



**HAL**  
open science

## Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ?

Claude Springer

► **To cite this version:**

Claude Springer. Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ?. Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée , SCELLF (Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises), Université Ajou (Suwon), Corée, Oct 2011, Suwon/Seoul, Corée du Sud. hal-01377900

**HAL Id: hal-01377900**

**<https://hal.science/hal-01377900>**

Submitted on 7 Oct 2016

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

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

## **Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ?**

Claude Springer, professeur des universités, Aix Marseille université, Laboratoire Parole et Langage

Communication au Colloque international de la SCELLF (Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises), « Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée », 8 octobre 2011, Université Ajou, Suwon, Corée  
Texte non publié

### **Introduction**

Je voudrais montrer dans cette communication l'influence de la standardisation / certification sur la pédagogie en classe de langue. Le CECR se présente en effet sous une double facette avec le visage médiatisée et valorisée des standards qui visent une évaluation objective des performances en langues, mais également une face plus trouble, plus difficile à cerner, qui concerne la posture utopiste actionnelle, sa dimension sociale (Springer, 2009) et plurilingue. Face au mouvement de standardisation et de certification, qui touche une partie importante de la société mondialisée, peut-on espérer voir cette partie plus obscure de l'utopie actionnelle et plurilingue occuper le terrain de la pédagogie ? Y a-t-il une diversification pédagogique possible dans le paysage ultra normée et libéral qui est le nôtre aujourd'hui ?

Mots clés : CECR, standardisation, certification, perspective actionnelle, approche par tâche

### **1. Le rouleau compresseur de la standardisation mondialisée du système éducatif**

L'argument principal de ce premier point est le suivant : il n'est pas / plus possible de parler du CECR sans envisager et prendre en compte le rôle qu'il joue pour les langues dans le mouvement mondial de la certification et de la normalisation / standardisation. Montrer la dérive à laquelle on assiste ne signifie pas pour autant que le CECR soit un outil à rejeter. De très belles idées se sont vues détournées au profit d'orientations néfastes et souvent contraires aux objectifs initiaux. Il n'en reste pas moins vrai que ce sont ces usages qui ont fini par dominer et qui pervertissent aujourd'hui l'apprentissage des langues. On se trouve bien souvent dans notre histoire humaine dans le fameux syndrome de "Dr Jekyll et Mr Hyde" ! Le mouvement de certification et de standardisation grâce au CECR est maintenant bien en place. Il serait vain de ne pas en parler et de faire comme s'il n'a aucune incidence, aucun effet sur la pédagogie. C'est le côté Mr Hyde de cette « étrange affaire » que je voudrais maintenant présenter.

#### **1.1. Les agences de notation du système éducatif : normes et standards**

Depuis quelques années les enquêtes internationales marquent profondément l'ensemble des systèmes éducatifs qui peuvent ainsi se comparer et rendre visibles leurs résultats. On peut difficilement passer sous silence ici à Séoul les excellents résultats du système éducatif coréen à l'enquête internationale Pisa. La Corée se situe parmi les premiers au côté de la Finlande. Des pays comme la France, par contre, que l'on pourrait penser excellente, se voient ainsi déclassés avec pour conséquence la

mise en place de décisions politiques dont le but est de remonter dans le palmarès mondial.

Sans aucun doute le système éducatif finlandais ne ressemble pas au système éducatif coréen. Dans le premier cas, la société vise à faciliter le développement de l'enfant avec une approche pédagogique qui place l'enfant au cœur d'un système d'enseignement non compétitif. Le système éducatif finlandais doit assurer le respect de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Pour la Corée, on assiste à un double système éducatif (avec les fameux *Hagwons*) qui vise à permettre aux familles d'avoir des enfants les mieux classés et donc inscrits dans les meilleures écoles et universités.

Les universités doivent, elles aussi, se soumettre à un autre type d'enquête, celle de Shanghai, en espérant, année après année, se hisser dans les 100 universités classées en tête. Très ironiquement, le président de l'université de Strasbourg, qui vient de voir un de ses professeurs nobélisés, dit que grâce à cette reconnaissance son université figurera sans problème dans le top 100 mondial, mais bien évidemment il n'y aura eu cette année aucune amélioration tangible de la qualité des recherches et des enseignements ! Les standards définis par cet indicateur doivent ainsi être pris en compte par les universités au détriment de critères universitaires qualitatifs.

On peut comparer ces enquêtes internationales aux agences de notation de la finance qui classent et déclassent les pays et les banques, avec les conséquences humaines que nous connaissons.

## **1.2. Le CECR : un outil de standardisation pour l'enseignement des langues**

La didactique des langues, du moins dans son aspect méthodologie, a retenu du CECR la notion de « perspective actionnelle » (PA) qui viendrait prendre la suite de l'approche communicative. Cette optique diachronique, popularisée par Puren, nous fait croire à un progrès continu des méthodologies. La modernité actuelle en didactique des langues serait donc d'adopter le CECR et ses principes pour aller vers un enseignement des langues plus performant. Pourtant, nous savons qu'une évolution scientifique n'implique pas forcément le progrès. En sciences humaines, il nous faut distinguer ce qui relève des idées et ce qui relève des usages, les deux courbes d'évolution ne se superposant pas. Il serait ainsi dommageable de croire que l'adoption aveugle du CECR et de la PA est désirable et incontournable. C'est bien évidemment une thèse que les chercheurs didacticiens ont raison d'étudier et d'expérimenter pour en évaluer son potentiel.

Par contre, sur le terrain des usages pédagogiques, l'histoire des méthodologies et des idées scientifiques sous jacentes est bien loin d'être une réalité. Les enseignants sont des hommes et des femmes qui viennent à l'enseignement avec des convictions, un amour pour la langue et la culture, une certaine maîtrise de cette langue et culture, mais n'ont que très rarement une formation didactique solide qui leur permettrait de distinguer dans les manuels et les méthodes d'enseignement les grands courants didactiques et donc ce qui pourrait caractériser la PA par rapport à l'AC (approche communicative).

Cependant, si l'on regarde de près le CECR, on constate que l'évaluation, avec les différentes échelles et annexes, occupe à elle seule plus de 100 pages sur 185, avec des chapitres situés dès le début (chapitre 3 et 4) et les annexes consacrées uniquement à cette réflexion. Il faut ajouter à cela la partie concernant la réflexion sur la politique plurilingue. Ainsi, les aspects pédagogiques sur la tâche et la compétence et la pédagogie n'occupent que 45 pages !

Le CECR, pour ces raisons, est souvent réduit à l'échelle des niveaux communs, c'est-à-dire aux descriptions des standards permettant de certifier les performances des apprenants. Il faut également ajouter à ce rapide tableau que le *Manuel pour relier les examens et les certifications au CECR* vient compléter cette orientation certificative qui constitue bel et bien le cœur du CECR, n'en déplaise à certains de mes éminents collègues didacticiens.

Les systèmes éducatifs européens ne s'y sont pas trompés et l'ont adopté sans modification afin de pouvoir afficher des objectifs quantitatifs tangibles. On dira ainsi en Europe, dans le cadre de la politique linguistique éducative, qu'à la fin du primaire les enfants devront avoir atteint le niveau A1 dans une langue étrangère, à la fin du collège le niveau A2 voire B1 pour la langue première (avec l'apprentissage d'une deuxième langue), à la fin du lycée les niveaux B1 et B2 voire C1. La question qui s'est posée pour les spécialistes de la certification au début des années 2000 était : est-ce que mon B1 est ton B1. Face à cette inflation d'enseignement des langues, il fallait bien entendu que cette échelle puisse être un standard quasi universel, aussi "objectif" que possible (voir l'analyse de Nishiyama lors de cette conférence).

Les organismes privés de certification (Cambridge, CIEP, Cervantes, Goethe Institut, etc.) ont participé activement à la définition des standards et peuvent aujourd'hui constituer des agences certificatives que les gouvernements et les systèmes éducatifs ne contestent plus, bien au contraire. Notons, enfin, que le nouvel indicateur européen dit de Barcelone, qui sera mis en place prochainement, a pour vocation de comparer, classer les systèmes éducatifs européens entre eux afin de voir si les objectifs sont atteints. Les tests nationaux vont déjà dans ce sens.

### **1.3. Premier bilan : une standardisation aboutie**

Les différents constats que nous venons de faire montrent l'irrésistible ascension de l'évaluation institutionnelle et certificative (Huver & Springer, 2011). Celle-ci va dans le même sens que les enquêtes internationales dont nous venons de parler. Il n'aura fallu que 10 ans pour que ce rouleau compresseur parvienne à standardiser et homogénéiser le paysage éducatif européen. On voit ainsi la victoire annoncée de Mr Hyde.

Tous les pays européens sont touchés par ce mouvement de standardisation. La plupart des centres de langues, qui doivent être financièrement rentables, proposent des cours de préparation aux certifications DELF, en réduisant souvent l'offre de formation et d'apprentissage aux langues et aux cultures. Tous les manuels, qui doivent se vendre, ont fini par adopter cette approche en préparant à la fin de chaque unité aux certifications du CIEP. Les enseignants sont contraints de se plier aux objectifs de l'évaluation institutionnelle, on forme moins, mais on entraîne plus aux examens (ce que les Anglais nomment « *teaching to the test* » et nous le « bachotage »). On assiste ainsi à une demande sociale utilitaire de certification en langues. L'objectif n'est plus tant de se faire plaisir en allant vers l'autre mais d'obtenir le certificat convoité.

Le danger de cette nouvelle orientation est de réduire dramatiquement la variété, la diversification des objectifs d'apprentissage des langues et par voie de conséquence des approches méthodologiques. On peut comprendre, bien entendu, cette nécessité de standardisation. Elle apporte en effet de la transparence et permet une meilleure mobilité. Mais n'est-on pas en train de passer des perroquets de la méthodologie traditionnelle aux clones de la standardisation (Springer, 2009) ? Pour les pays qui veulent figurer dans le top du palmarès, le CECR comme outil de standardisation est alors un choix logique.

## **2. La diversification pédagogique est-elle possible dans ce contexte ?**

Que reste-t-il alors de Dr Jekyll ? Nous retrouvons d'un point de vue méthodologie cette ambivalence avec la face visible et utilitariste de Mr Hyde, c'est-à-dire l'entraînement aux tâches du DELF, et la face cachée et utopiste de Dr Jekyll, c'est-à-dire une pédagogie ouverte, innovante et de projet social et citoyen.

### **2.1. La perspective actionnelle comme prémisses du changement méthodologique en didactique des langues**

Le CECR introduit dès les premières pages une hypothèse forte qui a été rapidement adoptée. Cette hypothèse s'identifie à quelques notions désormais popularisées : l'acteur social et le couple actionnel/tâche. Cette prémisses ne renvoie pas à une méthodologie d'enseignement mais à une théorisation nouvelle, une hypothèse théorique nouvelle, d'où découle tout un ensemble de conséquences comme la redéfinition de la notion de compétence, de la notion de texte, de progression, etc. Le fait de parler de "perspective" indique bien qu'il s'agit d'une vision encore instable, une ligne de fuite, une autre manière de voir la réalité, ou un trompe l'œil pictural. Définir le sujet comme « acteur social » implique une orientation philosophique et sociologique forte. On situe la didactique sur le terrain social (Springer, 2009) : il s'agit de prendre en compte le processus personnel et social, de rendre plausible des raisons d'agir dans l'espace social scolaire. Focaliser sur l'agir social permet de souligner la prééminence de réseaux relationnels, le besoin de reconnaissance sociale, la quête identitaire, etc. L'action sociale implique les échanges (d'où la place centrale de l'activité d'interaction), mais aussi l'interculturel (d'où l'activité de médiation) et la solidarité sociale (d'où la nécessité d'une pédagogie orientée projet social).

La perspective actionnelle n'est donc pas une méthodologie mais une théorie sociale. Dans la pédagogie traditionnelle, dont l'approche communicative, nous considérons l'élève comme un individu détaché du social. L'apprentissage est dans ce cas un acte purement individuel. Dans une théorie de l'action sociale (théorie de l'activité), l'apprentissage est éminemment social et ne peut se développer que dans un espace social avec son histoire et ses médiations. Être un acteur social compétent ne saurait alors se réduire à être compétent linguistiquement (maîtriser la langue) ni même à être un bon communicant (maîtriser les quatre savoir-faire). Un acteur social compétent est capable d'agir dans un espace social situé, avec créativité et responsabilité. On s'intéresse ainsi au développement d'une citoyenneté qui pour l'Europe ne pourrait être que plurilingue et interculturelle.

Le tableau suivant (Springer, 2011) permet de bien distinguer l'originalité de l'hypothèse de l'action sociale.

## 3 types d'orientation (Springer, 2008)

| Exercice scolaire   | Tâche communicative  | Tâche sociale  |
|---|--|--|
| <b>Langue</b>   | <b>Communication</b>   | <b>Action</b>  |
| Orientée langue<br>Exercice linguistique  | Orientée activités langagières<br>Micro tâche communicative  | Orientée action sociale<br>Macro tâche sociale   |
| Opérations de base : identifier, reconnaître réutiliser = acquisition des savoirs linguistiques | Opérations cognitives intermédiaires : mettre en relation, comparer, choisir, analyser = entraînement des compétences de communication | Opérations cognitives et sociales complexes : interagir, se mettre d'accord, organiser, réaliser = résolution de problème, mobilisation de ressources transversales et langagières |
| Exemple : Décrire une photo en posant des questions (utilisation de la forme interrogative)     | Exemple : Écouter un message pour définir un chemin à suivre (entraînement à la compréhension orale)                                   | Exemple : Réaliser la mascotte de la classe de manière collaborative en respectant un plan d'actions.  |

Je proposais de distinguer trois orientations théoriques : une méthodologie orientée vers la maîtrise de la langue (enseignement dit traditionnel), une méthodologie orientée vers la communication (c'est la version haute de l'approche communicative qui est en train de se réaliser grâce au CECR) et une méthodologie orientée vers l'action sociale, nouvelle orientation qui a pour l'instant peu d'applications en didactique des langues.

Ces orientations théoriques en enseignement des langues dépendent fortement des contextes éducatifs. On ne peut espérer développer un acteur social créatif, réflexif, responsable et critique si la société souhaite former des citoyens dociles et conformes! L'orientation action sociale ne peut se réaliser que dans des contextes favorables au développement harmonieux de l'enfant (on peut le voir en Finlande, en Norvège, en Galice, au Québec, dans des classes Montessori, etc. ; nous avons eu la chance de voir aussi un exemple à Séoul grâce à la présentation de Mme Lee Sang-Hee d'activités périscolaires proposées au lycée des arts de Séoul). Cette orientation est plus difficile à mettre en œuvre dans les pays aux traditions d'enseignement frontal. Former des citoyens plurilingues, réflexifs et responsables dépend d'un projet politique humaniste difficile à imaginer dans la situation de haute compétition et de recherche de l'excellence que nous vivons, marquée par les injonctions néo-libérales de l'OCDE.

### 2.2. Les approches par tâche : de la tâche communicative scolaire à la tâche sociale

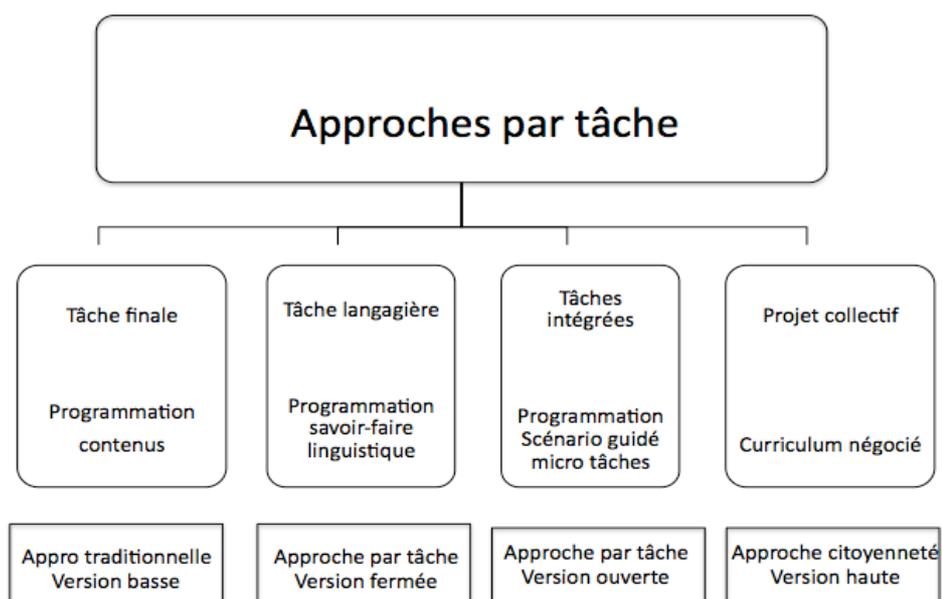
Dans cette nouvelle perspective, le noyau dur devient inévitablement la « tâche ». Encore faut-il s'entendre sur la définition de la tâche. La définition du CECR est très large et s'inscrit bien dans une théorie de l'activité sociale. Je n'y reviens pas (voir CECR p. 121, chapitre 7). Rappelons que pour la pédagogie traditionnelle, orientée

vers la langue, le noyau dur est l'exercice structural. Il est donc indispensable dans cette nouvelle orientation (et seulement dans cette nouvelle orientation de l'action sociale) de distinguer « exercice » et « tâche/projet ». L'approche par tâche n'est pas nouvelle, les didacticiens anglo-saxons l'ont définie dès le début des années 90 (Ellis, 2003). Le CECR est ainsi l'héritier de cette tradition anglo-saxonne qui conforte ce que le CECR nomme la « tâche communicative scolaire ». Cette approche méthodologique est nommée par Beacco « approche par compétences ». Pour Beacco (2007), il s'agit de la « version haute » de l'approche communicative, ce qu'il nomme « compétences » au pluriel équivaut à ce que le CECR nomme « activités langagières » (compréhension, production, interaction et médiation, sauf que pour l'instant on n'entraîne pas à la médiation ce qui est logique puisqu'on reste dans la communication et pas dans l'action sociale).

L'utopie sociale a besoin d'aller plus loin, il faut donc envisager une autre approche par tâche/projet. L'approche projet n'est pas nouvelle, elle est au cœur des pédagogies actives du début du 20<sup>e</sup> siècle. La pédagogie par projets favorise la mise en place de démarches initiées par le groupe classe en vue d'une fin particulière. Les élèves doivent résoudre des problèmes, s'inscrire dans des situations sociales complexes, afin de leur permettre d'élaborer de manière créative des solutions et à mobiliser et construire des connaissances. Ils sont ainsi amenés à rechercher des informations et à les traiter, à trouver des solutions, à les négocier et les présenter. L'évaluation ne cherche pas la conformité à un modèle mais à rendre compte du processus d'apprentissage et du processus social (que l'on réduit souvent au savoir-être).

Il est de ce fait tautologique de parler de « co-actionnel » comme le fait Puren (2010), l'action sociale est « multi » et pas uniquement « co » ; il est également incongru de parler de « communic'actionnel » (Bourguignon, 2010). Une perspective pédagogique actionnelle en didactique des langues nous place nécessairement dans un espace social avec un scénario pédagogique ouvert qui présente suffisamment de raisons d'agir et donc d'établir des relations avec l'autre, de construire des savoirs dans l'action, de mobiliser les personnalités des participants, de développer et faire reconnaître leurs identités, d'aller vers l'autre, etc. Il ne s'agit plus pour le professeur d'aller à la recherche de documents « authentiques », c'est la situation sociale qui doit permettre aux élèves de vivre une expérience partagée. Il est de ce fait limitatif d'envisager la tâche sociale comme devant se passer dans la « vraie vie » et en particulier à travers les réseaux sociaux (Ollivier, 2011 par exemple). C'est l'expérience partagée qui est essentielle, la « vraie vie » peut aussi être celle de l'école pour un enfant ! Le scénario pédagogique devient, dans cette perspective de l'action sociale, une autre modalité de mise en œuvre pédagogique.

Le tableau suivant permet de synthétiser les approches par tâche.



L'approche par tâche finale et l'approche par activités langagières, dite par compétences, sont aujourd'hui dominantes. Elles s'inscrivent dans le paradigme communicatif et constituent le fondement pédagogique de la certification. On entraîne essentiellement à réussir les tâches communicatives scolaires proposées par le DELF. L'approche par scénario de tâches intégrées et l'approche projet collectif s'inscrivent dans la perspective de l'action sociale, ce que l'on nomme l'approche actionnelle. Elles visent une certaine citoyenneté qui peut être plurilingue. C'est la base utopique du CECR, là où Dr Jekyll pourrait enfin s'exprimer !

### 3. Conclusion : Quels contextes éducatifs pour quelle approche par tâche ?

J'ai tenté de montrer que le CECR a un double visage, qu'il est Dr Jekyll et Mr Hyde, mais que malheureusement c'est Mr Hyde et le mouvement certificatif qui l'a emporté sur l'utopie citoyenne. On peut craindre, c'est mon sentiment, que les velléités de diversification pédagogique ne soient pour un bon moment bâillonnées par le mouvement de certification.

Le CECR a certes permis de rendre possible une certaine transparence didactique, de favoriser une politique linguistique plus ouverte aux langues et mieux harmonisée. On ne peut cependant que constater une certaine illusion technocratique dans l'approche par « compétences » et les « tâches communicatives scolaires », fondement de la certification. Il ne suffit pas d'exposer et de vérifier des micro tâches, des savoirs limités et itemisés pour que l'apprentissage soit effectif et que l'on puisse parler de compétence de l'acteur social. On se retrouve dans la situation tant critiquée de la pédagogie par objectifs des années 70/80.

Quelle approche par tâche choisir alors ? Le choix semble se restreindre aujourd'hui. Il est en effet de plus en plus verrouillé par les objectifs politiques de certification. On assiste ainsi malheureusement à une homogénéisation mondiale de l'apprentissage des langues. Dr Jekyll serait-il effectivement mort ? Les utopies, heureusement, ne périssent pas si facilement.

#### Bibliographie

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche Par Compétences Dans L'enseignement Des Langues*. Didier.

- Bourguignon, C. (2010). *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL, clés et conseils*. Delagrave Edition.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. OUP.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.
- Ollivier, C. (2011). « Processus de travail collaboratif mis en œuvre lors d'une tâche d'écriture sur Wikipédia. » In Colloque EPAL, Grenoble, 2011.
- Puren, C. (2010). « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures », conférence sur le site de l'APLV, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3116>
- Springer, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». In *Le français dans le monde - La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. numéro spécial 45 « Recherche et applications ». Mais aussi In *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, Volume 66, Number 4, June / juin 2010, pp. 511-523.
- Springer, C. (2008). Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. In *Actes du colloque international "2008. Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures"*, organisé à l'université de Thessalonique, Grèce, 12-14 décembre 2008.