

## **Jean-Claude BEACCO (2004) : « Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation »**

---

**Évaluer l'impact du *Cadre* consiste, en premier lieu, à évaluer son influence sur l'enseignement des langues au niveau des programmes d'enseignement des langues, des certifications correspondantes, puis sur les pratiques de classe, dans leurs dimensions méthodologiques.**  
***Le français dans le monde* Novembre-décembre 2004 - N°336**

On rappellera liminairement que *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*<sup>1</sup> (désormais le *Cadre*) n'est aucunement un dispositif réglementaire que les États sont tenus d'utiliser. Il s'agit d'un instrument, élaboré collectivement, qui est proposé comme base pour assurer une meilleure lisibilité des enseignements de langues. Il ne constitue pas un programme d'enseignement à appliquer, mais un référentiel permettant l'élaboration de tels programmes, différents mais comparables. Son mode d'influence n'est pas celui de l'application, mais celui d'un cadrage commun (comme son nom l'indique), à l'intérieur duquel de multiples options demeurent possibles. Ni norme, ni modèle, le *Cadre* décrit une « philosophie pratique » partagée pour l'élaboration des programmes et des parcours d'enseignement et d'apprentissage des langues dites étrangères. Il n'est pas imposé par une quelconque force réglementaire, mais on l'adopte, car il a été créé par consensus et se diffuse ainsi.

Sans évoquer les convergences potentielles entre les enseignements de langues différentes (langues étrangères entre elles, mais aussi entre langues nationales/officielles, régionales, minoritaires...) et entre les systèmes éducatifs nationaux, les conséquences de sa diffusion pourraient être, pour une même langue enseignée, un moindre éparpillement des programmes et des contenus d'enseignement qui, pour l'heure, semblent se constituer en dehors de toute norme partagée, comme au hasard des documents « authentiques » ou des préférences personnelles des auteurs de manuels et des responsables de programmes.

### **Une maîtrise des compétences en 6 niveaux**

On sait déjà que la diffusion institutionnelle du *Cadre* est ample : il a, par exemple, été traduit dans une vingtaine de langues (dont le japonais) et il a été adopté par de nombreux systèmes éducatifs. Mais cette « adoption » peut se réaliser de manière très variable : si cet instrument du Conseil de l'Europe est cité ou mentionné dans bien des programmes nationaux ou régionaux d'enseignement des langues, cela ne signifie pas pour autant que la typologie des compétences qu'il propose et que les descripteurs de compétences qui spécifient chacune d'entre elles, à chacun des six niveaux de maîtrise établis, constituent la structure profonde de ces programmes : on peut se borner à s'y référer comme à un ensemble de principes. On peut aussi s'en prévaloir, en tant que garant d'une certaine forme de qualité, comme ces manuels de français, toujours plus nombreux qui se décernent le label *Conseil de l'Europe*, sans que quiconque ne songe à vérifier le bien-

fondé d'une telle auto certification, qui vaut argument de vente. Invoquer le *Cadre* dans les préfaces des manuels ou dans les préambules des programmes officiels ne signifie pas pour autant en utiliser effectivement les potentialités.

Les évaluateurs sont tenus à plus de rigueur, professionnellement pourrait-on dire et, dans ce domaine, le *Cadre* n'est pas seulement invoqué. Ce qui a grandement contribué à l'influence du *Cadre* a été son échelle de maîtrise des compétences, articulée en six niveaux (de A1 à C2), qui sert de point de départ à l'élaboration de tests de connaissance ou de certifications en langues. Si cette échelle est effectivement utilisée dans l'élaboration des épreuves de vérification des compétences langagières, celles-ci et les examens correspondants sont alors comparables d'une langue à l'autre. Se crée ainsi un réseau de certifications potentiellement transparentes ou, en tout état de cause, explicites (c'est-à-dire dont les résultats attendus sont décrits de manière discrète), ce qui fonde, par ailleurs, des démarches de production ou de contrôle de qualité des enseignements impartis. Ainsi en va-t-il pour le TCF du CIEP et pour les nouvelles configurations du DELF et du DALF, en cours de réalisation (voir ici même les articles de P. Riba et Y. Dayez). Le *Cadre* n'est pas le seul instrument à solliciter pour créer ces points de référence, balises partagées qui autorisent des structurations communes des formations en langues et des dispositifs compatibles de certification. Il a été complété par d'autres instruments comme les *Référentiels pour les langues nationales et régionales* ou *Relier les examens de langue au Cadre. Manuel*<sup>2</sup> qui est lui-même accompagné par des échantillons (transcrits et commentés) de productions d'apprenants (filmés en vidéo) correspondant en principe à un niveau donné des performances du *Cadre*. En effet le *Cadre* fournit des descripteurs de compétences (comme, par exemple, « être capable de comprendre une carte postale ») pertinents pour toutes les langues considérées mais qui ne comportent pas de descripteurs par langues, en termes de lexique ou de morphosyntaxe (sous forme de « listes de mots »). C'est pour spécifier ces descripteurs communicatifs qu'ont été mis au point des référentiels de formes, langue par langue, en 6 paliers, chacun incluant tous les précédents. Pour le français, le niveau B2 est disponible depuis juillet 2004<sup>3</sup>, le niveau A1 le sera en 2005. Cet ensemble de spécifications croisées (communicatives, formelles...) permet de fixer des points de référence raisonnablement fondés, qui mettent le *Cadre* en position de commander, au moins en aval, les programmes de langue.

## **Rendre possible une éducation plurilingue**

Il importe cependant de souligner que le *Cadre* n'est pas un instrument à visée uniquement technique (évaluative, en particulier) mais qu'il entend constituer un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue<sup>4</sup>. Cette finalité se réalise précisément par le fait que les compétences à atteindre en langue sont décrites de manière aussi précise que possible, s'agissant de savoirs et de savoirs faire aussi complexes que la connaissance des langues. Le *Cadre* pose que toute forme de compétence, si minime soit-elle, est susceptible d'être définie et est digne de certification, c'est-à-dire de

reconnaissance sociale. En d'autres termes, la finalité de l'apprentissage des langues ne saurait être, pour tous et partout, de s'exprimer comme un « natif », compétence native qu'il s'avère malaisé de définir concrètement : par exemple, le « natif de référence » a-t-il reçu un niveau d'instruction correspondant à la scolarité obligatoire ou est-il titulaire d'un diplôme universitaire, est-il professionnellement producteur d'écrits ou uniquement scripteur occasionnel, à des fins personnelles ... ? C'est dans cet esprit que, pour le français, le *Cadre* a été utilisé pour spécifier un niveau A1.1 (situé entre « zéro » et A1) de compétences pour les nouveaux arrivants en France<sup>5</sup>.

Le *Cadre* pose aussi que la compétence à communiquer dans une langue étrangère n'est pas un ensemble indissociable, mais qu'elle est constituée d'éléments distincts, parmi lesquelles trois composantes englobantes sont retenues : une composante linguistique (étendue et qualité des connaissances en langue : distinctions phonétiques, mémorisation...), une composante sociolinguistique (régulations sociales d'utilisation de la langue (par ex. : politesse verbale) et une composante pragmatique (connaissance des scénarios d'échanges interactionnels et des genres discursifs, en général). Cette typologie des compétences, sur laquelle nous reviendrons, autorise la conception et la mise en place de programmes de langues diversifiés. En effet, il convient d'attirer l'attention sur le fait que des utilisateurs/apprenants-type A2, B1, B2... du français n'existent probablement pas, en ce que, par là, on définit des apprenants disposant d'un degré de maîtrise identique pour *toutes* les compétences langagières et culturelles concernées, ce qui peut s'avérer constituer une exception. La réalité sociale de la connaissance des langues montre plutôt que les locuteurs ne possèdent pas toutes les compétences et que celles qu'ils possèdent ne le sont pas au même degré. Le locuteur A2 ou B2 est donc virtuel et le niveau A2 ou B2 ne constitue pas nécessairement à lui seul, de manière compacte, un objectif de formation. La conception des programmes d'enseignement des langues aurait avantage à tirer parti de la diversité des compétences à enseigner et des degrés de maîtrise à faire atteindre dans celles-ci, de manière à organiser des parcours d'apprentissage des langues assez diversifiés pour permettre une éducation plurilingue : pour telle langue enseignée, les objectifs pourraient être, par exemple A2 dans toutes les compétences, pour une seconde A1 et B2 (dans deux compétences) ou même, pour une troisième : B2, pour une seule (une compétence de réception par exemple)<sup>6</sup>. C'est dans ce domaine que l'influence majeure du *Cadre* est attendue.

## **La fin de l'illusion méthodologique**

Évaluer l'impact du *Cadre* revient aussi à estimer son influence possible sur l'enseignement des langues, dans ses dimensions concrètes et immédiates, celles de la classe de langue.

Cette influence, comme attendu, ne sera certes pas perceptible dans la gestion pédagogique de l'enseignement, entendue comme ensemble d'activités et d'attitudes permettant un fonctionnement efficace et motivant d'un groupe d'apprenant. Les méthodologies d'enseignement constituées sont à considérer comme des ensembles solidaires d'activités qui

structurent l'agir professoral, quant à la nature même de ces activités et à leur identification, à leur séquence, à leur finalités globale. Ce sont donc des stratégies, que l'on peut considérer comme des démarches d'enseignement fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'analyse de l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par leur efficacité constatée, par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les processus d'acquisition de l'apprenant. Elles donnent des éléments de réponse aux choix qui reviennent à toute méthodologie d'enseignement :

- au niveau structural, choix relatifs aux formes des objectifs (mots, structures, actes de discours ...), à la distribution linéaire (dans la durée) de ces « contenus » d'enseignement, à l'organisation de la séquence d'enseignement (ou des différents types de séquences), à la cohérence interne des actes pédagogiques constituant une séquence, à la cohérence entre les séquences constituant les unités éditoriales d'un matériel, à la cohérence entre les unités et/ou modes de circulation dans ce matériel...
- au niveau local, choix des échantillons de langue qui constituent des supports d'enseignement, choix des formes de la systématisation communicative et formelle (information métalinguistique et culturelle, formes des exercices...), choix des formes des productions (verbales) des apprenants, choix des modalités de l'évaluation ...

La question de leur cohérence interne est centrale : l'enseignement est supposé aider l'apprenant à « mettre de l'ordre » dans ses observations ou à conforter son « intuition » des fonctionnements réguliers, et donc démultiplicateurs, de la langue cible. Dans ces conditions, évoquer un supposé éclectisme des pratiques enseignantes est une contradiction, puisqu'il est impossible de mettre en œuvre plusieurs stratégies en même temps. Cet état de « l'art d'enseigner » signerait la fin de l'histoire, les enseignants étant enfin délivrés du carcan des méthodologies « savantes » et libres d'agir selon leur bon vouloir. On n'insistera pas sur la naïveté sociologique et idéologique d'une telle vision des relations entre méthodologie et pédagogie, renforcée par de fort peu plausibles conceptions de l'histoire des méthodologies comme succession réglée de celles-ci (« Enfin l'approche communicative vint ! ») et par des représentations, plus que réductrices de la méthodologie communicative, comme un mixte de documents authentiques, priorité à l'oral, grammaire implicite et centration sur l'apprenant...<sup>7</sup>

Le résultat constatable à travers l'analyse des contenus d'enseignement de manuels de français récents, destinés à des débutants est bien celui d'une sorte de dérégulation généralisée :

- Les contenus morphosyntaxiques sont peu comparables d'un manuel à l'autre et paraissent extrêmement ambitieux (impératives négatives avec *en* et *y* ; connecteurs spatiaux comme *au coin*, *au centre de* ...)
- Les fonctions discursives retenues sont elles aussi très variables (interagir à propos d'émotions et de sentiments) ou sont réalisées par un matériel linguistique lui-même très variable (une cinquantaine d'adjectifs pour exprimer ses goûts, dans un manuel)
- Les notions spécifiques sont ou ne sont pas proposées en relation avec les fonctions discursives et leur étendue est imprévisible (vingt formulations lexicales de la quantité dans une unité : une rondelle de..., un sachet de...,

une pochette de...)  
• Il ne semble pas y avoir de répartition linéaire partagée des contenus  
• [...]

Personne ne souhaite mettre au pas les auteurs de manuels et de programmes et imposer des contenus absolument identiques et calibrés. Mais le laisser faire actuel n'est plus vraiment compatible avec des certifications de sortie et avec des niveaux de compétence internationalement ajustés qui sont, eux, calibrés et fondés sur le *Cadre* et les *Référentiels* par langue. On peut imaginer que, de nouveau, un peu de cohérence globale sera de mise, face à la sympathique prolifération actuelle, censée « motiver » les apprenants.

Si l'on se situe ailleurs que sur le plan des contenus des stratégies méthodologiques, on peut estimer que le *Cadre*, qui n'est en aucune façon à considérer comme une méthodologie d'enseignement, aura cependant des effets méthodologiques. En effet, il décrit la « connaissance de la langue » selon des catégories qui sont essentiellement des compétences, c'est-à-dire « l'ensemble des connaissances des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir (*Cadre*, p. 27). Parmi les plus opérationnelles pour la conduite de l'enseignement se trouvent les compétences communicationnelles comme l'interaction orale, la réception écrite ... Cette approche, qui constitue par ailleurs, une des caractéristiques fondamentales de l'approche communicative, devrait avoir (et a effectivement, dans certaines situations éducatives, pour certaines langues) pour conséquences la mise en place de méthodologies spécifiques à chacune de ces compétences, en termes de supports d'enseignement et échantillons de langue, formes de la répartition linéaire (l'ancienne « progression »), typologies d'exercices et d'activités... Il devient alors difficile de parler d'une « méthodologie » d'enseignement des langues comme d'un tout, puisqu'il existe potentiellement autant de démarches méthodologiques qu'il y a de compétences.

Rien là que de bien banal, mais cette perspective semble peu appliquée, pour autant que l'on puisse en juger d'après les manuels d'enseignement, dans le cas du français enseigné à des allophones. Il m'a, en fait, déjà été donné d'avancer que la méthodologie la plus active et répandue est celle dite « ordinaire » : elle se caractérise par une approche globaliste de la langue cible, c'est-à-dire par un traitement indifférencié des compétences de communication qui relèvent d'une même stratégie d'enseignement centrée sur les régularités de la phase et non sur celles des formes discursives. L'efficacité relative de cette démarche n'est pas ici en cause, d'autant qu'il semble fort délicat d'estimer quelle part revient aux méthodologies d'enseignement dans la réussite d'un apprentissage. Mais, comme le *Cadre* structure un point de vue incompatible avec cette méthodologie, on peut penser que les pratiques d'enseignement que fonde cette dernière seront, dans la longue durée, remises en cause. S'il n'est pas avéré que l'efficacité des enseignements y gagne, du moins peut-on penser qu'ils gagneront en clarté et en lisibilité, pour les enseignants comme pour les apprenants.

Les *Niveaux seuil* ont marqué une nouvelle ère de la didactique des langues.

Le *Cadre* et l'ensemble des instruments qui le prolongent semblent devoir jouer le même rôle et permettre de recréer de la transparence, au-delà du laisser-faire consumériste, pour le plus grand bien, on l'espère, de l'éducation plurilingue et de l'acceptation de la diversité linguistique.

**Jean-Claude BEACCO, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III  
(France).**

---

## **Notes**

1. 2000, Didier, Paris.
2. Avant-projet DG IV/EDU/ LANG (2003) 5 rév. 1, désormais disponible sur le site de la Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).
3. Beacco J.-C., Bouquet S. et Porquier R. (2004) : *Niveau B2*, Didier, Paris.
4. Voir son chapitre 8.
5. Document provisoire (2004) : *Un référentiel pour les premiers acquis en français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés)*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France (Ministère de la culture et de la communication) et Direction de la population et des migrations (Ministère de l'emploi, de la solidarité et de la cohésion sociale).
6. Sur ce point, voir Beacco J.-C et Byram M. (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, (Projet 1 révisé, avril 2003, version française intégrale, 115 pages), Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
7. Pour revenir aux textes fondateurs de l'approche communicative, voir Brumfit C. J. & Johnson K. (eds) (1979) : *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.