognitives qui se mettent en place progressivement, se complétant.

Avant de conclure, arrêtons-nous un instant sur la dimension métacognitive que nous n'avons qu'incidemment mentionnée sans nous y arrêter, parce que nous étions focalisés sur la dimension métalinguistique. La métacognition a été développée par le psychologue américain Flavell à partir de 1963 dans ses travaux sur Piaget. Philippe Meirieu (1996 : 104) la définit ainsi en insistant sur son rôle dans l'apprentissage :

*La métacognition [...] c'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus, mais face au processus.*

On peut à sa suite distinguer deux dimensions de la métacognition sur lesquelles entraîner les élèves : la connaissance des activités cognitives mises en œuvre d'une part, leur contrôle et gestion d'autre part. La démarche de métacognition commence pour Karpinska-Szaj et Zajac (2012 : 28) « par une prise de conscience par l'apprenant de ses propres processus cognitifs ; seulement après il est question de les faire verbaliser avec le maximum de précision, de détails, d'exemples ». Karpinska-Szaj et Zajac (2012 : 29) citent parmi les activités possibles à même de travailler les deux dimensions ci-dessus « les questionnaires, interviews, dialogues et entretiens et encore la pensée à haute voix (ang. *thinking-aloud protocol*) ». Ces auteurs évoquent aussi la possibilité d'observations ethnographiques accompagnées d'analyses des productions des élèves ou d'enregistrements vidéo, ainsi que des dispositifs interactifs, les plus utilisés étant l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et l'entretien réflexif (Altet, 1994 ; 1997). Une variante possible serait « l'entretien cognitif à visée d'apprentissage » (ECA), dont l'objectif est de provoquer la verbalisation de l'élève en situation d'apprentissage. L'ECA est un entretien avec l'élève à l'aide d'un questionnement spécifique après la réalisation de la tâche, de façon différée, l'élève étant invité à une mise en mots de son activité mentale. Le questionnement s'appuie « sur le schéma question-réponse-

38. Il s'agit des mêmes choix didactiques que ceux qui prévalent au Mali, inspirés par l'enseignement des langues étrangères et non des langues premières.

relance, avec une demande de précision ou de justification qui rompt avec le modèle question/réponse/validation, souvent utilisé lors des cours dialogués » (Perraudou et Pagoni, 2010 : 45).

Pour conclure provisoirement, nous avons voulu, à partir du cas malgache, donner une illustration de la manière dont les enseignements des différentes langues – variétés régionales, *malagasy ôfisialy*, français, anglais – ne peuvent absolument pas relever d'un cadre unique de référence. Partant, leur enseignement-apprentissage ne peut pas être balisé à l'aide de descripteurs communs : c'est une évidence pour les langues malgaches, et ça l'est tout autant si l'on considère le français et l'anglais.

On voit aussi à travers ce cas que la MPI se nourrit d'analyses de type sociolinguistique – et l'on pourrait même sans doute sans grand effort la faire entrer dans le paradigme de la sociodidactique : elle amène à penser la place et le type d'enseignement propres à chaque composante du plurilinguisme scolaire ; elle fournit aussi des pistes pour penser les transferts\* entre les langues, transferts linguistiques\* comme transferts communicatifs\*.

### 5.3.2.5 *Méthodologie plurilingue intégrée et évaluation intégrée, même combat !*

La problématique de l'évaluation en MPI doit être posée en fonction des caractéristiques singulières de cette méthodologie, qui la distinguent totalement des choix effectués par les auteurs du CECR-VC et les experts de la DLP-CoE, et en partie des autres méthodologies disponibles (la MA, l'AC et la PA) :

1. Un véritable apprentissage concret de deux langues ou plus ; et non une nébuleuse « éducation au plurilinguisme » par ailleurs impossible à évaluer, comme dans les orientations actuelles de l'UPL-CoE.
2. Un appui sur tout ce qui, dans la ou les langues déjà connues, ou déjà en cours d'apprentissage, ainsi que dans les connaissances et compétences acquises par les élèves à cette occasion, leur facilite l'apprentissage d'une nouvelle langue ; et non la prise en compte d'une seule langue, ou d'une « toute nouvelle langue » à chaque fois, comme lorsqu'on utilise les descripteurs des échelles de compétence du CECR.
3. Une élaboration explicite de formes forcément originales parce que situées d'une méthodologie intégrée d'enseignement-apprentissage des différentes langues en cours d'apprentissage, recourant principalement à des activités métalinguistiques et métacognitives systématiques ; et non, comme dans le CECR, la reprise implicite voire inconsciente du seul paradigme de l'AC.
4. La caractéristique fondamentale, parce que transversale à toutes les autres, est une orientation « processus d'apprentissage » ; et non, comme dans les échelles du CECR, une orientation « produit d'usage ».
5. L'orientation prioritaire vers l'apprentissage distingue la MPI des autres méthodologies disponibles, qui sont pour leur part toutes orientées prioritairement vers l'usage ; même si, comme nous l'avons montré avec les « Référentiels généraux d'apprentissage des compétences en compréhension de l'écrit » élaborés en Algérie, il est possible d'élaborer des outils intégrant l'évaluation de l'ap-

prentissage : cela est même indispensable si l'on veut éviter les effets pervers de certifications finales limitées aux seules compétences d'usage.

Étant donné ces caractéristiques de la MPI, c'est l'élaboration de ce même type d'outils qui apparaît comme prioritaire, à savoir, en aval des « analyses pré-pédagogiques » dont nous avons présenté des exemples concrets, des référentiels d'apprentissage qui tiennent compte de l'ensemble de ces caractéristiques, et qui pourront servir ainsi à la fois à la régulation des processus d'enseignement-apprentissage, à la formation des élèves à l'apprentissage, des professeurs à l'enseignement, et à la formation des uns et des autres à l'évaluation.

Les différents projets de recherche de type « recherche interventionnelle » que nous avons présentés plus haut (*cf.* p. 230), qui se concentrent aux niveaux micro et méso sur les choix et articulations des activités d'enseignement-apprentissage, nous paraissent tout aussi adaptés à l'évaluation intégrée qu'à la MPI, tant sur le mode de la recherche universitaire « académique » que sur le mode de la recherche-action avec les enseignants. À partir du moment où, comme c'est le cas en MPI, les contenus ont été prédéterminés sur la base d'une analyse linguistique comparative, et les grandes orientations méthodologiques déjà prédéfinies, c'est en effet, une fois transmises ces informations, sur la sélection des activités concrètes et leur organisation en scénarios pédagogiques (les « procédures détaillées » d'É. Gentaz, *cf.* p. 229) que peut se concentrer la formation des enseignants, parce que c'est aussi sur cette sélection et cette organisation que, sur le terrain, pourront s'exercer les nécessaires liberté et responsabilité pédagogiques des enseignants.

Au niveau macro, la recherche interventionnelle en MPI pourrait porter prioritairement sur les différentes formes contextuelles de combinaison et/ou d'articulation entre la MPI et les autres méthodologies sans doute impliquées dans les *curricula* officiels, celles de la MA, de l'AC et/ou de la PA.

Il nous semble évident que de telles activités de recherche, de formation et d'enseignement ouvrent, en ce qui concerne l'évaluation, des perspectives radicalement différentes, autrement plus complexes mais plus motivantes et « professionnalisantes », que la simple utilisation d'outils standardisés de certification.

## Conclusion de la 5<sup>e</sup> Partie

La MPI n'est pas une nouvelle « approche » venant prendre la suite de l'AC ou de la PA. Il s'agit, comme nous l'avons posé théoriquement puis exemplifié, d'une conception particulière de la conduite du processus d'enseignement-apprentissage qui part du déjà-là\* linguistique, des proximités et éloignements entre langues, met en place des moments de réflexion métalinguistique et accompagne les apprentissages d'un point de vue métacognitif, les acquis de ces activités servant de déjà-construit\* pour l'apprentissage d'autres langues. La MPI fournit des outils pour analyser des situations d'enseignement multilingues et réaliser des analyses pré-pédagogiques utiles pour programmer des enseignements ; elle propose également des démarches pour accompagner les transferts en prenant en compte les bagages langagiers des apprenants et leurs compétences métalinguistiques, les cultures d'enseignement-apprentissage, les moyens

disponibles ; elle permet enfin de construire des outils réflexifs qui accompagnent les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Il s'agit d'une méthodologie offrant une manière de penser les progressions dans les apprentissages qui prend en compte l'ensemble des éléments des situations didactiques, proposant des principes généraux et des outils qui laissent les enseignants concevoir librement leurs séquences et séances de classe en fonction de leur culture didactique et des moyens qui sont à leur disposition.

L'entrée par la MPI s'inscrit dans le cadre de l'accroissement du multilinguisme des sociétés contemporaines et dans le fait qu'un nombre croissant de citoyens a des besoins d'apprentissage de plusieurs langues vivantes et non d'une seule. Elle s'inscrit également dans la concrétisation de la notion de plurilinguisme, notion que le CECR mettait au premier plan mais sans se donner les moyens de la mettre en œuvre au-delà de généralités sur le répertoire plurilingue de l'apprenant.

Quant à la dimension « intégration », qui concerne les méthodologies d'enseignement-apprentissage de chaque langue conçues dans un cadre commun permettant à la fois leur mise en cohérence et leur mise en synergie, elle devrait s'alimenter de la diversité des orientations méthodologiques des traditions didactiques d'une langue à l'autre, d'un pays à l'autre.

À l'opposé du CECR qui prétend indûment qu'un Cadre unique pour l'enseignement indifférencié de toutes les langues est possible, nous posons les limites de pertinence et de mise en œuvre de la MPI en fonction des publics concernés, des objectifs d'enseignement, des traditions didactiques et des environnements d'enseignement-apprentissage. Ces limites conduisent à une approche « pluriméthodologique » qui peut, au moyen d'un éclectisme raisonné, répondre à la gestion complexe cohérente des processus d'enseignement-apprentissage des différentes langues, à partir d'un accord sur de grands principes communs fondés sur des connaissances partagées relatives à la manière dont les langues s'apprennent.

Comme nous l'avons fait pour clore la conclusion de la 4<sup>e</sup> partie sur l'évaluation intégrée, nous terminerons cette conclusion de la 5<sup>e</sup> partie par un exemple tiré de l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères. Les derniers programmes officiels pour les classes de seconde, première et terminale des séries générale et technologique en date du 20 janvier 2019<sup>39</sup> introduisent pour la première fois la notion d'« approche plurilingue de l'apprentissage » :

## 2) *Correction grammaticale*

[...] *L'élève est conduit à mobiliser ses connaissances de la langue française et des autres langues qu'il connaît afin de mieux saisir la différence ou la proximité avec la langue étudiée. La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage.*

---

39. Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique, Arrêté du 17-1-2019, J.O. du 20-1-2019, [www.education.gouv.fr/pid285/bulletinofficiel.html?cidbo=138130](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletinofficiel.html?cidbo=138130).

Cette notion est introduite dans un contexte qui en limite très fortement la portée, celui d'un sous-chapitre intitulé « Correction grammaticale » et d'un exemple de pratique – la comparaison explicite entre le fonctionnement de la L2 et celui de la L1 pour mieux comprendre le fonctionnement de celle-là – qui est officiellement recommandée depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle dans la méthodologie directe.

Mais deux autres passages, plus loin dans deux autres sous-chapitres traitant d'autres contextes eux aussi spécifiques (l'interdisciplinarité et les enseignements d'une troisième langue étrangère), viennent ensuite enrichir fortement la notion, si on les relie mentalement au premier passage :

*Le croisement des disciplines : un levier pour l'apprentissage des langues*

*Chaque élève a un rapport personnel, lié à son histoire familiale et scolaire, à plusieurs langues. Cette richesse linguistique est une donnée de départ précieuse pour l'apprentissage des langues. En outre, l'apprentissage simultané de plusieurs langues vivantes (LVA-LVB-LVC) permet des croisements, des transferts et d'autres stratégies d'appropriation. [...]*

*La langue vivante C (LVC)*

*La langue vivante C (LVC)<sup>40</sup> offre à chaque élève l'occasion d'enrichir sa connaissance des langues en faisant toute leur place aux langues moins présentes en LVA et LVB. L'élève qui entreprend l'étude d'une troisième langue vivante étrangère ou régionale manifeste souvent pour celle-ci un intérêt personnel particulier, déterminé par ses acquis scolaires antérieurs, parfois par son histoire familiale, ou par sa curiosité intellectuelle. Dans tous les cas, il s'agit d'apports positifs sur lesquels il convient de s'appuyer. Ces acquis scolaires ou extrascolaires ont forgé des compétences linguistiques et culturelles que l'élève peut réinvestir dans l'apprentissage de la troisième langue.*

Les choses sont donc mûres, dans l'enseignement scolaire français, pour une MPI élaborée et mise en œuvre en tant que telle, sous des formes raisonnées et différenciées de combinaison, dans une perspective pluriméthodologique, avec les trois autres grandes orientations méthodologiques déjà en place, la MA, l'AC et la PA.

En France toujours, parmi les 10 recommandations du CNETCO, faites lors de la *Conférence de Consensus sur les Langues vivantes*, 13 et 14 mars 2019, [www.cnetco.fr/fr/langues-vivantes/recommandations](http://www.cnetco.fr/fr/langues-vivantes/recommandations), deux sont mises en musique par la MPI : la recommandation 3 « Créer des ponts entre les différentes langues et cultures » et la 8 « Redonner une place à l'enseignement explicite des langues ».

Au-delà de ce seul exemple français, nous pensons que d'autres systèmes éducatifs nationaux pourraient être intéressés par une approche résolument pluriméthodologique, qui serait aisément assimilable par des enseignants qui sont passés par de nombreuses réformes, et réellement plurilingue, ce qui est en adéquation avec un nombre important de situations éducatives dans le monde.

40. La LVA étant déjà, dans notre terminologie, une L2, cette LVC est donc une L4.

# Glossaire

## de la méthodologie plurilingue intégrée

**Anticipation** : « Ce principe se traduit, tout d'abord, dans la conscience que l'enseignant d'une langue a du fait qu'il est en train de mettre en place des connaissances, des compétences et des stratégies sur lesquelles les enseignants des autres langues pourront s'appuyer parallèlement ou par la suite : en d'autres termes qu'il est en train de préparer, dans une langue, le terrain pour des apprentissages parallèles ou futurs dans les autres. » (Cavalli, 2005). Voir *Rétroaction\**.

**Besoins langagiers** : On désigne sous ce terme les ressources linguistiques nécessaires aux apprenants pour gérer avec succès des formes de communication dans lesquelles ils vont être impliqués à court ou à moyen terme. L'identification de ces besoins (et donc de ces situations de communication) s'effectue dans le cadre d'une démarche spécifique consistant à réunir les informations permettant de savoir quelles utilisations effectives vont être faites de la langue apprise et d'en tirer des contenus à enseigner de manière prioritaire.

**Degrés de distance** : La MPI s'appuie sur des études de linguistique comparatiste et réalise des analyses pré-pédagogiques qui inventorient des éléments pertinents, passerelles \* de transfert, sur une échelle de distance entre les langues à quatre catégories : identiques\*, similaires\*, différents\*, spécifiques\*. Ces degrés de distance déterminent ensuite des modes de transfert\* : direct\* ou par scénario de transfert\*.

**Déjà-là** : C'est le répertoire langagier dont est doté l'apprenant au moment de commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue et qui continue d'évoluer. Ce capital est constitué de savoir-faire langagiers et communicatifs acquis ou appris dans une ou plusieurs langues. Avec le travail de réflexion métalinguistique, le déjà-là devient un déjà-construit\*, élaboré et disponible pour des transferts. Le déjà-là\* est le capital langagier à partir duquel une analyse comparative identifie des passerelles\* de transfert et construit des scénarios\* de transfert.

**Déjà-construit** : L'ensemble des savoirs et savoir-faire métalinguistiques et métacommunicatifs construits par des démarches réflexives à partir du déjà-là\*. Par savoirs, on entend connaissances déclaratives sur les langues et par savoir-faire des connaissances procédurales. Le déjà-construit est transféré directement à la langue cible dans le cas de transferts directs\* ; il constitue un matériau important pour l'élaboration de scénarios\* de transfert.

**Différent** : Troisième degré de distance entre langues. Qualifie des éléments qui existent dans les deux (ou plus de deux) langues concernées mais qui se réalisent de manière singulière. Détermine un mode de transfert\* par scénario de transfert\*.

**Didactique intégrée** : Les premières incitations à envisager de façon intégrée les enseignements linguistiques remontent à 1972, quand elles ont été formulées au cours d'un symposium organisé par le Conseil de l'Europe à Turku (Estonie) portant sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes sous la forme de recommandations. Ces recommandations portaient du constat que « d'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences »<sup>41</sup> et que « les efforts déployés en vue d'établir les liens qui existent entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes sont loin d'avoir été suffisants ».

**Éveil aux langues** : Courant né dans les années 1980, développé dans le domaine anglophone par Eric Hawkins sous l'appellation « *Language awareness* ». Selon la définition du CARAP, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (2011, 7), « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». L'Éveil aux langues n'est donc pas l'enseignement d'une langue particulière : c'est, au moyen d'activités qui mettent les élèves en contact avec des corpus oraux et écrits dans différentes langues, la découverte active de la diversité la plus large des langues du monde : langues de tous pays, variétés linguistiques de tout statut présentes dans l'environnement, langues des familles... L'Éveil aux langues cherche à développer chez les élèves des attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique et culturelle du monde dans lequel ils sont appelés à vivre ainsi que le désir d'apprendre des langues variées. En cela, on peut considérer qu'il relève d'une éducation aux langues, alors que la MPI se situe du côté de leur enseignement.

**Éveil à l'apprentissage linguistique** : On peut le définir en référence à l'éveil aux langues, et dans son prolongement, comme l'ensemble des activités qui concourent à développer chez les apprenants des savoirs métacognitifs déclaratifs et procéduraux sur la manière dont ils apprennent une ou plusieurs langues, les stratégies qu'eux-mêmes, ou d'autres apprenants, utilisent, de même que les comportements et attitudes pas toujours totalement conscientes.

**Identique** : Premier degré\* de distance entre deux langues. Qualifie des éléments qui existent exactement sous la même forme dans les deux (ou plus de deux) langues concernées. Détermine un mode de transfert direct\*.

**Intégrée (méthodologie)** : Cet adjectif signifie dans le cas de la MPI que la méthodologie\* d'enseignement- apprentissage de chaque langue est conçue dans un cadre commun permettant à la fois leur mise en cohérence et leur mise en synergie, de telle sorte que les connaissances, méta-connaissances, compétences et stratégies acquises dans une ou plusieurs langues déjà apprises se renforcent mutuellement.

**Interférences** : En acquisition des langues, ce terme, qui désigne les traces, dans le discours d'un apprenant, d'une langue différente de celle utilisée, est considéré négativement. Pour les éviter au maximum, les didacticiens ont eu recours à des

---

41. *Rapport du Symposium sur les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes* (1973), Strasbourg, Comité de l'enseignement général et technique.

méthodologies directes où est bannie la L1, considérée comme source d'interférences lors de l'apprentissage de la L2. En MPI, transfert\* en est le pendant positif.

**Langue d'enseignement** : Langue utilisée pour enseigner une ou plusieurs disciplines, linguistiques ou dites « non linguistiques ». Autrement appelée « langue médium ».

**Langue de scolarisation** : Langue utilisée comme médium de socialisation scolaire, celle de la communication scolaire. La plupart du temps, elle est également langue d'enseignement\* mais il faut distinguer les deux rôles, car ils peuvent être (selon les niveaux, les disciplines, les types de scolarisation) remplis par des langues différentes.

**Langue de première socialisation** : Langue dans laquelle, au cours de son développement, l'apprenant a construit son rapport aux autres, au monde. Il peut y avoir plusieurs langues de première socialisation\* dans le cas de bilinguismes ou plurilinguismes précoces. En MPI, cette langue de première socialisation est nommée « L1 ».

**Langue de référence** : Langue dans laquelle les capacités métalinguistiques se sont initialement développées et qui permettent d'élaborer des « étalons de mesure » par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées. Il s'agit le plus souvent de la L1, mais ce n'est pas toujours le cas, notamment quand la L1 est une variété dialectale du standard utilisé comme langue de scolarisation\*.

**Langues parentes** : Langues appartenant à une même famille linguistique (romane, slave, germanique, finno-ougrienne, sémitique, etc.). La parenté typologique des langues permet d'appuyer l'enseignement-apprentissage sur un nombre important de transparences (*cf.* identique\*) et ressemblances (*cf.* similaire\*).

**Langue-pivot** : Langue qui n'est pas la langue de première socialisation\* de tous les membres d'un groupe d'apprenants, mais qui a pu être apprise par tout ou partie du groupe en tant que L2 et qui, du fait qu'elle est partagée à des degrés divers, peut servir de langue support à des transferts. Ex : l'anglais peut être langue-pivot pour l'enseignement-apprentissage à un public linguistiquement hétérogène composé d'apprenants chinois, japonais, coréens.

**Langues voisines** : Langues n'appartenant pas à une même famille linguistique (ex : anglais et français) mais qui présentent malgré tout des ressemblances exploitables pour des transferts\* du fait, notamment, de contacts historiques ou actuels.

**Médiation** : Dans la MPI, les connaissances, méta-connaissances, compétences et stratégies acquises dans une ou plusieurs langues déjà apprises viennent s'intercaler, faire fonction de « médiation », entre l'apprenant et la langue supplémentaire en cours d'apprentissage.

**Méthodologie** : Utilisé seulement avec l'article défini singulier (« la méthodologie »), il s'agit du domaine de réflexion et de proposition sur les modes d'enseignement, d'apprentissage et de mise en relation de ces deux processus. Accompagnée d'un qualificatif (« la méthodologie *directe* »), précédé d'un article indéfini (« une méthodologie ») ou au pluriel (*les/des* méthodologies), il s'agit de systèmes construits sur ce domaine



à une période historique et par rapport à un environnement institutionnel et scientifique déterminé. Une « approche pluriméthodologique » est un système conçu pour « intégrer » plusieurs méthodologies, c'est-à-dire les gérer de manière à les mettre en cohérence et en synergie.

**Modèle factoriel** : Le modèle factoriel d'apprentissage des langues (Hufeisen, 2000) décrit dans l'ordre chronologique les facteurs constituant les quatre étapes suivantes : l'acquisition de la première langue (L1), l'apprentissage d'une première langue étrangère (L2), l'apprentissage d'une seconde langue étrangère (L3) et l'apprentissage de langues étrangères supplémentaires (L2+n). D'une langue à l'autre viennent s'ajouter des facteurs qui ne s'appliquaient pas à l'apprentissage de la langue étrangère précédente.

**Passerelle de transfert** : Dans les langues mises en contact par la situation d'enseignement-apprentissage, il s'agit d'un élément de la L1 (ou 2) qui va pouvoir être associé à un élément de la L2 (ou L2+n) par transfert direct\* ou scénario de transfert\*, une fois pensé le degré\* de distance.

**Pédagogie convergente** : Approche pédagogique plurilingue de l'enseignement des langues africaines et du français développée au Mali par M. Wambach à partir de la décennie 1980, qui postule que l'on apprend la L2 de la même manière que la L1, par bain linguistique, dans une approche communicative radicale qui rejette toute réflexion métalinguistique et toute explicitation des rapports interlinguistiques. Également appelée « méthodologie convergente », elle utilise « convergence » seulement pour marquer que les deux langues sont censées être enseignées de la même manière.

**Rétroaction** : Toute acquisition linguistique nouvelle en L2 ou L2+n produit une restructuration des connaissances préalablement acquises en L1. Ce phénomène se traduit par des rappels de connaissances, de compétences ou de stratégies acquises dans une langue antérieure, mais aussi par la prise en compte des modifications que ces nouveaux apprentissages peuvent avoir sur la maîtrise des langues antérieures. Voir Anticipation\*.

**Scénario de transfert** : Série cohérente d'activités progressives qui propose plusieurs activités de manipulation, conceptualisation, renforcement, réemploi pour la découverte, la mémorisation, l'intégration, l'utilisation d'éléments différents ou spécifiques en L2 (ou L2+n). Le scénario de transfert s'appuie au départ sur le déjà-là\* et/ou le déjà-construit\*.

**Similaire** : Deuxième degré de distance entre langues. Concerne des éléments qui existent dans les deux (ou plus de deux) langues concernées, mais qui se réalisent de manière particulière. Détermine un mode direct\* de transfert.

**Spécifique** : Quatrième degré de distance entre langues. Concerne des éléments qui n'existent que dans une seule des langues concernées. Requiert un mode de transfert par scénario\*.

**Transfert** : Opération consistant à étendre à la L2 ou L2+n des savoirs et savoir-faire élaborés en L1 ou L2, y compris en opérant des déplacements. Les transferts peuvent être distingués par leurs qualificatifs (voir Transfert linguistique et culturel\*,

Transfert communicatif\*, Transfert de stratégie d'apprentissage\*) ou par leur mode (direct\* ou par scénario\*).

**Transfert culturel** : Opération consistant à utiliser un élément culturel (au sens anthropologique du terme) relevant de l'univers culturel de la L1 (ou de la L2) pour apprendre des éléments culturels de la L2 (ou L2+n), y compris en opérant des déplacements.

**Transfert linguistique** : Opération consistant à utiliser un élément linguistique (lexical, morphosyntaxique, phonétique) relevant de l'univers linguistique de la L1 (ou de la L2) pour apprendre la L2 (ou L2+n), y compris en opérant des déplacements.

**Transfert communicatif** : Opération consistant à utiliser des composantes de la compétence de communication (en production, compréhension ; écrite, orale) acquise en L1 (ou en L2) – déjà-là, déjà-construit – pour apprendre la L2 (ou L2+n), y compris en opérant des déplacements.

**Transfert de stratégie d'apprentissage** : Opération consistant à utiliser une stratégie d'apprentissage des langues, mobilisée en L1 (et/ou L2), pour apprendre une L2 (et/ou L2+n).

**Transfert direct** : Mode de transfert\* utilisé dans les cas où les formes langagières sont identiques\* ou similaires\* et ne nécessitent pas de scénario de transfert\*. Le transfert\* s'opère alors par simple transposition d'une langue à l'autre, par calque.

# Conclusion générale

Nous voici parvenus au terme de ce long parcours commencé par la lecture du *Volume complémentaire* et terminé par un réexamen en règle du CECR suivi de deux contre-propositions complémentaires. Le VC, au fond, nous aura servi de porte d'entrée dans le CECR dont beaucoup, parmi les didacticiens avec lesquels nous avons pu évoquer ce projet, se demandaient s'il valait encore la peine de continuer à le critiquer. N'était-ce pas un combat d'arrière-garde ? Tout le monde n'était-il pas déjà d'accord sur ses insuffisances ? Cela aurait été le cas si le CECR avait été dépassé, lesté par ses lourdeurs d'écriture, discrédité par ses approximations, plombé par son absence totale de réflexion méthodologique ; si une alternative avait émergé depuis sa parution... Mais rien de tout cela : au contraire, chaque jour le CECR occupe une place croissante dans les systèmes éducatifs, au point que dans les réactions sceptiques des collègues quant à une quelconque entreprise critique pointe souvent plus de découragement que de désapprobation : « Il n'y a pas d'alternative ».

La parution du VC nous apprend au moins une chose : pour les auteurs qui sont encore de la partie comme pour les nouveaux qui les ont rejoints, rien n'a bougé depuis 2001. Le VC ne porte la trace d'aucun regard critique sur le CECR, comme si l'objet était totalement intouchable, sacré, et il ne fait de place à aucune proposition nouvelle en matière d'enseignement-apprentissage-évaluation, comme si le temps didactique s'était arrêté en 2001 et que, dans ce château de la Belle au bois dormant didactique, il ne s'agissait plus que d'ouvrir quelques salons nouveaux : ici celui de la médiation, là celui de la langue des signes.

Le VC et le CECR se sont retirés sur les hauteurs d'un splendide isolement, plusieurs pieds au-dessus des éventuels débats d'universitaires.

Splendide isolement qui a des allures d'autisme. À ignorer ce qui s'écrit en matière de psychologie de l'apprentissage, de linguistique, de didactique des langues et d'évaluation scolaire des langues, on produit un VC qui souffre des mêmes faiblesses théoriques que le CECR de 2001, parfois même encore accentuées et plus criantes avec le temps qui passe. Et le cœur affiché du projet – enfermer la médiation et le plurilinguisme dans des échelles de descripteurs, alors qu'elles sont d'une complexité extrême – apparaît alors dans toute son absurdité, tel un mirage techniciste.

Reconnaissons tout de même au VC un mérite : celui de nous avoir motivés, lors de sa parution en 2018, à porter à nouveau un regard critique sur le CECR, devenu intouchable au fil des années, imposé tant par le poids des institutions (au départ européennes puis nationales mais toujours sans aucune distanciation) que par la force de l'habitude et la difficulté à concevoir une voie nouvelle, différente. À la lumière de ce nouveau regard, le CECR-VC apparaît enfin tel qu'en lui-même, comme un ouvrage qui a su habilement détourner l'attention de ce qui aurait toujours dû rester l'essentiel en didactique des langues-cultures – le couple enseignement-apprentissage –

au profit de la seule évaluation, et encore, d'une évaluation réduite à la seule dimension certificative, si particulière, si peu utile à l'ensemble de la communauté éducative et seulement rentable pour quelques organismes qui se trouvent être à l'origine du projet. Le CECR a réussi à faire croire à ses lecteurs qu'il s'intéressait à la problématique de l'enseignement-apprentissage parce qu'il a produit quelques pages sur ce versant, mais ce ne sont en réalité que quelques discours lénifiants sur le plurilinguisme et le répertoire plurilingue des apprenants ; tout aussi lénifiants qu'irréfutables, parce que ne s'engageant jamais au-delà de quelques affirmations de principe et ne se préoccupant jamais de leur donner un réel contenu méthodologique. Aux exégètes de la pensée CECR, « idiots utiles », de s'en préoccuper ! Les auteurs du CECR ont fait de même pour la perspective actionnelle, jetée à la va-vite, réduite à quelques exemples de « tâches » bien discutables (dont l'inoubliable « monter une armoire » : les initiés comprendront, les autres auront le bonheur de la découverte) et à de vagues slogans politiquement corrects (« l'apprenant est un acteur social ») mais restés creux faute qu'on en ait précisé les conditions de mise en œuvre. Mais ces quelques touches ont suffi à donner l'illusion que le CECR s'intéressait effectivement à l'enseignement-apprentissage alors que – comme nous pensons l'avoir suffisamment montré ici – l'enjeu réel était ailleurs, dans les seules visées certificatives. Le CECR est un jeu de bonneteau. On croit soulever le pot et découvrir la carte « enseigner », mais on retombe invariablement sur « certifier ». On croit soulever le pot de la carte « apprendre », et revoilà « certifier ». On croit trouver « évaluer »... et c'est encore et toujours « certifier » qui apparaît ! Au bonneteau, rappelons-le, c'est le maître du jeu qui gagne, inéluctablement. Il n'a besoin que de la crédulité des autres.

Ce que confirment les conditions d'élaboration du VC, c'est qu'en réalité le CECR n'est pas le produit du Conseil de l'Europe ou alors seulement comme label de respectabilité, caution démocratique, prête-nom garant d'intouchabilité. Le CECR et le VC, de manière encore plus criante pour ce dernier, sont bel et bien l'œuvre de deux organismes, de deux entreprises privées à caractère lucratif, le Cambridge English Learning Assessment et la Fondation Eurocentres. Les auteurs, ceux dont on trouve les noms dans les remerciements mais pas sur la couverture, en sont tous les employés : les paternités ne pourraient pas être plus claires. Que, dans ce contexte, leurs employeurs privés y trouvent leur compte n'a rien d'étonnant. Que l'on prétende sur ces bases construire des politiques linguistiques éducatives publiques l'est beaucoup plus.

Derrière ce dispositif, c'est tout le processus de l'expertise qui est à remettre en question : la procédure de choix des experts, la construction du cadre de leur mission, le mode de travail par compilation dans le cadre d'un entre-soi soigneusement entretenu ; en amont, c'est même la mission confiée à la l'UPL-CoE qui doit être contestée : quel mandat, quel projet politique réel ? En aval, il faudrait questionner sans tabou la perméabilité des institutions éducatives, celles de la France en tête avec un ministère de l'Éducation qui, sans le moindre regard critique, a fait en quelques années du CECR la pierre angulaire de son système d'enseignement des langues et qui, maintenant que l'entreprise est bien avancée, crée des certifications au sein de son système public d'éducation pour s'empresser de les confier, moyennant finances, au *Cambridge English Learning Assessment* et autres organismes privés. La boucle est parfaitement

bouclée : « l'affaire est dans le sac », pour le dire dans les termes des mauvais polars de langue française.

Contre l'avis de collègues didacticiens qui y voient un combat dépassé, nous pensons que la partie critique de notre travail est en soi, déjà, absolument nécessaire, car elle fournit aux enseignants les moyens de résister à des injonctions d'utilisation auxquelles, du fait du poids des hiérarchies, ils ont du mal à s'opposer ; elle leur donne les arguments nécessaires pour dénoncer les intérêts privés des organismes à la manœuvre dans le projet du CECR, pour montrer l'inutilité pratique et même la nocivité de ses propositions pour l'enseignement et l'apprentissage, en raison de sa logique exclusivement certificative, pour mettre en avant la non-validité scientifique de ce document et récuser ainsi l'injonction visant à l'imposer comme un cadre de référence.

Mais nous avons voulu aller plus loin et proposer des pistes de sortie. L'entreprise n'est pas sans risque et nous pourrions également prêter le flanc à la critique. Mais c'est le jeu universitaire, et c'est le seul qui vaille la peine d'être joué, parce qu'il est au cœur de notre discipline de sciences humaines et parce que les critiques qui nous seront adressées feront avancer une pensée commune en débat, non une pensée unique comme c'est le cas actuellement. Nous avons ouvert deux pistes ayant en commun la dimension d'intégration, entendue comme mise en cohérence et synergie d'orientations méthodologiques différentes entre pays, langues, traditions, finalités et objectifs, publics et environnements différents.

La première piste concerne précisément l'évaluation, seul enjeu réel du CECR, et nous l'avons empruntée pour montrer qu'une autre voie est possible, une autre conception de l'évaluation, que nous avons appelée « intégrée ». Une évaluation intégrée, c'est en particulier, dans l'enseignement scolaire, une évaluation intégrée à l'éducation, c'est-à-dire qui prend en compte les différentes fonctions scolaires de la langue : moyen de travail sur les documents (comme dans la MA), moyen de communication (comme dans l'AC), moyen d'apprentissage d'autres langues (comme dans la MPI) et moyen d'action (comme dans la PA). C'est par cette brèche ouverte dans la conception mono-méthodologique du CECR et du VC, qui restent adossés à la seule AC, que passe aussi la deuxième piste ouverte, celle de la méthodologie plurilingue intégrée. Là encore, nous montrons qu'une autre voie est possible, non dogmatique, non doctrinaire, plurilingue et pluriméthodologique – pluriméthodologique parce que plurilingue –, adaptable selon les langues et les environnements didactiques. Le plurilinguisme de la MPI construit l'enseignement-apprentissage d'une langue nouvelle sur le déjà-là en termes de répertoire langagier et sur le déjà-construit en termes de savoirs sur les langues et de compétences d'apprentissage des langues.

Avec l'ouverture de ces deux voies méthodologiques, nous espérons avoir indiqué à tous les acteurs – responsables éducatifs, didacticiens, concepteurs de programme, formateurs et enseignants – par où se trouvait la sortie.

Nous espérons en particulier que cet ouvrage aidera les responsables éducatifs et l'ensemble des acteurs impliqués dans l'enseignement scolaire des langues des différents pays, en leur fournissant de nouvelles pistes, réalistes, adaptables à chaque situation nationale ou régionale, pour les différents niveaux des *curricula* et pour différents

dispositifs d'enseignement. Notre courte analyse d'un extrait des programmes français de 2019, présentée dans la conclusion de la 5<sup>e</sup> partie, montre que ce texte institutionnel est déjà travaillé d'orientations différentes, non encore articulées et combinées comme elles pourraient et devraient l'être, avec pour l'instant un ancrage au CECR aussi massif qu'inadéquat et inapplicable, mais avec aussi – raison d'espérer – une réelle ouverture plurilingue qui pourrait aisément être développée et mise en œuvre à partir de nos propositions.

Le vœu que nous formulons à ce stade est de ne pas rester seuls, scientifiquement parlant. Ces deux premières propositions doivent à présent être traduites, adaptées pour différentes configurations didactiques : elles sont suffisamment ouvertes pour le permettre. Si des voies de sortie du CECR sont tracées, elles restent encore à aménager, et à emprunter collectivement.

Au moment de conclure pour de bon, nous savons qu'en dépit de tout ce travail critique et de ces contre-propositions, le CECR continuera au moins un temps à rester une « référence ». En quoi, au juste ? Sa marque continuera sans doute à s'apposer sur les offres de cours de langue, sur les tests de certification, en quelques lettres et chiffres bien connus : A1, A2, B1, B2, C1, C2. Ce sont là des symboles, des codes qui arrangent bien les écoles de langue et les auteurs de manuels, et c'est du reste le seul usage réel qui soit fait actuellement du CECR : alors qu'il est à présent patent que les descripteurs ne sont pas utilisables par les enseignants, ces quelques signes constituent un langage commun dont il semble que la communauté des enseignants de langue ait encore besoin un temps pour communiquer.

Dont acte. Mais nous formulons le vœu que la référence au CECR se limite désormais à cela, que l'on sorte enfin de ce cadre/Cadre pour tout le reste, que la réflexion méthodologique soit relancée, avec comme objectif le développement concret des apprentissages plurilingues et, comme moyen, l'élaboration de modes d'enseignement-apprentissage-évaluation efficaces, à la fois diversifiés et intégrés.

# Bibliographie

ADAM Jean-Michel (1997), « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », p. 665-681 in : *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 75, fasc. 3, 1997. Langues et littératures modernes – Moderne Taal- en Letterkunde.

ADEN Joëlle, WEISSMANN Dirk (dir.) (2012), « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes », *Études de Linguistique Appliquée* n° 167, juil.-sept., 128 p. <http://www.cairn.info/revue-ela-2012-3.htm>.

ALTET Marguerite (1994), *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

ALTET Marguerite (1997), *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.

ARMENGAUD Françoise (2007), *La pragmatique*. Paris : Presses Universitaires de France.

BEACCO Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 307 p.

BERCHOUD Marie (2017), « Apprendre, enseigner, selon le CECR : SOS Cadre vide, on demande des auteurs ! », *Revue TDFLE* n° 70. En ligne : <http://revue-tdfle.fr/revue-70-6-la-pensee-cecr>.

BERKAINÉ Mohamed Saïd (dir.) (2017), « Les approches par compétences en didactique des langues. Diversité et enjeux, apports et limites », *Revue TDFLE* n° 72. En ligne : <http://revue-tdfle.fr/evue-72-8-les-approches-par-competences-en-didactique-des-langues-diversite-et-enjeux-apports-et-limites>.

BEUZON Sylvie, GARCIA Émilie, MARCHOIS Corinne (2015), « Les compétences des élèves français en anglais en fin d'école et en fin de collège. Quelles évolutions de 2004 à 2010 ? », *Éducation et formations* n° 86-87, mai 2015, p. 183-210. En ligne : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue86-87/57/6/depp-2015-EF-86-87-competences-eleves-francais-en-anglais-fin-ecole-et-en-fin-college-424576.pdf>.

BORDALLO Isabelle, GINESTET Jean-Paul (1993), *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette-Éducation, 192 p.

BRONCKART Jean-Paul (1996), *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne. Paris : Delachaux et Niestlé S. A.

BROOKS Nelson (1963), *Language and language learning*. New York : McGraw-Hill.

CADDEO Sandrine, MORGADINHO LOPES Sara (2013), « Que nous enseigne la méthode EuRom5 pour accéder rapidement à la compréhension du portugais ? », in : *L'intercompréhension*, p. 77-95. Passages de Paris : APEB, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01297738/document>.

CARROLL Susanne (2001), *Input and evidence : the raw material of second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.

CAVALLI Marisa (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier-CREDIF.

CEDRE (2018), Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon. *Rapport technique. Maîtrise de la langue 2015. École*. Bureau de l'évaluation des élèves. DEPP – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation nationale, février, 74 p. [www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole.html](http://www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole.html).

CHAROLLES Michel (2011), « Cohérence et cohésion du discours », p. 153-173 in : Holker K., Marelló C. (dir.) *Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent – Dimensioni dell'analisi di testi e discorsi*. Münster : Lit Verlag.

CHISS Jean-Louis (dir.) (2001), « Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 121. Paris : Didier Érudition.

CLES, Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur. Site officiel : [www.certification-cles.fr](http://www.certification-cles.fr).

COMERFORD Richard (2010), « Alerte! L'Éducation nationale est tombée dans l'escarcelle des marchands de certifications! », in : « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen », *CRAP-Cahiers pédagogiques*, HSN n° 18, avril 2010. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-les-langues-vivantes-avec-le-Cadre-europeen>.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. Strasbourg : Didier-Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, 192 p. En ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

CONSEIL DE L'EUROPE (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, février, s.l., Conseil de l'Europe, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation, 254 p. En ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

COSTE Daniel (2009), « Tâche, progression, curriculum », p. 15-24 in : ROSEN Évelyne (coord.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n° 45, janvier. Paris : CLE international-FIPF.

COSTE Daniel, CAVALLI Marisa (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques linguistiques DGII – Direction générale de la démocratie, Conseil de l'Europe. En ligne : <http://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>.

CUQ Jean-Pierre (2014), « Temps, espace et savoirs en didactique du FLE », *Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 7, p. 6-20. En ligne : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13050.pdf>.

DABÈNE Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

DCL, Diplôme de Compétence en Langue. En ligne (site officiel) : [www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html](http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html).



DEKEYSER Robert (2003), « Implicit and Explicit Learning », *in* : Doughty, C., M. Long (éds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, 313-348. Oxford : Blackwell Publishing.

DIMIC Biliana (2010), « Qui ? Comment ? Et surtout pour quoi faire ? », *in* : « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen », *CRAP-Cahiers pédagogiques*, HSN n° 18, avril 2010. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-les-langues-vivantes-avec-le-Cadre-europeen>

DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard (1998), *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris : ESF éditeur.

FLAVELL John H. (1963), *The Developmental psychology of Jean Piaget*. New York : D. Van Nostrand, 1963.

FORLOT Gilles (2012), « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », *Langage et société* n° 140, p. 105-114.

FORLOT Gilles, BEAUCAMP Jacques (2008), « Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire », *Études de linguistique appliquée* n° 149, p. 77-92.

FRIEDERIKE DELOUIS Anne (2008), « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ». *Les Langues Modernes n° 2, avril-mai-juin, Dossier : « Le Cadre européen : où en sommes-nous ? »*. Paris : APLV, p. 19-31. [Compte rendu de : Karl-Richard BAUSCH *et al.* (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues en débat »*. Actes du « XX<sup>e</sup> Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement des langues étrangères » (Université de Giessen, mars 2002). Tübingen : Narr, 2003]. En ligne sur le site de l'APLV : [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779).

GENTAZ Édouard (2018), « Du labo à l'école : le délicat passage à l'échelle ». *La recherche* n° 539, septembre. En ligne sur le site [www.larecherche.fr/sciences-cognitives/du-labo-à-l'école-le-délicat-passage-à-l'échelle](http://www.larecherche.fr/sciences-cognitives/du-labo-à-l'école-le-délicat-passage-à-l'échelle).

GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie (2013), *Lectorino & Lectorinette – CE1-CE2 – Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Éditions Retz.

HIRTT Nico (2009), « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». En ligne : [www.skolo.org/2009/10/01/lapproche-par-competences-une-mystification-pedagogique](http://www.skolo.org/2009/10/01/lapproche-par-competences-une-mystification-pedagogique).

HORTON Forrest Woody Jr. (2008), *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO. En ligne : [unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf).

HUFEISEN Britta, NEUNER Gerhard (2004), *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Éditions du Conseil de l'Europe, CELV.

HUFEISEN Britta (2000), « A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3 », p. 209-229 *in* : Rosenthal, Judith W. (Éd.), *Handbook of undergraduate second language education : English as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

HUFEISEN Britta, LINDEMANN Beate (éds.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen : Stauffenburg.

HULSTIJN Jan H. (2003), « Incidental and intentional learning », p. 349-381 *in* : Doughty, C., M. Long (éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell Publishing.

INPES (2013), Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé, *La Santé en action. Prévention/promotion/éducation* n° 425, septembre. Dossier « Recherche interventionnelle en santé publique : quand chercheurs et acteurs de terrain travaillent ensemble ». En ligne : <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-action-425.pdf>.

JAUBERT Anna (dir.) (2005), *Cohésion et cohérence. Éléments de linguistique textuelle*. Lyon : Éditions ENS.

KARPINSKA-SZAJ Katarzyna, ZAJAC Jolanta (2012), « Les activités métacognitives de l'apprenant en langues étrangères en tant qu'objet de recherche. Défis et problèmes méthodologiques », *Synergies Pologne* n° 9, p. 21-35.

KLEIBER Georges (1982), « Les différentes conceptions de la pragmatique ou pragmatique où es-tu ? », *L'Information Grammaticale* n° 12, p. 3-8.

LADO Robert (1964), *Language teaching*. New York : McGraw-Hill.

LE BOTERF Guy (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 1995. [1<sup>e</sup> éd. 1994].

LEBRE-PEYTARD Monique (1990), *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et diffusion*. Paris : Clé international.

LEFRANC Yannick (2009), « Apprentissage des langues. Modernisation et domestication participative », *Synergies Sud-Est européen* n° 2, p. 177-194.

MAURER Bruno (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

MAURER Bruno (2015), « L'Autobiographie des Rencontres Interculturelles : l'idéologie plurilingue et interculturelle à travers ses modes d'écriture », p. 219-258 *in* : ADAMI H. et ANDRE V. (Éds) *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang. *Transversales. Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. vol. 41.

MAURER Bruno (2001), *Une didactique de l'oral de l'école primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

MAURER Bruno (2017), « Le CARAP. À la recherche de la didactique du plurilinguisme », *Revue TDFLE* n° 70, « La pensée CECR ». *Revue TDFLE*, Numéro en ligne : <http://revue-tdfle.fr/revue-70-6-la-pensee-cecr>.

MAURER Bruno (2018), « Les systèmes éducatifs africains en recherche de qualité pris au piège des réformes curriculaires : le cas du Niger et l'approche par les situations », p. 257-284 *in* : PUREN Laurent, MAURER Bruno, *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles : Peter Lang, collection « Champs didactiques plurilingues ».

MÉDIONI Maria-Alice (2011), « Peut-on échapper à l'évaluationnrite ? », *Cahiers pédagogiques* n° 491, septembre-octobre, Dossier « Évaluer à l'heure des compétences », p. 29-31, CRAP. Version longue en ligne : [https://ma-medioni.fr/sites/default/files/article\\_files/peut\\_on\\_echapper\\_a\\_l\\_evaluation](https://ma-medioni.fr/sites/default/files/article_files/peut_on_echapper_a_l_evaluation).

- MEIRIEU Philippe (1996), *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur.
- MEISSNER Franz-Josef (2000), « Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen zur Wortschatzarbeit », *Französisch heute* 31(1), p. 55-67.
- MIGEOT François (2017), « Cadre commun (CECRL) avec photo de famille (ERT, CCE, OCDE...) et langue de coton », *Revue TDFLE* n° 70, « La pensée CECR ». Numéro en ligne : <http://revue-tdfle.fr/revue-70-6-la-pensee-cecr>.
- NORTH Brian, PICCARDO Enrica (2016), *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques Éducatives, Service de l'éducation, Conseil de l'Europe, 88 p. En ligne : <http://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/168073ff32>.
- NOYAU Colette (2010), « Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien », p. 553-571 in : F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (Éds.). Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010, 978-2-7598-0534-1. Paris : Institut de Linguistique Française.
- NOYAU Colette (2018), « Apprendre l'écrit du français L2 après une entrée dans l'écrit en arabe : fondements psycholinguistiques et pratiques de classe ». *Revue TDFLE* n° 73. En ligne : [www.revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-73/76-apprendre-l-ecrit-du-francais-l2-apres-une-entree-dans-l-ecrit-en-arabe-fondements-psycholinguistiques-et-pratiques-de-classe](http://www.revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-73/76-apprendre-l-ecrit-du-francais-l2-apres-une-entree-dans-l-ecrit-en-arabe-fondements-psycholinguistiques-et-pratiques-de-classe).
- OCDE (2016), *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes*. Édition révisée. Paris : Éditions OCDE, 30 mars 2018, [www.oecd-ilibrary.org/education/pisa\\*19963785](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa*19963785).
- PASEC (2017), *Performances du système éducatif malgache : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar. <https://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-Madagascar.pdf>.
- PERETTI André de (1992), « Formation d'enseignants et langues vivantes. Questions d'évaluation », *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications », août-sept., p. 128-132.
- PERRAUDEAU Michel, PAGONI Maria (2010), « L'entretien cognitif à visée d'apprentissage ». *Recherche et formation* (en ligne), 2010/1, vol. 63, *Approches cliniques des apprentissages*, p. 37-50.
- PICCARDO Enrica (2012), « Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? », p. 285-297 in : ADEN Joëlle, WEISSMANN Dirk dir. (2012), « La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes », *Études de Linguistique Appliquée* n° 167, juil.-sept., 128 p. <http://www.cairn.info/revue-ela-2012-3.htm>.
- PINI Giareto (2012), *À propos de la théorie des réponses aux items (TRI-IRT). I. Le cas d'items dichotomiques*, Groupe-Édumétrie, Qualité de la mesure en éducation, 15 p. En ligne : [www.irdp.ch/data/secure/1952/document/TRI\\*DICHO.pdf](http://www.irdp.ch/data/secure/1952/document/TRI*DICHO.pdf).
- PIRLS (2017), *Progress in International Reading Literacy – Programme international de recherche en lecture scolaire*. Site officiel : <http://pirls2016.org>. Exemples d'épreuves complètes avec corrigés et résultats : <http://www.enseignement.be/index.php>, recherche « PIRLS ». Résultats pour la France : *PIRLS 2016 : Évaluation internationale des élèves de CM1 en*

*compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans.* Note d'information n° 17.24 décembre 2017, DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), [www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html](http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html).

PISA (2015), *Program for International Student Assessment – Programme International de Suivi des Acquis des élèves*, OCDE, [www.oecd.org/pisa](http://www.oecd.org/pisa). Tous les documents officiels disponibles en français sont téléchargeables à partir de la page [www.oecd-ilibrary.org/education/pisa\\*19963785](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa*19963785). PISA 2015 : voir OCDE 2016.

PONS Nathalie (2009), « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie* n° 169, octobre-décembre, p. 99-140. En ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/1531>, p. 1-39.

PORCHER Louis (1980), *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

POTVIN Louise, DI RUGGIERO Erica, SHOVELLER Jean A. (2013), « Pour une science des solutions : la recherche interventionnelle en santé des populations », p. 13-15 *in* : INPES 2013.

PRIEUR Jean-Marie (2017), « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », *Revue TDFLE* n° 70, « La pensée CECR ». Numéro en ligne : <http://revue-tdfle.fr/revue-70-6-la-pensee-cecr>.

PUREN Christian (020), « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020).

PUREN Christian (029), « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) ». En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029).

PUREN Christian (033), « Fonctions de la traduction L1 <-> L2 en didactique des langues-cultures ». En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033).

PUREN Christian (041), « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches ». En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041).

PUREN Christian (045), « Composantes sémantiques du concept de « conception » [de l'action] ». En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045).

PUREN Christian (046), « Les composantes de la complexité », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046).

PUREN Christian (058), « Types disponibles de cohérence », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/058](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/058).

PUREN Christian (1988a), *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. 3<sup>e</sup> éd. électronique en ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a), déc. 2012, 302 p. [1<sup>e</sup> éd. Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p. ]

PUREN Christian (1994e), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. [1<sup>e</sup> édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 139 p. ] En ligne : 3<sup>e</sup> éd. électronique, octobre 2013, 139 p, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e).

PUREN Christian (1998b), « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques* n° 360, janvier, p. 13-16. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b).

PUREN Christian (2002b), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., p. 55-71. En ligne : [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844).

PUREN Christian (2004a), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février 2004, p. 10-26. En ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/3416>.

PUREN Christian (2004d), « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage en environnement numérique ? », *Études de Linguistique appliquée* n° 134, avril-juin 2004, p. 235-249. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2004d](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004d).

PUREN Christian (2006b), « Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b).

PUREN Christian (2006d), « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? ». En ligne : [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article36](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article36).

PUREN Christian (2007b), « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence ». Conférence à la journée des langues de l'IUFM de Nancy, 9 mai 2007. Diaporama commenté oralement. En ligne : [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990).

PUREN Christian (2008<sup>e</sup>), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », p. 173-194 in : *La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*, Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVI<sup>e</sup> édition, Iași, 25-26 mars 2011, textes réunis par Felicia Dumas, Éditions Junimea, Iași (Roumanie), 2012, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e).

PUREN Christian (2009b), « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », p. 154-167 in : Évelyne ROSEN (coord.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial « Recherches et applications » n° 45, janvier, 192 p. Version longue en ligne sur le site de l'APLV : [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888).

PUREN Christian (2009c), « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Version longue en ligne : [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841).

PUREN Christian (2011e), « Mises au point de/sur la perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/)

PUREN Christian (2011j), « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'applica-

tion actuelles ». En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j). Version espagnole : 2011j-es.

PUREN Christian (2011k), « La “méthode”, outil de base de l’analyse didactique », p. 283-306 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), 509 p. Ouvrage complet en ligne : [www.bibliotheque.auf.org/doc\\_num.php?explnum\\_id=819](http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819).

PUREN Christian (2012b), « Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR. À propos de : ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique* (Paris : Hachette-FLE, 2011, 192 p. ). Article-compte rendu par Christian PUREN ». En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b).

PUREN Christian (2012f), « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/). Version remaniée et augmentée de « Politiques linguistiques et méthodologie d’enseignement-apprentissage des langues : quelques réflexions sur l’histoire et l’actualité », *Dialogue* n° 144, GFEN. En ligne : [http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/supl\\_dial\\_144/cp\\_pratiques\\_linguistiques.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/supl_dial_144/cp_pratiques_linguistiques.pdf).

PUREN Christian (2014a), « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a).

PUREN Christian (2015a), *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai. À propos d’un article d’Albert DAVID : « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? »*. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a).

PUREN Christian (2015f), « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », p. 195-216 in : DEFAYS Jean-Marc, HAMMAMI Samia, MARECHAL Marielle et al. (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. vol. 1, Bruxelles : EME Intercommunications, 2015, 312 p. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f).

PUREN Christian (2016f), « Place et fonctions de la littérature dans les cursus d’enseignement-apprentissage des langues étrangères : perspective historique et situation actuelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016f).

PUREN Christian (2016g), *Le travail d’élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L’exemple de l’approche par compétences et de la perspective actionnelle*. 1<sup>e</sup> éd. numérique, septembre 2016, 82 p. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g).

PUREN Christian (2017c), « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles ». Diaporama sonorisé, visioconférence du 21 mars 2017, Lycée français du Caire. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c).

PUREN Christian (2018d), « La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires en didactique scolaire des langues-cultures ». Conférence vidéoscopée, Colloque international « Didactique de la littérature en

classe de FLE : enjeux linguistiques, pédagogiques et culturels », Université de Poitiers – Centre FLE – UFR Lettres et Langues, 3-4 mai 2018. En ligne sur le site de l'Université de Poitiers : <http://uptv.univ-poitiers.fr/program/didactique-de-la-litterature-en-classe-de-fle-enjeux-culturels-linguistiques-et-pedagogiques/index.html>.

PUREN Christian (2018e), « Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire », *Travaux de didactique du Français langue étrangère* n° 72 (« Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites ». Numéro en ligne : [http://revue-tdfle.fr/revue\\_publi.id\\_publi-49.html](http://revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-49.html)).

PUREN Christian (2019b), *Médiation et didactique scolaire des langues-cultures : essai de cartographie notionnelle et de cadrage conceptuel* [À paraître en ligne].

PUREN Christian (2019c), « Recherche-action et formes de recherche-intervention : la “recherche interventionnelle” au service de la réforme éducative en Algérie », Actes du colloque « Recherche-action et intervention didactique : concepts, méthodologies et terrain », INRÉ, Institut National de la Recherche en Éducation, Alger, 28-29 novembre 2018, à paraître en 2019. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2019c](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019c).

PUREN Laurent, MAURER Bruno (dir.) (2018), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*. Bruxelles : Peter Lang.

REY Bernard (2007), « Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? », p. 171-190 in : Durand, M., Fabre, M., Antoine, M., Maulini, O. *Les situations de formations entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan.

RICHTERICH René, CHANCEREL Jean-Louis (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

RICHTERICH René (1979), « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », *Le Français dans le Monde* n° 149, p. 54-58. En ligne avec l'aimable autorisation de la revue : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/060](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/060).

RICHTERICH René (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

ROBERT Jean-Michel (2008), « L'anglais comme langue proche du français ? », *Études de linguistique appliquée* n° 149, p. 9-20.

ROCHER Thierry (2015), « Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats », p. 37-60 in : ROCHER Thierry et SIMONIS-SUEUR Caroline (coord.), *Éducatifs & Formations* n° 86-87, mai. Paris : M.E.N. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_86-87/63/8/depp-2015-EF-86-87\\_424638.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_86-87/63/8/depp-2015-EF-86-87_424638.pdf).

ROULIN Jean-Luc (2017), « Psychométrie. Formation et Évaluation ». Chambéry : Université Savoie Mont-Blanc, [www.psychometrie.jlroulin.fr](http://www.psychometrie.jlroulin.fr).

ROMAINVILLE Marc (2002), *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, Rapport public du Haut conseil de l'évaluation de l'école, La documentation française, décembre, 67 p. En ligne : [www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000527/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000527/index.shtml).

SEURRAT Aude (2018), « Modèle psycho-social et impensé numérique dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique », *Distances et médiations des savoirs* n° 24. En ligne : <http://journals.openedition.org/dms/3138>.

SIMONS Germain (2011), « Le Cadre mange-t-il la peinture? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe ». En ligne : <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/116359/1/SimonsPuzzleCECRL2011.pdf>.

TRIM John (1997), *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, déc. 1997, 41 p. , multigr. Republié sous le titre « Guide pour tous les utilisateurs », chapitre 1, p. 3-50 de TRIM John (dir.), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, 2001, 271 p, <http://rm.coe.int/090000168069782b>.

VERMESCH Pierre (1994), *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

VÉRONIQUE Daniel (2019), « L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes », p. 24-38 in : *Conférence de consensus, « De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Note des experts*, avril, 195 p. En ligne : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408\\_CCLV\\_Note\\*experts-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190408_CCLV_Note*experts-1.pdf).

VIGNER Gérard (1979), *Lire : du texte au sens*. Paris : CLE international.

VINCENT Diane (2001), « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation ». *Revue québécoise de linguistique* 30 (1), p. 177-198. En ligne : <http://doi.org/10.7202/000517ar>.

WALTER Henriette (2001), *Honni soit qui mal y pense : L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Paris : Laffont, 364 p.

WIDDOWSON Henry George (1978), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier-CRÉDIF, trad. fr. 1981, 192 p. [1<sup>e</sup> éd. *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press, 1978, 168 p. ].

WILLINGHAM Daniel T. (2006), « L'utilité d'un enseignement bref des stratégies de compréhension en lecture », *American Federation of Teachers*, hiver 2006/07, p. 39-50, [www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter0607/CogSci.pdf](http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter0607/CogSci.pdf). Trad. fr. Bibliothèque From@PEX. En ligne : [www.formapex.com/telechargementpublic/willingham2006a.pdf](http://www.formapex.com/telechargementpublic/willingham2006a.pdf).

ZARATE Geneviève (dir.) (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Éditions du Conseil de l'Europe. En ligne : <http://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/GEN-FR.pdf>.



# Table des matières

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introduction</b>                                                                                   | <b>1</b>  |
| <b>1 Première partie : Le projet du <i>Volume complémentaire</i></b>                                  | <b>7</b>  |
| 1.1 Acteurs et auteurs du <i>Volume complémentaire</i> . . . . .                                      | 7         |
| 1.1.1 À la manœuvre, des organismes prétendent désintéressés . .                                      | 8         |
| 1.1.2 Le contrôle éditorial de quelques personnels de ces institutions                                | 18        |
| 1.1.3 Consultation, « piège à con. . . sementement » . . . . .                                        | 22        |
| 1.2 « Éléments clés du CECR pour l'enseignement et l'apprentissage » . .                              | 23        |
| 1.2.1 Un volume « complémentaire » qui commence. . . par des redites                                  | 24        |
| 1.2.2 Un discours de promotion commerciale . . . . .                                                  | 25        |
| 1.2.3 Le CECR, des « éléments clés pour l'enseignement et l'appren-<br>tissage » ? . . . . .          | 27        |
| 1.2.4 Le CECR par rapport aux éléments clés de l'évaluation . . . .                                   | 31        |
| 1.3 « Le projet d'actualisation et d'amplification des échelles du CECR »                             | 34        |
| 1.3.1 « Nouvelles échelles » . . . . .                                                                | 36        |
| 1.3.2 La question du « locuteur natif » . . . . .                                                     | 38        |
| 1.3.3 La question des descripteurs positifs . . . . .                                                 | 43        |
| 1.3.4 La question de la relation entre l'enseignement-apprentissage et<br>l'évaluation . . . . .      | 48        |
| <b>2 Deuxième partie : le <i>Volume complémentaire</i>, mode de production<br/>et mode d'écriture</b> | <b>79</b> |

|          |                                                                                                                                                                            |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.1      | Un mode de travail entre compilation et bricolage sous couvert de scientificité . . . . .                                                                                  | 79         |
| 2.1.1    | La démarche compilatoire . . . . .                                                                                                                                         | 79         |
| 2.1.2    | La mise en scène de mécanismes de légitimation . . . . .                                                                                                                   | 87         |
| 2.1.3    | Le rôle des descripteurs « <i>can do</i> » dans l'économie générale du texte : entre occultation de l'enseignement-apprentissage et approche par les compétences . . . . . | 91         |
| 2.2      | Un texte mal écrit et difficile à lire . . . . .                                                                                                                           | 95         |
| 2.2.1    | Un plan qui manque de cohérence . . . . .                                                                                                                                  | 95         |
| 2.2.2    | Une écriture par allusions et renvois . . . . .                                                                                                                            | 98         |
| 2.2.3    | L'impasse taxinomique et sa logique rédactionnelle inflationniste                                                                                                          | 102        |
| 2.2.4    | Des annexes fourre-tout . . . . .                                                                                                                                          | 105        |
| <b>3</b> | <b>Troisième partie : Impasses et faiblesses théoriques du VC et du CECR</b>                                                                                               | <b>109</b> |
| 3.1      | Les « compétences langagières communicatives » : linguistique, sociolinguistique, pragmatique . . . . .                                                                    | 109        |
| 3.1.1    | Aspects linguistiques . . . . .                                                                                                                                            | 110        |
| 3.1.2    | Aspects sociolinguistiques . . . . .                                                                                                                                       | 113        |
| 3.1.3    | Aspects pragmatiques . . . . .                                                                                                                                             | 114        |
| 3.2      | Les quatre « activités langagières » : réception, production, interaction, médiation . . . . .                                                                             | 117        |
| 3.2.1    | Architecture générale des domaines de compétence . . . . .                                                                                                                 | 117        |
| 3.2.2    | Les « activités et stratégies langagières communicatives » : Réception, Production, Interaction, Médiation . . . . .                                                       | 118        |
| 3.3      | La conception de l'oralité . . . . .                                                                                                                                       | 127        |
| 3.4      | La littérature et les « réactions à la littérature » . . . . .                                                                                                             | 132        |
| 3.4.1    | La littérature dans le CECR . . . . .                                                                                                                                      | 132        |
| 3.4.2    | La littérature dans le CECR selon les auteurs du VC . . . . .                                                                                                              | 136        |
| 3.4.3    | Les « Réactions à la littérature » dans le VC . . . . .                                                                                                                    | 137        |
| 3.5      | La « compétence pluriculturelle » et autres composantes de la compétence culturelle . . . . .                                                                              | 142        |
| 3.5.1    | La compétence culturelle et ses différentes composantes dans l'évolution historique de la didactique des langues-cultures . . .                                            | 144        |

|          |                                                                                                                                              |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.5.2    | La compétence culturelle dans le CECR . . . . .                                                                                              | 146        |
| 3.5.3    | La compétence culturelle dans le Volume complémentaire . . .                                                                                 | 148        |
| 3.6      | La perspective actionnelle . . . . .                                                                                                         | 156        |
| 3.6.1    | La place de la perspective actionnelle dans le CECR, revue et corrigée par les auteurs du VC . . . . .                                       | 157        |
| 3.6.2    | Approche communicative et perspective actionnelle dans les grilles de niveaux de compétence du CECR et du VC . . . . .                       | 160        |
| 3.6.3    | Les implications de la perspective actionnelle selon les auteurs du VC . . . . .                                                             | 170        |
| 3.6.4    | « Approche actionnelle » ou « perspective actionnelle » ? . . .                                                                              | 174        |
| 3.7      | La médiation . . . . .                                                                                                                       | 177        |
| 3.7.1    | La médiation dans le CECR . . . . .                                                                                                          | 178        |
| 3.7.2    | La médiation dans le CECR... selon les auteurs du VC . . . .                                                                                 | 179        |
| 3.7.3    | CECR, paradigme direct et tradition de l'« immédiation » . . .                                                                               | 180        |
| 3.7.4    | La médiation dans le VC . . . . .                                                                                                            | 183        |
| 3.7.5    | Analyse critique d'une grille de médiation dans les dernières instructions officielles françaises . . . . .                                  | 192        |
| <b>4</b> | <b>Quatrième partie : Pour une autre évaluation, l'évaluation intégrée</b>                                                                   | <b>199</b> |
| 4.1      | Les trois perspectives constitutives d'une didactique complexe des langues-cultures : méthodologique, didactique et didactologique . . . . . | 201        |
| 4.2      | L'évaluation dans la perspective méthodologique . . . . .                                                                                    | 204        |
| 4.2.1    | L'exemple de l'évaluation des niveaux intermédiaires de compétence en cours d'apprentissage . . . . .                                        | 204        |
| 4.2.2    | L'exemple de l'évaluation des activités cognitives de compréhension de l'écrit . . . . .                                                     | 205        |
| 4.3      | L'évaluation dans la perspective didactique . . . . .                                                                                        | 207        |
| 4.3.1    | À partir des modèles pédagogiques . . . . .                                                                                                  | 208        |
| 4.3.2    | À partir des configurations didactiques . . . . .                                                                                            | 209        |
| 4.4      | L'évaluation dans la perspective didactologique . . . . .                                                                                    | 230        |
| 4.4.1    | Les implications de l'approche pluriméthodologique sur la question de l'évaluation . . . . .                                                 | 231        |
| 4.4.2    | Un exemple d'intégration de l'évaluation au pilotage du système éducatif : l'« évaluation standardisée » . . . . .                           | 233        |

|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5 Cinquième partie : Vers une méthodologie plurilingue intégrée (MPI)</b>                                        | <b>239</b> |
| 5.1 Une nécessaire conception minimale partagée du processus d'apprentissage des langues . . . . .                  | 242        |
| 5.2 D'un enseignement fondé sur de futurs besoins langagiers à une méthodologie valorisant les transferts . . . . . | 246        |
| 5.3 Une méthodologie des transferts . . . . .                                                                       | 251        |
| 5.3.1 Considérations générales . . . . .                                                                            | 251        |
| 5.3.2 Quelques exemples de mise en œuvre de la méthodologie plurilingue intégrée . . . . .                          | 258        |
| <b>Glossaire de la méthodologie plurilingue intégrée</b>                                                            | <b>291</b> |
| <b>Conclusion générale</b>                                                                                          | <b>296</b> |
| <b>Bibliographie</b>                                                                                                | <b>300</b> |