

L'apprentissage des langues

20 ans après... ou Qu'en est-il aujourd'hui du CECRL ?

Maria-Alice Médioni

Université Lyon 2

Secteur Langues du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)

Il y a 40 ans, le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) exigeait de parler et écrire pour de « bon » à l'école!¹ : faire produire d'emblée des textes (et non des phrases) et des types de textes liés à des situations de projets réels, convaincu que sans action du sujet sur son milieu et sur l'objet, il n'y a pas de connaissance possible.

Le Secteur Langues du GFEN déclarait en 1999 :

« Notre recherche vise à l'invention de pratiques qui permettent la construction d'un rapport dynamique à la langue, une langue investie par la personne, et non pas observée de l'extérieur comme un objet neutre à commenter. Une langue imprégnée de subjectivité qui constitue la vie sociale de la classe elle-même, une langue imprévisible souvent, très différente des listes de structures et de fonctions langagières préfabriquées et enseignées telles quelles, plaquées sur une pensée d'élève guidée là où l'on veut qu'elle aille. Nous pensons que ce rapport social et subjectif à la langue est une des conditions pour que les élèves puissent y "entrer", avant de commencer à construire l'exigence formelle qui leur est trop souvent demandée a priori... Nous proposons donc des activités où l'élève puisse se confronter avec des questions et des documents de manière personnelle et impliquante, argumenter, créer (des sketches, des poèmes, des discours, des chansons, des textes de tous types...), dans la coopération et l'échange sans lequel il ne sert à rien de parler ou d'écrire »².

Il va sans dire que nous nous sommes réjouis au moment de l'introduction dans l'institution scolaire, par le biais du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) en 2001, d'une conception de la langue comme action, où il s'agissait de faire des choses ensemble, de produire des actions, de mener des projets communs dans lesquels les langues étrangères interviennent nécessairement, où on mettait davantage en avant les réussites que les erreurs et où les attendus devenaient plus explicites pour les apprenants. Même si le document faisait preuve d'une prudence extrême dans ses recommandations, sans se situer dans un cadre théorique clairement défini. Cela correspondait enfin à ce que nous défendions dès 1982, au sein des MAFPEN³, où les questions de l'action, de la coopération et du projet étaient déjà au centre de nos préoccupations et de nos démarches car nous portons la problématique de l'action

¹ GFEN (collectif sous la responsabilité de Claire Ambite, Michel Cosem, Josette Jolibert et Hélène Mercusot) (1979). *Parler, écrire, pour de « bon » à l'école*. Paris : Casterman.

² GFEN (1999). *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Chronique sociale. (3ème édition : 2010), p. 299. Également sur le site du Secteur Langues du GFEN : <http://gfen.langues.free.fr/presentation.html>

³ MAFPEN : Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale, créées en 1982.

dans la langue, dans notre héritage même. Jean Piaget et Henri Wallon ont été membres tous deux du GFEN, Piaget, secrétaire national, et Wallon en a même été le président de 1946 à 1962. Ces apports conséquents de Piaget et de Wallon, entre autres, ont nourri notre réflexion depuis une cinquantaine d'années et nous ont permis de construire des ateliers et démarches en langues dans une perspective actionnelle, bien avant les prescriptions officielles.

Pour autant, nous avons toujours été en vigilance sur un bon nombre d'aspects inquiétants du CECRL, dès sa publication : une certaine conception utilitariste de la langue ; des risques d'instrumentalisation — utilisation accentuée des langues dans un but fonctionnel et à des fins économiques — ; une réponse aux critères de mobilité et de meilleure intégration professionnelle en Europe pour un nombre restreint d'individus ayant pu construire les compétences requises⁴ ; un « oubli » des textes littéraires qui n'apparaissent qu'à partir du niveau B2 ; une inflation de la notion de compétence⁵ ; etc.

Entre révérence et rejet, les dérives

La parution du *Cadre* a été diversement accueillie en France dans les premiers temps. Force est de constater qu'il tarde à s'imposer. Si une partie de l'Inspection s'est mobilisée pour l'expliquer et le défendre⁶ comme un nouveau paradigme en didactique des langues, on a pu constater, aussi bien de la part de ce qu'on appelle « les corps intermédiaires » que de certains chercheurs, une réticence certaine : le *Cadre* ne présenterait pas de rupture avec l'approche communicative mais plutôt une continuité, une évolution interne de cette dernière. Pour preuve, l'approche par compétences mise en avant par le nouveau, qui existait déjà au cœur de l'approche communicative⁷. Ce qui n'a pu que jeter le trouble chez les enseignants, désarmés face à un texte qui définissait une orientation nouvelle dans l'enseignement des langues mais, s'agissant d'un référentiel, ne donnait aucune piste sur le « comment s'y prendre concrètement ». La formation dispensée n'a fait que renforcer inquiétudes et confusions puisqu'elle a consisté, dans l'immense majorité des cas, en « grandes messes » imposées aux enseignants, à coups de diaporamas qui ne faisaient que reprendre les différents niveaux de compétences avec leurs descripteurs, qui décrivent, comme leur nom l'indiquent, en termes de capacité langagière, les attendus pour l'évaluation,, toutes choses disponibles à la lecture de tout un chacun, *a fortiori* des enseignants, qui peuvent trouver facilement le texte intégral sur Internet.

⁴ MEDIONI M-A. (2005). Utilité et maîtrise des langues aujourd'hui. CRAP, *Cahiers pédagogiques* "Des langues bien vivantes", n° 437, novembre 2005 (pp. 46-49). En ligne sur : <https://ma-medioni.fr/article/utilite-maitrise-langues-aujourd-hui>

⁵ MEDIONI M-A. (2010). Activités langagières et compétences. In CRAP, *Cahiers pédagogiques* "Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen. HSN n° 18, Nouvelle édition, avril 2010 (pp. 267-270). En ligne sur : <https://ma-medioni.fr/article/activites-langagieres-competences>

⁶ C'est le cas, en particulier de Francis Goullier, expert auprès du Conseil de l'Europe, inspecteur général de l'Éducation nationale en France, qui multiplie conférences et articles pour présenter ce qui, pour lui, ouvre « une nouvelle ère dans l'histoire de l'enseignement des langues en Europe, dans la mesure où il s'agit du premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes ». Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, 2005 (p. 10).

⁷ Jean-Claude BEACCO en 2007 : « 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. ». Cité par PUREN Christian(2011) Mises au point de/sur la perspective actionnelle. En ligne sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>.

Les dérives sont apparues très vite : des trois mots du sous-titre au *Cadre... — Apprendre, enseigner, évaluer* —, on n'a retenu que le mot « évaluer » faisant une place inconsiderée à l'« évaluationnisme »⁸ ; une confusion rapide s'est installée au sujet des activités langagières à articuler dans les situations d'apprentissage devenues des « compétences »... à évaluer ; les manuels de langue de nouvelle génération « adossés au CECRL » n'ont guère différé dans leurs propositions de ce que l'on pouvait trouver dans des manuels plus anciens : les activités proposées à propos des textes littéraires relèvent encore largement du cours dialogué et conduisent inévitablement au commentaire, dans la mesure où il s'agit de répondre à des questions sur le texte,⁹ et les ressources grammaticales sont à mémoriser et à reproduire « comme des formules toutes faites », dans une approche déductive, et ne contribuent pas à susciter une réflexion et une conceptualisation qui pourraient davantage outiller les apprenants¹⁰ ; l'évaluation est restée majoritairement sommative et les outils d'évaluation formative et d'autoévaluation, comme le *Portfolio des langues*, largement sous-utilisés¹¹.

Mais la critique la plus dure vient certainement de Christian Puren qui ose, dès 2007 « *Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence* »¹² et, dans un article de 2015, « *Après une analyse de l'épistémologie sous-jacente du CECRL, caractérisée par "l'idéologie de la communication consensuelle", "l'idéologie de l'expertise" et "l'idéologie scientiste", (...) fait un constat très critique de la situation actuelle de la didactique du FLE en France : La question de la méthodologie, en particulier, évacuée par les auteurs du CECRL et désertée par la plupart des didacticiens, constitue un chantier à reprendre de manière urgente* »¹³.

Où en sommes-nous aujourd'hui ?

En février 2018, le CECRL a été augmenté d'un volume complémentaire destiné à « *combler les lacunes existant dans les échelles initiales de descripteurs* »¹⁴, notamment en ce qui concerne la médiation. La riposte est venue tout aussitôt à l'initiative de trois associations en France, dans une Tribune intitulée *Le projet d'amplification du CECRL : une fausse bonne*

⁸ MEDIONI M.-A. (2011). Peut-on échapper à l'évaluationnisme ? CRAP. *Cahiers pédagogiques* "Evaluer à l'heure des compétences", n° 491, septembre-octobre 2011 (pp. 29-31). En ligne sur : <https://ma-medioni.fr/article/peut-on-echapper-evaluationnisme>

⁹ MEDIONI M.-A. (2017) Restituer sens et saveur au texte littéraire. APLV. *Les langues modernes*. Dossier : Texte littéraire et enseignement des langues : pratiques de terrain, n° 4/2017 (pp. 42-50). En ligne sur : <http://ma-medioni.fr/article/restituer-sens-saveur-au-texte-litteraire-0>

¹⁰ MEDIONI M.-A. (2018) A quelles conditions la grammaire peut-elle favoriser le pouvoir de communication ? APLV. *Les langues modernes*. Dossier : Grammaire ? Vous avez dit grammaire ? Représentations et pratiques enseignantes, n° 3/2018 (pp. 24-33). En ligne sur :

<https://ma-medioni.fr/article/quelles-conditions-grammaire-peut-elle-favoriser-pouvoir-communication>

¹¹ MEDIONI M.-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale.

¹² En ligne sur : www.christianpuren.com/mes-travaux/2007b/

¹³ PUREN Christian (2015) "La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques", pp. 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. En ligne sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/>

¹⁴ Conseil de l'Europe (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (p. 11). En ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

initiative du Conseil de l'Europe¹⁵ et de deux auteurs, Bruno Maurer et Christian Puren, dans un ouvrage à paraître : *CECR : c'est par où la sortie ?*¹⁶.

Force est de constater que les enseignants de langues sont encore fort démunis face à une injonction d'adhésion au CECRL sans accompagnement véritable de l'institution, qui renâcle en outre à reconnaître l'expertise de mouvements de recherche et de formation comme le GFEN, pour outiller les enseignants dans la mise en œuvre difficile de leur métier. La récente conférence de consensus du CNESCO¹⁷ constate que :

« faute de formation continue des enseignants pour promouvoir efficacement cette méthode pédagogique complexe à mettre en œuvre dans les classes, « la mise en activité des élèves a pu conduire à certaines dérives en devenant l'unique enjeu du cours de langue, une fin en soi, au détriment de la finalité première d'apprentissage de la langue (...) et de l'acquisition d'une connaissance plus ou moins approfondie de la culture de l'aire linguistique étudiée ». Il est aussi reproché à cette approche – « de conduire à des productions d'élèves simplifiées, souvent répétitives, peu exigeantes et peu ambitieuses. »

D'autre part, malgré les préconisations du CECRL concernant le plurilinguisme — « promouvoir le plurilinguisme par l'apprentissage d'une plus grande variété de langues européennes » (p. 9) — l'apprentissage de l'anglais reste excessivement dominant de l'école maternelle à l'université où le « tout anglais » s'impose chaque fois davantage. A l'instar des institutions européennes où, malgré les discours officiels, les technocrates privilégient dans les couloirs de Bruxelles et de Strasbourg, l'anglais considéré comme la *lingua franca* d'aujourd'hui. Et si vous voulez consulter le rapport final de l'*Enquête européenne sur les compétences linguistiques* de 2013¹⁸, il vous faudra une compétence certaine en anglais puisque le site — européen ! — ne propose ses conclusions que dans cette seule langue...

Pour tous ?

Les dispositifs les plus favorables à l'apprentissage des langues restent destinés à une élite. Là encore, les préconisations du CNESCO sont explicites :

« Proposer les dispositifs d'exposition renforcée aux langues à tous les élèves »

¹⁵ Il s'agit de l'ACEDLE (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères), de l'ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère) et de Trans-Lingua (Association Travaux et Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales). En ligne sur : http://www.asdifle.com/sites/default/files/Tribune%20CECR_def.pdf

¹⁶ Éditions des Archives Contemporaines

¹⁷ CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) (2019) *Conférence de consensus. De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse (p. 29). En ligne sur :

http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Dossier_synthese_Langues_.pdf

A noter que le CNESCO vient d'être supprimé par le Ministre français de l'Éducation nationale, J.M. Blanquer, et remplacé « par une structure qui non seulement sera dirigée par un conseil à sa botte mais aussi qui n'aura plus aucune autonomie dans ses recherches et ne pourra plus rendre aux enseignants les services que le Cnesco a rendus depuis 2013 » **François Jarraud**, 10 octobre 2018.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/10102018Article636747527211409559.aspx>

¹⁸ Enquête européenne sur les compétences linguistiques : rapport final/. En ligne sur : <https://ec.europa.eu/education/>

Les dispositifs bi-langues, sections internationales, européennes... favorisent la communication orale (notamment en interaction), enrichissent le lexique et améliorent les compétences cognitives. Actuellement marqué socialement (Cnesco, 2016), leur accès doit donc être ouvert, sur la base du volontariat, à tous les élèves, et non réservé aux élèves les plus performants »¹⁹

On ne s'étonnera pas si, face aux résultats médiocres de nos systèmes en langues, s'installe la conviction bien ancrée selon laquelle, pour acquérir un niveau de langues satisfaisant et des compétences que tout le monde juge essentielles, rien ne vaut un stage ou un séjour à l'étranger, financés par les familles... qui ont les moyens de les financer !

Comme nous le dénoncions déjà en 2005²⁰, et comme le souligne le récent rapport du CNECSO²¹, les conditions qui sont faites aux élèves et aux enseignants ne correspondent pas — loin s'en faut — aux discours tenus. C'est comme si tout, ou presque, concourait à rendre la tâche impossible : découpage hebdomadaire en tranches horaires trop courtes pour mener à bien l'apprentissage, temps d'exposition insuffisant à la langue, disposition des élèves dans les classes qui empêchent les interactions, effectifs très lourds qui rendent la tâche difficile aux enseignants ou trop faibles pour permettre la confrontation et le débat, pression institutionnelle qui alourdit le temps imparti aux contrôles au détriment du temps consacré à l'apprentissage, formation des enseignants qui fait encore la part trop belle à la grammaire traditionnelle et au commentaire sans tenir assez compte des évolutions de la didactique et des formes sociales de communication, focalisation sur les nouvelles technologies ou les neurosciences qui permettraient de résoudre les problèmes de motivation, d'attention et d'apprentissage, etc.

L'enseignement des langues, dont l'Europe fait un objectif majeur, selon ses dires, n'est-il pas, en fin de compte, une victime de plus des politiques libérales mises en œuvre aujourd'hui, productrices, avant tout, de faux-semblants et d'inégalités ? Les enseignants ont fort à faire pour lutter contre tous ces obstacles et mener à bien une tâche difficile et passionnante.

¹⁹ CNECSO (2019) *Recommandations*. En ligne sur : <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/recommandations/>

²⁰ MEDIONI M-A. (2005). Utilité et maîtrise des langues aujourd'hui. *Ibid.*

²¹ Excepté en ce qui concerne la proposition de cours de langues d'une durée plus courte mais plus réguliers...