



HAL
open science

Contextualiser le CECR ?

Véronique Castellotti, Jean Noriyuki Nishiyama

► **To cite this version:**

Véronique Castellotti, Jean Noriyuki Nishiyama. Contextualiser le CECR ?. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2011, Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est, 50, pp.11-18. hal-01295024

HAL Id: hal-01295024

<https://hal.science/hal-01295024v1>

Submitted on 7 Jan 2025

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

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

« Contextualiser » le CECRL ?

Véronique Castellotti
Université François Rabelais, Tours,
E.A. 4246 DYNADIV

Noriyuki Nishiyama
Université de Kyoto,
Faculté des sciences humaines et de l'environnement

« La contextualisation du *Cadre*, de quelque mode qu'elle soit, n'a de sens ici que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution, c'est-à-dire si elle ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant. Pas de contextualisation sans projet d'intervention. Ou en d'autres termes, qui ne sont paradoxaux qu'en apparence : ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change. » (D. Coste, 2007 : 8)

Dans un précédent numéro de *Recherches et applications* consacré à *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, Anthony Liddicoat et Geneviève Zarate, coordinateurs du numéro, font remarquer que les idées dominantes en didactique des langues, principalement originaires des pays d'Europe ou d'Amérique du Nord, « ont pu pénétrer dans d'autres systèmes didactiques parce qu'elles sont conçues et communiquées comme une vérité neutre, aculturelle et objective, fondée sur l'autorité académique des pays les plus puissants. Le recul historique permet de prendre conscience de la puissance des modèles qui ont été importés sans que la question de leur adaptation au contexte d'accueil soit discutée » (Zarate & Liddicoat, 2009 : 11).

C'est dans le prolongement de cette analyse que s'est construit le projet de ce numéro, comme premier jalon, géographiquement circonscrit, d'un débat nécessaire autour de l'influence grandissante (l'ascension irrésistible ?) et peu discutée du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Un colloque tenu à Kyoto en avril

2009 a rassemblé un certain nombre de chercheurs autour d'une réflexion sur la contextualisation de l'enseignement des langues étrangères, en partant des orientations du CECRL et des idées dont il imprègne la réflexion didactique, en Asie notamment. La plupart des textes de ce numéro proviennent de contributions à ce colloque, augmentées de quelques réflexions complémentaires destinées à élargir la discussion.

Elaboré en Europe au tout début du XXIème siècle pour répondre à des finalités, en matière d'enseignement des langues, liées en particulier à la construction politique d'une Europe multilingue et aux questionnements sur ce qui pourrait relever d'une forme de citoyenneté européenne, le CECRL apparaît en effet de plus en plus comme la nouvelle doxa incontournable, bien au-delà des environnements pour lesquels il a été pensé. Lors d'un colloque organisé à Sèvres, au CIEP, par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) en 2007, était déjà posée la question de savoir si le CECR était, pouvait, voire devait être perçu comme une « référence mondiale » (www.fipf.org/pj/colloquefipf2007_programme.rtf) et Daniel Coste, dans la conférence introductive à ce colloque, s'interrogeait sur les déplacements, contournements et détournements auxquels ont pu donner lieu les mises en œuvre concrètes des principes du Cadre. En particulier, malgré le fait que le CECR ait été imaginé, conçu et construit « de façon souple, tournée vers la contextualisation, [...] c'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment. » (Coste 2007 : 4).

Bien au-delà de l'Europe même, on voit se développer des applications et des adaptations de « pans » du CECRL (l'approche dite « actionnelle » et la centration sur les tâches, les échelles de référence, l'autonomie, ...), sans que soient explicitées les cohérences de ces orientations avec les politiques linguistiques des pays / établissements concernés ni que soient nécessairement reconstruites ni visibilisées, pour les principaux acteurs concernés, les logiques éducatives sous-tendant de tels choix.

On peut s'interroger sur les raisons de ces glissements, en se demandant notamment s'il n'y a pas, en quelque sorte, deux lectures profondément divergentes, voire opposées, de la raison d'être du CECRL et de son importance, qui proviendraient, au moins pour partie, de la demande formulée à ses origines. D. Coste précise en effet que cette demande « porte à la fois sur la mise au point d'un outil d'étalonnage pour la comparaison des certifications internationales et sur l'élaboration d'une sorte de synthèse

pour l'orientation de choix relatifs à l'enseignement / apprentissage des langues » (Ibid. : 2). C'est de cette double vocation première que nous repartirons pour tenter de mieux comprendre les possibles malentendus à propos des tentatives de contextualisation du CECRL.

Deux « cadres » en un ?

Dans la conférence citée ci-dessus, Daniel Coste convoque la métaphore de la voile et du navire pour expliciter le fait que la plupart des efforts de mobilisation du CECRL ne se soient concentrées que sur sa dimension immédiatement visible et directement opérationnelle, à savoir les niveaux de référence et les descripteurs permettant l'évaluation et surtout la certification.

Mais on peut imaginer que la confusion ne soit pas provoquée seulement par la focalisation abusive sur une « partie » au détriment du « tout » mais, et peut-être davantage, par un amalgame entre le processus et l'un des résultats produits, ou entre orientations fondamentales (d'ordre philosophique et politiques) pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, que D. Coste nomme « options fortes » et objectifs pragmatiques de vérification et de certification de « compétences » harmonisées, dont il est moins que certain qu'ils puissent se décliner selon une « ouverture à des usages multiples », comme on pouvait l'imaginer en 2007 (Ibid. : 5-6).

En effet, comment concilier ou mieux, articuler, d'une part, des valeurs soutenues par un projet pluriel, visant notamment la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle intégrée caractérisée par une inscription d'acteurs sociaux divers dans des situations variables et évolutives et, d'autre part, la référence à un cadre harmonisé et stable, dont la raison d'être même est de certifier des capacités mesurables, donc – en grande partie - standardisées ?

Face à ce qui peut alors apparaître comme une contradiction, voire une opposition fondamentale plutôt que comme les deux aspects, plus ou moins « apparents » ou « profonds » d'un même choix, on est en droit de s'interroger sur la cohabitation possible de ces directions divergentes au sein d'un même « cadre de référence ». Il n'est pas sûr, en effet, que les références soient communes ; autrement dit, on peut craindre que dans de nombreux lieux les « options fortes » ne soient lues que comme des « options facultatives », ou, pour le moins, que la transposition d'un environnement socio-politico-linguistique à un autre n'en diminue ou n'en altère fortement la portée. On peut s'interroger à ce propos (et certaines contributions à ce numéro reviennent sur

cette question) sur le rôle de la traduction et, plus largement des traditions historiques et philosophiques différentes dans les transformations et les incompréhensions qu'elles engendrent, et sur le peu de cas qui est fait des différences d'interprétation qui en découlent inévitablement. On s'inspirera sur ce point de ce qui a déjà été noté à propos de la philosophie européenne :

« Tous ont reçu des Grecs. Mais tous n'ont pas reçu la même chose, et tous n'ont pas reçu de la même façon [...] La transmission du savoir est souvent comprise comme une *translatio studiorum*, un déplacement purement local, une sorte de déménagement »
(Article « langues et traditions », B. Cassin (dir.), 2004 : 685)

Dans cette lecture, la plupart des tentatives de « contextualisation » interviendraient effectivement comme de simples déplacements, moyennant quelques adaptations de la part principalement technique, donc superficielle du CECR, sans pour autant s'interroger sur les nécessaires reconstructions de sens qu'imposerait une telle entreprise.

Nous tenterons donc de mieux comprendre sur quoi portent ces tentatives et comment elles sont conçues, pour ensuite approfondir le sens et les enjeux de ce qu'on pourrait entendre plus fondamentalement par « contextualiser ».

Contextualiser : pour quoi faire, quoi et comment ?

Les travaux s'intéressant à la contextualisation comme, plus généralement, une partie des recherches en didactique des langues, ne portent souvent que sur le « comment », négligeant les deux autres questions ci-dessus, qui devraient pourtant être posées en amont de celle-là.

Que vise-t-on tout d'abord, en effet ? Comme l'écrit D. Coste dans la citation en exergue, la question de la contextualisation ne se pose de façon pertinente que dans le cadre d'un projet, au sens humain et politique du terme. Or, ce qu'on observe dans de nombreux environnements, bien au-delà de l'Asie, ne relève pas d'un tel mouvement, mais plutôt d'une forme d'application-adaptation d'un « prêt à enseigner / apprendre / évaluer » dont il suffirait, pour le rendre confortable, d'ajuster légèrement les mesures¹. On se situe alors non pas dans une perspective de contextualisation, mais dans le sillage

¹ Pour reprendre la métaphore couturière du « sur mesure » et du « prêt à porter » convoquée dans l'article déjà cité (Coste, 2007).

d'un nouvel universalisme (Castellotti & Moore, 2008), qui se répand de manière voilée mais néanmoins efficace.

Un véritable projet impliquerait d'identifier les enjeux, en matière de politique linguistique et éducative, qui seraient communs à certains pays ou institutions en Asie du Nord Est, et qui justifieraient de tirer parti de certains éléments de réflexion et de discussion ayant présidé à l'élaboration du CECRL en les réinterrogeant dans cette nouvelle situation (voir Nishiyama, 2009).

La réponse à la deuxième question, celle du contenu, découle logiquement de ce choix : ce qu'on prétend contextualiser, dans cette optique, se limite fréquemment à la construction de « tâches » adaptées à la « couleur locale ». Le fait de ne pas se limiter à la surface mais de viser une contextualisation des « options fortes » du CECRL en Asie du Nord-Est impliquerait alors de se poser la question du sens que prennent ces orientations. Ainsi, la perspective plurilingue et pluriculturelle, associée à une conception des apprenants comme acteurs sociaux autonomes, s'est construite comme l'un des fondements du CECRL² en fonction d'une histoire et d'un projet (politique, économique, idéologique, culturel notamment) en Europe inscrits dans des « principes et valeurs touchant à la démocratie, la citoyenneté et à la compréhension interculturelle » (Coste, 2007 : 6) ; pour envisager sérieusement une contextualisation, au sens plein du terme, de telles options, il faudrait interroger leur intérêt particulier et, le cas échéant, les formes qu'elles pourraient prendre en matière de contenus en fonction d'histoires et de projets qui lui seraient liés en Asie, ce que commence à esquisser certaines contributions à ce numéro.

En outre, et pour tenter brièvement d'esquisser un embryon de réponse au « comment », la contextualisation est le plus souvent interprétée, au mieux, comme une adaptation « d'un contexte national à un autre » (Liddicoat & Zarate, Ibid.). Les interrogations portant sur ces formes « nationales » de contextualisation, qui peuvent avoir une cohérence pour les modalités d'enseignement relativement centralisées et normées, liées aux systèmes éducatifs (primaire et secondaire), sont souvent inopérantes pour réfléchir sur les modalités d'appropriation par les adultes, que ce soit dans des environnements universitaires ou d'instituts et centres de langues. En effet, dans ces cas (qui recouvrent probablement les situations les plus fréquentes d'enseignement du français, dont

² Sans toutefois être suffisamment explicitée, ni mobilisée dans les mises en œuvres opérationnelles liées au CECRL (voir aussi Castellotti, 2010).

l'apprentissage est désormais le plus souvent commencé dans l'enseignement supérieur), les attentes et les objectifs peuvent être extrêmement diversifiés au sein d'un même environnement ou, inversement, peuvent être remarquablement partagés d'un contexte national à un autre (voir notamment Besse, 2009).

Nous comprenons donc plutôt la contextualisation comme la reconstruction d'objectifs situés, à partir d'orientations fondamentales explicitées concernant les dimensions linguistiques et culturelles et leur appropriation, en fonction de traditions, de demandes, d'attentes et de besoins différents, de manière à la fois plus diversifiée (à l'intérieur d'un même pays par exemple) et plus transversale (commune à des groupes différents, au-delà des frontières nationales). Une question reste alors entière : peut-on contextualiser sans transformer les fondements mêmes des finalités originelles ?

En réunissant des études centrées sur l'enseignement des langues en Asie de l'Est, ce numéro du *Français dans le monde – Recherches et applications* vise donc à interroger la pertinence éventuelle d'un certain nombre d'orientations et de mises en oeuvre qui sont associées au CECR (perspective « actionnelle », développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, autonomie, démarches portfolios, etc.) et la teneur des formes de contextualisation dont elles pourraient (ou non) faire l'objet pour être envisagées de manière cohérente, réaliste et opérationnelle dans les environnements considérés.

On abordera cette problématique à travers trois axes complémentaires.

Dans un premier axe, à partir d'interrogations diversement situées, on interrogera les options générales portées par le CECR et le sens d'éventuelles transpositions opérées dans les lieux et pour les publics concernés, en matière principalement de curricula ou d'organisations didactiques.

Francis Goullier, qui représente la France auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, rappelle la cohérence interne du CECRL dans la perspective d'une réflexion européenne commune sur l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Il montre en particulier que, si son apport principal réside dans les valeurs qu'il promeut, force est de constater que sa mobilisation dans différents environnements tend à accentuer une forme de réduction à des dimensions principalement techniques, ce qui affaiblit notablement sa portée. Jean Noriyuki Nishiyama s'interroge sur une possible contextualisation de ces principes, notamment

du point de vue d'une approche plurilingue et actionnelle, pour la conception de ce qui pourrait devenir un cadre commun de référence pour l'Asie du Nord-Est, en s'appuyant sur l'exemple japonais. C'est aussi à partir du Japon, et de l'enseignement du français qui y est dispensé au niveau universitaire, que Marie-Françoise Pungier examine les relations pouvant exister entre des interrogations locales et une perspective plus globale, en montrant que les recours au CECRL permettent d'élargir et de déplacer les réflexions en ouvrant la voie à un questionnement de nature interculturelle. Confrontés à des problèmes terminologiques dans l'adaptation du CECRL dans un environnement japonais, Fumiya Ishikawa et Evelyne Rosen proposent une réflexion à partir notamment de problèmes de traduction qui, au-delà de leur seule résolution, invitent à explorer la dimension socio-culturelle dans l'apprentissage des langues et à approfondir ses caractéristiques en situation hétéroglotte.

Un deuxième axe est plus directement consacré à la question de l'autonomie dans l'apprentissage et à l'objectif de construction d'une compétence plurilingue et interculturelle : ces orientations semblent-elles relever de demandes explicites dans les environnements concernés ou sont-elles plutôt mobilisées, à contre-courant en quelque sorte, pour provoquer une réflexion et des évolutions ? Francis Carton revient tout d'abord sur les caractéristiques mêmes de ce qu'on peut entendre par autonomie dans l'apprentissage des langues, des représentations que suscite cette notion et des orientations selon lesquelles le CECRL la mobilise, dans une perspective de responsabilisation de l'apprenant. Il envisage des pistes susceptibles de contribuer à la construction d'une posture autonome, à travers différents dispositifs et modalités didactiques. Parmi ceux-ci, les démarches de type « portfolio » sont présentées par Véronique Castellotti comme un moyen de s'inspirer des orientations du CECR pour favoriser une réflexion sur la diversité linguistique et culturelle, au Japon notamment, et réfléchir aux possibilités pour des apprenants japonais de construire une compétence plurilingue et pluriculturelle en relation à leur histoire et à leurs projets.

A partir d'une expérience de réalisation d'un projet collectif à l'université de pédagogie de Hochiminh-ville, Phuong Uyen Lê Thi et ses collaborateurs étudient des formes de contextualisation de l'approche actionnelle et d'autonomisation des apprenants dans un environnement vietnamien. C'est aussi à partir d'un terrain vietnamien que Nadine Normand-Marconnet propose pour sa part une réflexion sur l'influence de cultures éducatives et des biographies sociolinguistiques des apprenants dans la réception et

l'utilisation de modalités comme les portfolios européens des langues. Mitsuru Ohki, quant à lui, a mené une enquête au Japon, dans un environnement universitaire où les étudiants commencent l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère. Les résultats montrent que des formes d'apprentissage autodirigé peuvent constituer un atout, à la fois pour renforcer l'exposition à la langue et pour développer la motivation des étudiants.

Enfin, un troisième axe prend appui sur l'analyse de plusieurs exemples concrets dans différents pays de l'Asie du Nord-Est, pour interroger diverses formes de contextualisation plus ou moins appropriées à différents contextes et publics.

En reprenant la notion de culture éducative, Laurence Chevallier s'interroge sur le sens que peuvent prendre certaines notions didactiques sous-tendant le CECRL, confrontées aux représentations dominantes à l'œuvre dans un environnement japonais et plaide pour un dialogue interculturel permettant d'explicitier de probables malentendus. Au Vietnam aussi, Kien Vu Diep propose de s'intéresser aux manifestations par les apprenants de certaines caractéristiques culturelles pour réfléchir à leurs rencontres avec des habitudes et des stratégies construites en fonction d'autres traditions. Dong-Yeol Park analyse les situations d'apprentissage du français en Corée, où la plupart des étudiants apparaissent peu motivés, et s'interroge sur la mise en oeuvre d'une pédagogie de projet sous-tendue par l'approche actionnelle pour renouveler leur intérêt. Mariko Himeta, pour sa part, s'intéresse au phénomène de "prise de conscience interculturelle" évoquée dans le CECRL, à partir d'une enquête menée avec des étudiants japonais effectuant un premier séjour en France, en tentant de dépasser une perspective uniquement comparative des "différences" ou "ressemblances culturelles. Enfin, David Bel et Xu Yan s'interrogent sur les écarts entre les usages d'appropriation et de transmission des langues en Chine et les principales orientations proposées par le CECR, en montrant comment celui-ci pourrait constituer, en retour, un moyen de questionner les conceptions implicites sous-tendant ces usages.

Après ce tour d'horizon appuyé sur de nombreux exemples et réflexions ancrés dans la région, Henri Besse propose, en guise de conclusion mais aussi d'ouverture et de perspective, quelques remarques stimulantes à propos de la problématique construite dans ce numéro, inscrites dans une dimension historique et épistémologique de plus grande ampleur.

Bibliographie

- Besse, H. 2009, « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n°1, 9-25.
- Castellotti, V. 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010, <http://acedle.org/spip.php?article2864>
- Castellotti, V. & Moore, D. (2008) « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? » dans Blanchet, P., Moore, D. & Asselah-Rahal, S., *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF / Editions des Archives contemporaines, 197-217.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Coste, D., 2007, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », *Communication au Colloque international de la FIPF, Le cadre européen, une référence mondiale ? Sèvres, juin 2007*, [http://www.franparler.org/dossiers/cecr_perspectives.htm#cecr_reference]
- Liddicoat, A. & Zarate, G. (2009), « La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées », *Le français dans le monde-Recherches et applications* n° 46, pp. 9- 15.
- Nishiyama, N. (2009) « L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en Asie du Nord-Est : pour une meilleure contextualisation du CECR », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n° 1, pp. 54-70
- Zarate, G. & Liddicoat, A. (Dir.) (2009), *La circulation internationale des idées en didactique des langues, Le français dans le monde-Recherches et applications* n° 46.