

**PEUT-ON (ENCORE) PENSER À PARTIR DU CECR ?
PERSPECTIVES CRITIQUES
SUR LA VERSION AMPLIFIÉE**

Emmanuelle Huver

EA 4428 Dynadiv, Université F. Rabelais (Tours)

Mots-clés

CECR – autonomie – standards – socioconstructivisme – diversité

Keywords

CEFR – autonomy – benchmarks – socio-constructivism – diversity

Résumé

Cet article propose des réflexions critiques autour des enjeux, des implications et des fondements de la version amplifiée du CECR. Les arguments développés auront transversalement trait à la possibilité et à la pertinence de perpétuer, voire d'accentuer, des formes de technicisation au sein de la didactique / didactologie des langues.

Abstract

This article develops critical thoughts on stakeholders, implications and foundations of the extended version of the CEFR. I will transversely question the possibility and the relevance of perpetuating, or even increase, the technical tendency in the field of language teaching and learning.

Entrer dans le métier d'enseignant-chercheur suppose de passer sous quelques fourches caudines (premier article, qualification au CNU, etc.). Parfois apparaissent sur notre route des figures qui, dans ces moments décisifs, donnent le sentiment (ré) confortant d'être accueilli. Francis ne le sait peut-être pas, mais, dans mon parcours, il fait partie de ces figures-là.

Introduction – Mise en perspective historique

S'il est une notion que le CRAPEL¹, dont Francis Carton a été le responsable de 2006 à 2010, lorsqu'il est devenu équipe de l'ATILF, a largement contribué à introduire, conceptualiser et promouvoir en didactique / didactologie des langues (désormais DDL), c'est bien la notion d'autonomie. Introduite notamment par Henri Holec, elle a ensuite largement servi de base aux travaux développés par le CRAPEL autour de l'apprentissage autodirigé, des stratégies d'apprentissage ou encore de l'auto-évaluation (Carton, 1993).

Pour H. Holec, cette idée d'autonomie était largement adossée à des principes politiques relevant notamment d'une visée anticonsumériste d'« amélioration de la qualité de la vie » et d'émancipation des personnes, passant entre autres par une remise en question des conceptions usuelles de l'apprentissage, trop centrées sur l'enseignement².

La fin des années 60 a vu se développer, dans tous les pays occidentaux dits de civilisation industrielle avancée, un courant sociopolitique qui se caractérisait par une définition du progrès social, non plus en termes d'accroissement du bien-être matériel par un accroissement des biens de consommation et des services, mais en termes d'amélioration de la "qualité de la vie" – expression qui ne devint slogan que quelques années plus tard – fondée sur le développement du respect de l'individu dans la société.

Ce courant, irréversible, s'est encore accentué au cours de ces dernières années et a donné naissance à divers types de prise de conscience sociale, depuis l'écologie jusqu'à la condition féminine. L'éducation des adultes, de par sa fonction dans l'architecture sociale, s'est trouvée très vite impliquée dans ce mouvement. (Holec, 1979 : 1)

La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001 – désormais CECR) a certes, sans doute, constitué un moment important pour le développement d'outils et de dispositifs censés favoriser des formes d'évaluation et d'apprentissage plus qualitatives et autonomisantes (auto-évaluations, portfolios, formation tout au long de la vie, etc.)³. Mais peut-on pour

1. Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

2. Holec (1979) cite ainsi, significativement, les travaux d'Illich ou de Freire, qui s'inscrivent très explicitement dans cette visée émancipatrice, passant par des formes de « déscolarisation de la société », pour reprendre les termes d'Illich. Rappelons également que ces orientations s'enracinent dans une période historique particulièrement propice aux réflexions de ce type (le rapport d'H. Holec sur l'autonomie pour le Conseil de l'Europe date des années 70).

3. Actuellement, par exemple, tous les centres universitaires de ressources en langues, généalogiquement issus des travaux fondateurs du CRAPEL sur l'apprentissage autodirigé, se fondent sur les descripteurs du CECR, des formes de portfolio, dont il a contribué à populariser le principe, etc.

autant en inférer que cela a entraîné, de facto, une diffusion des principes politiques sous-jacents à ces dispositifs ? Ce serait jeter un voile pudique sur la coprésence, implicite mais pourtant agissante, de logiques profondément contradictoires au sein de ce document, et ce, dès son élaboration⁴ :

- d'un côté une logique qu'on pourrait qualifier d'inclusive et non-prescriptive, qui renvoie grosso modo aux orientations politiques évoquées ci-avant, même si celles-ci s'actualisent dans une autre époque historique et sont donc de ce fait transformées. Cette logique se retrouve, dans le CECR, autour des éléments suivants : inclusion des pays d'Europe centrale et orientale à la suite de la chute du Rideau de fer ; engagement en faveur de la cohésion sociale ; prise en compte de la diversité, de la complexité et de l'évolutivité des situations politiques et didactiques, des parcours et des répertoires, etc. ;
- de l'autre côté, une logique standardisante et prescriptive, qui vise essentiellement à l'harmonisation (i.e. à la standardisation) des certifications et des systèmes d'enseignement, afin de les rendre comparables, dans une perspective de gestion européenne communautaire. Cette logique s'exprime notamment dans la création des niveaux et des descripteurs standardisés et dans l'étalonnage des certifications linguistiques sur cette base, mais aussi dans une conception plus prescriptive du CECR autour des outils et des « bonnes pratiques » (focalisation sur la perspective actionnelle, etc.).

Si, pendant un temps, une certaine prudence a été observée, quant à l'affirmation de la prévalence d'une logique sur l'autre, le doute n'est aujourd'hui plus de mise, tant est massive l'influence de la logique standardisante et uniformisante, à différents niveaux de réflexion et d'intervention en DDdL (Huver, 2014 ; Castellotti, 2015, entre autres). On peut citer par exemple, au plan des méthodologies d'enseignement, la domination sans partage de la perspective actionnelle, ou encore, au plan de l'évaluation et de l'organisation des curricula, la forte prévalence des certifications et des formations indexées sur les niveaux du CECR. A ces formes évidentes de domination s'ajoutent des formes plus subreptices, liées à l'absorption et à l'assimilation, par la logique standardisante et homogénéisante de certaines des notions relevant plus explicitement de l'autre logique (notions de compétence plurilingue ou de médiation, par exemple, comme le montrent encore les choix effectués dans la version amplifiée du CECR, dont il sera question ici).

En 2017, à l'heure où l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe vient de publier une version « amplifiée » du CECR après avoir engagé

4. Cf. par exemple : Coste (2013), Huver (2014) ou encore Castellotti et Nishiyama (2011) qui parlent de l'existence de « deux cadres dans un ».

dans cette perspective une consultation formelle internationale⁵, cette prévalence de la standardisation et de l'uniformisation ne semble pas près de s'éteindre et menace même de s'amplifier, à la mesure de l'amplification visée de l'outil.

Des critiques du CECR existent certes déjà, sous différents angles :

- hégémonie d'une « doxa plurilingue »⁶, chez Maurer (2012) par exemple, qui se comprend essentiellement d'une part à partir de la problématique très française de l'articulation entre diversité et caractère indivisible de la République et, d'autre part, à partir de la critique de l'Europe néo-libérale et du retour au souverainisme qui en découle (dans certaines orientations politiques tout du moins) ;
- instrumentalisation au service d'une politique diffusionniste et impérialiste masquée, sous couvert de contextualisation (Castellotti, Huver et Debono, 2017) ou, à tout le moins, risques de dérive liés à certains usages institutionnels ou commerciaux du CECR, et notamment des niveaux et des échelles (Coste, 2006 et 2007) ;
- critique des fondements épistémologiques : conceptualisation pragmatiste voire utilitariste de la langue ; pensée techniciste fondée sur un idéal de contrôlabilité ; mise en transparence du sujet, etc. (Anderson, 1999 et 2016 ; Prieur et Volle, 2016 ; et, sous un angle un peu différent, Castellotti, 2017).

Si je souhaite cependant revenir ici sur cette version amplifiée, nouvel avatar du CECR, c'est parce que les choix qui y sont effectués et les orientations qui les fondent me semblent aller à l'encontre des principes initialement conceptualisés par le CRAPEL. Plus largement, il me semble important de développer un propos critique dès à présent, parce que cette version « amplifiée » engage l'ensemble de la didactique et de la didactologie des langues – tant au plan de la recherche que de l'intervention.

1. Présentation succincte du CECR « amplifié »

Lorsque cet article a été écrit, seuls les documents soumis à consultation étaient accessibles : c'est donc sur eux que repose l'ensemble de l'argumentation qui suit.

Les documents du dossier présenté à la consultation sont regroupés dans deux dossiers :

5. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Consultationformelle.pdf>

6. Un ensemble de chercheurs, dont B. Maurer, vient d'ailleurs de diffuser auprès de « l'ensemble des acteurs de l'enseignement des langues (...) et dans un grand nombre de pays, un questionnaire sur leur rapport au CECR, leur intérêt mais aussi leurs critiques » (texte de présentation du questionnaire : <https://appenetecocr.evalandgo.com/s/?id=JTk1biU5M28lOUUIQjA=&a=JTk1ayU5NGlOUeIQjE>)

- Documents principaux : reproduction du questionnaire en ligne ; version pilote du rapport sur les descripteurs (Conseil de l'Europe, 2016) ; rapport sur les modalités d'élaboration des descripteurs pour la médiation (North & Piccardo, 2016) ;
- Documents de référence : l'étude de Coste et Cavalli (2016) sur la médiation, ainsi que différents documents d'archives et de rapports sur : l'échelle concernant la phonologie, le public des jeunes apprenants, la méthodologie employée.

1.1. Objectifs et déroulement

Le projet de compléter le CECR part, selon le groupe d'auteurs du projet, d'un double constat : d'une part, la confirmation de la validité de la recherche initiale menée au moment de l'élaboration du CECR, concernant les échelles et les descripteurs ; d'autre part, la demande récurrente de développer certains aspects absents ou sous-représentés dans le CECR.

Le travail s'est déroulé en trois étapes (Conseil de l'Europe, 2016 : 4) :

- 2014-2015 : combler les lacunes existant dans les échelles de descripteurs déjà existantes ;
- 2014-2016 : élaborer des échelles de descripteurs pour des domaines absents de la version initiale ;
- 2014-2016 : collecter des descripteurs pour jeunes apprenants.

1.2. Evolutions et ajouts

1.2.1. Evolution des échelles et des descripteurs déjà disponibles

Les échelles de descripteurs ont été actualisées à partir des actions suivantes :

- Enrichissement des niveaux existants : notamment, ajout d'un niveau pré-A1 et renforcement des descripteurs de niveau C, notamment C2, « pour lequel la plupart des descripteurs n'étaient pas calibrés » (Conseil de l'Europe, 2016 : 11). Le niveau pré-A1 est considéré comme étant « à mi-chemin de A1 » et réfère à des locuteurs « en situation de touriste » (Conseil de l'Europe, 2016 : 16) ;
- Ajouts de nouvelles échelles, par exemple : *Lire comme activité de loisir* (dans la Réception écrite), *Utiliser les télécommunications* (dans Interaction orale) ;
- Révision complète d'échelles, notamment de l'échelle *Contrôle phonologique*.

Outre ces évolutions et corrections au sein des échelles de descripteurs, il faut noter des vigilances affirmées et bienvenues dans la rédaction des descripteurs, concernant notamment :

- La catégorisation des langues à partir de notions comme « langue source / « langue cible » ou encore de termes possiblement proches mais pour autant non équivalents (exemple : « langue maternelle », « première langue » et « langue de scolarisation »). Le groupe de Projet a au final renoncé à qualifier les langues, considérant que les descripteurs sont, par définition, indépendants de la langue concernée et recommandant que « ces langues soient spécifiées par l'utilisateur dans le cas d'une adaptation pour un usage concret » (Conseil de l'Europe, 2016 : 14).
- La référence au « locuteur natif ». Celle-ci restait en effet encore présente dans la première édition du CECR (notamment pour les niveaux C1 et C2) et a ici été, autant que possible, abandonnée.

1.2.2. Ajouts

Un ensemble de descripteurs provenant d'autres ensembles de descripteurs a été collecté pour le public *Jeunes apprenants*, répartis en deux principaux groupes d'âge (7–10 ans et 11–15 ans).

Mais le projet central de cette version amplifiée est de proposer la création de nouvelles échelles, pour les domaines suivants :

- La médiation, qui a été entièrement (re)conceptualisée à cette occasion (North & Piccardo, 2016 ; Coste et Cavalli, 2015) et a donné lieu à la création de 20 échelles différentes, en cohérence avec différentes facettes de la notion telle que nouvellement conceptualisée ;
- La compétence plurilingue et interculturelle, qui a désormais elle aussi ses échelles (*Exploiter un répertoire pluriculturel* ; *Compréhension plurilingue* et *Exploiter un répertoire plurilingue*). A cela s'ajoute une échelle *Créer un espace pluriculturel*, incluse dans le domaine de la médiation ;
- La multimodalité, prise en compte et intégrée notamment par l'adjonction d'un sous-domaine *Interaction en ligne* au sein du domaine Interaction ;
- La littérature, avec l'ajout de nouvelles échelles (*Lire comme activité de loisir* ; *Exprimer une réaction personnelle à l'égard de la littérature* ; *Analyser et formuler des critiques littéraires*.)

1.3. Persistances et rémanences

Au-delà de ces ajouts, corrections, actualisations, qui apparaissent comme d'autant plus notables et substantiels que c'est uniquement sur ces aspects que les auteurs insistent, un certain nombre de positionnements de fond restent, toutefois, inchangés.

1.3.1. Structure d'ensemble

La structuration en 6 niveaux n'a pas été retouchée, pour aucun des domaines envisagés. Les auteurs indiquent ainsi eux-mêmes qu'« aucune modification n'a été

apportée aux tableaux 1 et 2 du CECR ni au tableau 3 qui présente les niveaux communs de référence dans le chapitre 3 du CECR » (Conseil de l'Europe, 2016 : 9) et que les modifications effectuées dans les échelles générales sont minimales.

1.3.2. Méthodologie

Mais c'est surtout la méthodologie de travail qui reste inchangée. Les descripteurs élaborés et validés pour le CECR et les *Portfolios européens des langues* étaient en effet le résultat d'un projet de recherche nationale suisse, dont les porteurs du projet de CECR amplifié (ré)affirment la validité et reprennent donc, sur cette base argumentative, les principes de travail (cf. Conseil de l'Europe, 2016 : 910, pour un rappel de ceux-ci : critères de rédaction, description de la performance, calibrage objectif, etc.).

Je ne reprendrai pas ici chacun de ces points en détail, pas plus que je ne focaliserai plus spécifiquement sur la question de la médiation. Je développerai plutôt, bien que sans doute un peu trop sommairement, quelques questionnements généraux sur le principe même d'une version amplifiée du CECR, que je mettrai en relation, dans ma conclusion, avec les orientations initiées entre autres par les chercheurs du CRAPEL.

2. De quelques questionnements généraux et des fortes réserves qui s'en suivent

Sans entrer dans les détails, ce projet de version amplifiée pose des questions à plusieurs niveaux, à la fois en termes de recherche et d'intervention.

2.1. Maintien et renforcement de l'existant

Les porteurs du projet signalent eux-mêmes l'extraordinaire diffusion du CECR, en Europe, mais aussi au-delà, ainsi que le « nombre impressionnant d'outils [qui] ont été conçus autour [de lui] » (Conseil de l'Europe, 2016 : 4). C'est en tout cas en s'appuyant sur ce constat, ainsi que sur le diagnostic de validité de la méthodologie antérieurement mise en œuvre, qu'ils justifient le fait de « compléter l'ensemble de 2001 plutôt que de modifier les descripteurs existants » (Conseil de l'Europe, 2016 : 9).

Or, ce choix et les arguments qui le justifient occultent à la fois un certain nombre de critiques à l'encontre du CECR, mais aussi son histoire même. En effet, d'une part, ne sont nullement prises en compte, ni même évoquées, les critiques pourtant nombreuses et de différents ordres qui se sont multipliées depuis quelques années, non seulement quant aux orientations politiques dans lesquelles le CECR s'inscrit et dont il permet le développement, mais aussi quant au lissage épistémologique, théorique et méthodologique (méthodologies d'enseignement) que l'ampleur de cette diffusion a provoqué (cf. supra).

D'autre part, l'histoire même de l'élaboration du CECR se trouve passée sous silence, puisque les différentes options qui avaient alors été envisagées ne sont

pas rappelées, alors qu'elles auraient mérité d'être considérées à nouveaux frais, notamment au vu des critiques évoquées précédemment et de la situation actuelle de l'Europe. Par exemple, Coste (2013) évoque le fait qu'au moment de l'élaboration du CECR, de fortes réticences avaient été exprimées quant à l'idée de créer des niveaux et des descripteurs au-delà du Niveau Seuil. Une autre logique, plus modulaire, avait alors été défendue, de façon à prendre en compte la diversité des parcours, des projets, des modalités et des situations d'appropriation des langues. Il rappelle également que l'objectif initial, tel que formulé lors de la réunion de Rüschtikon en 1991, n'était pas tant (ou en tout cas pas uniquement) de penser des gradations dans un système d'unités capitalisables, mais aussi de défendre et de développer différents principes visant à « mettre l'apprenant au centre » ... position dans laquelle le CRAPEL a joué un rôle particulièrement important.

On ne saurait (...) oublier que tout un courant, interne aux travaux du Conseil, défend alors le principe d'une centration sur l'apprenant, sur sa capacité d'autonomisation progressive et sur ses possibilités d'auto-évaluation. Les chercheurs du CRAPEL de Nancy, tels Michel Kuhn et Henri Holec, ne sont guère favorables à une multiplication et à une hiérarchie d'un ensemble de niveaux gradués mobilisant les mêmes catégories et types de descripteurs que les niveaux-seuils. À cet égard, l'étude de Henri Holec, Autonomie et apprentissage des langues étrangères (1979), marque une étape importante. (Coste, 2013 : 141)

En définitive, les porteurs du projet de « CECR amplifié », en portant leur attention uniquement sur les échelles et les descripteurs, occultent le fait que ceux-ci ne représentent en fait qu'une petite partie du projet initial⁷. Cette centration sur les descripteurs, couplée à la logique d'exhaustivité que l'idée de « compléter » véhicule, constitue alors un moyen de ne **pas** poser la question de la *pertinence* même du projet, alors que les usages du CECR d'une part et la situation européenne actuelle d'autre part, auraient pu (dû, serait plus exact) prêter à une telle réflexion. En reprenant les termes de de Landsheere (cités dans Parisot, 1988) à propos de la psychométrie (approche par ailleurs centrale dans le projet de CECR amplifié), on pourrait dire que cette manière de faire constitue « un pis-aller qui évacue le problème, une orthopédie statistique perfectionnée pour continuer à faire mal les choses ».

2.2. Derrière les grilles...

Les domaines qui sont particulièrement mis en avant dans cette « amplification » du CECR (à savoir, la médiation et la compétence plurilingue et interculturelle) renvoient à des notions et des processus dynamiques, très largement singuliers, en bonne partie imprévisibles, bref, pour le dire rapidement, très fortement diversitaires.

Avec C. Springer, nous avons, dès 2011 (Huver et Springer, 2011 : 3ème partie, chapitre 3), souligné le paradoxe sous-jacent à l'idée de définir des standards

7. Voir une partie annexe – au sens propre du terme, puisqu'avait été évoquée l'idée, lors de Rüschtikon 1991, que les descripteurs et les échelles figurent uniquement en annexe.

interculturels. Nous avons également relayé un certain nombre d'appels à la prudence, voire de critiques, quant à la possibilité et la pertinence de créer des descripteurs (a fortiori standardisés) pour des notions aussi intrinsèquement constituées de diversité, et ce d'autant plus dans une visée d'évaluation voire de certification (ce qui ne manquera pas d'arriver, dès que les descripteurs seront disponibles).

Beacco et al. (2004 : 22) rappellent ainsi que l'inclusion d'une dimension culturelle dans un référentiel (en l'occurrence de niveau B2) « ne saurait servir à l'évaluation de telles compétences, dont on ignore si elles peuvent être mesurées et certifiées et dont on peut surtout se demander si elles doivent l'être ».

De manière plus radicale, G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic (2004) ont dirigé une publication visant à critiquer très fortement la notion de « grille » (et donc de niveau), centrale dans le CECR. Gautheron-Boutchasky et Kok-Escalé (2004) y développent notamment l'idée que la définition standardisée de niveaux et de descripteurs réduit la complexité anthropologique des phénomènes à une pure technique linguistique et instrumentale, alors que « seul l'individu est capable d'évaluer ses propres démarches de distanciation par rapport à soi et à l'autre, et ses démarches d'intégration de l'idéal dans le réel vécu » (Boutchasky et Kok-Escalé, 2004 : 75).

Ne peut-on pas émettre les mêmes réserves, avec le même type de raisonnement, pour la médiation ou pour la compétence plurilingue et interculturelle⁸, qui, fondamentalement, ne peuvent ni ne doivent être enfermées « derrière des grilles » (Cassin, 2014) ? L'idée même de le faire renvoie d'ailleurs, in fine, à un postulat très prévisibiliste, qui évacue l'humain (et ce qu'il a d'imprédictible, de non uniquement rationnel) des sciences humaines (Wolff, 2010 : 87), postulat qui devrait a minima être explicité, argumenté et discuté.

Cet imaginaire du « contrôle » (Ardoino et Berger, 1986) s'exprime ainsi dans l'idée que l'on pourrait réduire à des descripteurs et des niveaux des notions épistémologiquement, anthropologiquement, ontologiquement diverses « à cœur ». Mais il apparaît aussi – logiquement – dans les méthodologies mises en œuvre pour ce faire. L'inspiration très explicitement psychométrique de la méthode d'élaboration et de validation des descripteurs repose en effet, principalement, sur l'homogénéisation, dont Ardoino et Berger (1986) font par ailleurs une des caractéristiques essentielles du contrôle.

Notamment, les différences significatives d'interprétation entre sous-groupes⁹ sont identifiées au moyens d'une analyse différentielle (*Differential Item Functioning* – DIF), mais leur interprétation et les implications que leur présence

8. La langue (et plus particulièrement les « projets d'appropriation des langues » (Castellotti, 2017) n'échappe pas non plus, d'ailleurs, à cette irréductibilité aux grilles... bien que la grande diffusion du CECR ait pu faire entendre le contraire...

9. Par exemple : enseignants d'anglais vs de français vs de plusieurs langues.

engendre sont éludées¹⁰, alors même que les auteurs reconnaissent qu'elles « mettent en question le caractère commun du Cadre » (North, 2015a : 6), ce qui n'est pas, et de loin, une objection de détail.

Cette entreprise d'homogénéisation au plan méthodologique ressort également du fait que soit éliminé tout résultat jugé improbable (résultat qualifié de « misfit »), au nom de la fidélité de la mesure. Les raisons invoquées sont de l'ordre de la psychologisation des comportements et de la disqualification de la compétence des personnes¹¹. Ce choix de l'élimination (pour des raisons d'ordre technique liées à un argumentaire mettant au centre la « raison statistique ») témoigne d'une assimilation de la variation à des formes de déviance ou d'incompétence, conception de la variation pour le moins problématique (cf. également à ce propos, Desrosières, 1993), d'autant plus que la conséquence (ou la visée ?) de ce choix est de préserver la méthode en éliminant toute forme de dissensus.

2.3. Imposition non discutée d'un cadre théorique et épistémologique

Cet univers du contrôle porte avec lui – i.e. induit et présuppose – un ensemble de valeurs et relève d'une épistémologie qui ne sont finalement jamais mis en question, ni portés à discussion, voire apparaissent comme indiscutables, car fondés sur des faits et des méthodes « scientifiques » (au sens scientiste de ce terme).

Au-delà du choix « d'amplification du CECR » et de la méthodologie mise en œuvre, ce sont aussi des choix de conceptualisation (la dimension théorique et épistémologique, donc), qui se trouvent ainsi affirmés sans être problématisés. Par exemple, North et Piccardo (2016) s'appuient sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage (et de la médiation), ancrée dans la psychologie et, plus particulièrement, dans les théories émergentistes (North et Piccardo, 2016 : 14-15), ce qui donne à la notion une coloration très cognitiviste et donc naturalisante (Wolff, 2010). Il en va de même pour la notion de langue, envisagée d'une part comme une activité mentale résultant de l'interaction sociale et, d'autre part, comme un outil au service de la communication, mais aussi du contrôle :

« *Le langage est un outil [tool] utilisé pour penser à quelque chose et en parler au cours d'un processus dynamique co-constructif.* » (North et Piccardo, 2016 : 26, je souligne)

10. « This time most DIF concerns only comparisons of the French results with those for teachers of other languages or for people teaching several languages. *The significance of this will need to be discussed.* » (North, 2015b : 18 – je souligne).

11. « To simplify, a person is "misfitting" if they behave in a way that is improbable. In the current instance, this generally means persons who were being *inconsistent in their judgements* (rating easy items as difficult, and vice versa). (...) There may be several reasons for this : perhaps they are *insufficiently familiar with the CEFR levels*, perhaps they have difficulty operating with descriptors in English, perhaps they have *difficulty judging level*. Whatever the reason for the misfit, the measurement is *more accurate* if such raters can be removed. » (North, 2015a : 6-7 – je souligne).

« Le langage est le système de signes **destiné au contrôle de soi et des autres** [control of oneself and others]. (...) L'activité sociale – et avec elle les différentes formes de médiation sociale et culturelle – précède l'émergence des concepts (Lantolf, 2000). L'individu reconstruit en son esprit les interactions sociales médiées dont il/elle a fait l'expérience. (...) Le langage résulte par conséquent de l'interaction sociale. » (North et Piccardo, 2016 : 13, je souligne)

Le problème, ici, n'est pas que des choix soient effectués – ceux-ci sont en effet nécessaires et consubstantiels tant de l'activité de recherche que d'intervention –, mais plutôt que ces choix soient effectués en toute opacité, puisqu'ils ne sont jamais discutés ni même présentés comme discutables (au sens premier du terme). En effet, ils sont traités sur le mode de l'évidence, dans la mesure où, à aucun moment ne sont évoquées d'autres conceptualisations possibles, alors qu'elles existent¹², ou les controverses auxquelles ces problématisations ont pu donner lieu (cf. à ce propos, par exemple, les prises de position critiques vis-à-vis de l'émergentisme, in Miras dir., 2017).

Au vu de l'énorme diffusion du CECR – et, on peut donc l'imaginer, de sa version amplifiée – à différents niveaux de recherche et d'intervention (appels à projets financés, politiques éducatives, certifications, éditions de manuels et d'outils, etc.), au vu par ailleurs de l'apparence de technicité qui vaut (est censée valoir) pour consistance argumentative, la responsabilité des porteurs de ce projet est donc grande dans ce qu'on pourrait appeler une forme de « confiscation du débat », que cet article vise ainsi à remettre en jeu.

Cette confiscation du débat sur des notions présentant des enjeux sociaux et politiques forts est d'autant plus problématique que nous disposons maintenant d'un recul significatif sur les effets du CECR. D'aucuns pourront les juger essentiellement positifs (encore faudra-t-il expliciter pourquoi, pour qui, de quels points de vue, etc.). Mais on peut aussi développer un point de vue nettement plus nuancé, avec des arguments qui peuvent d'ailleurs être d'ordres très différents, voire dissensuels entre eux (cf. le débat qui a eu lieu entre G. Forlot et B. Maurer, à l'occasion de la publication de l'ouvrage de ce dernier, *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* : Maurer, 2011 ; Forlot, 2012 ; Maurer, 2012).

Pour ma part, je dirais que la domination sans partage du CECR depuis une quinzaine d'années a très largement contribué à stériliser la recherche, qui ne pense plus, pour bonne partie, que dans ce cadre / Cadre, en en reprenant, sans les

12. Je pense ici, par exemple, à une appréhension prioritairement sociolinguistique des phénomènes langagiers, comme défendue depuis longtemps par Dabène (1994), mais aussi par Coste, Moore et Zarate (1997), et plus récemment par Rispaï et Blanchet (2011) avec leur notion de sociodidactique. Je pense également à des conceptualisations autres de la langue et/ou de l'appropriation, très éloignées de ce qui est développé par North et Piccardo, comme, notamment, les réflexions développées dans mon équipe de recherche, Dynadiv, qui font précisément le pari de la diversité (vs de l'homogénéité), à partir d'un univers de référence issu de la phénoménologie-herméneutique et d'une conception humboldtienne de la langue – pour un résumé de ces options, je renvoie à Castellotti (2017).

discuter, les fondements théoriques, les principes, les orientations méthodologiques. Il en a notamment découlé une suprématie de la « perspective actionnelle » (progressivement d'ailleurs devenue une « approche » – cf. par exemple North et Piccardo, 2016 : 4), du paradigme interactionniste / socioconstructiviste – au point que toute position discutante à cet égard en devient inaudible (« misfit » pour reprendre un des termes évoqués ci-dessus !). De même, au niveau de l'intervention, les certifications, les labels qualité (FLI ou FLE) etc., s'inscrivent uniquement dans cette perspective, contraignant de fait les structures de formation linguistique à y adhérer (ou à s'y soumettre).

Ainsi, si le CECR résulte de et a donné lieu à d'importantes réflexions en aval et au moment de sa publication (autour de la compétence plurilingue et interculturelle notamment), avec certaines inflexions sur les discours, voire sur les usages, on peut regretter que celui-ci empêche aujourd'hui de penser et, surtout, craindre que cet empêchement à penser soit perpétué et même renforcé par la publication de ce CECR amplifié, plus complet, exhaustif et donc modélisateur.

2.4. Implications politiques

Or, les enjeux ne sont pas uniquement d'ordre théorique : ils ont également des implications très concrètes, à la lumière desquelles il est encore plus nécessaire d'interroger la pertinence de ce projet. On peut prendre l'exemple des migrants, thématique particulièrement actuelle et sensible. On connaît l'usage par les instances politiques des niveaux et des descripteurs du CECR, en tant qu'outils de régulation de la politique migratoire (cf. par exemple Huver, 2016). Ceci devrait inciter à une grande prudence face à l'instrumentalisation possible, et même probable, de la conception de descripteurs et de niveaux pour la compétence plurilingue et interculturelle et la médiation.

Les porteurs du projet soulignent eux-mêmes que « tout ce qui concerne la migration est nettement plus central aujourd'hui que cela ne l'était il y a vingt ans » (North et Piccardo, 2016 : 47). La réponse qu'ils entreprennent alors manifestement d'apporter semble être de l'ordre d'une technicisation d'autant plus importante (« amplifiée ») que les enjeux sociaux sont forts, afin de garantir une évaluation juste et fiable (cf. le critère de « fairness » des organismes certificateurs), la fiabilité technique jouant alors le rôle de garant éthique (Huver à paraître). Cette manière de se positionner vis-à-vis de la demande institutionnelle et sociale place alors le chercheur dans un rôle « d'ingénieur », qui répond aux commandes sans en interroger les fondements ni les enjeux, une logique utilitariste qui constitue en soi une instrumentalisation de la recherche (envisagée essentiellement comme applicative), et ce, même si les auteurs considèrent en toute bonne foi œuvrer à des formes de « progrès » (Castellotti, Huver et Leconte, 2017).

Conclusion

L'entreprise d'amplification du CECR actuellement en cours pose des problèmes de différents ordres, qui concernent tant la recherche que l'intervention : problèmes épistémologiques, quant aux conceptualisations des notions retenues, problèmes méthodologiques, quant aux démarches d'élaboration reconduites ; problèmes éthiques, quant à la forte probabilité d'instrumentalisation des outils élaborés.

Elle néglige également notre situation historique contemporaine. L'Europe de 2017 n'est plus celle des années 90 : le projet politique s'est largement effacé au profit du règne sans partage d'une « gouvernance » gestionnaire, néolibérale et technocratique, dont le caractère démocratique est de plus en plus remis en question ; le repli identitaire et la tentation souverainiste y sont particulièrement forts ; les rapports géopolitiques y ont très largement évolué, tant à l'interne entre les pays européens, qu'à l'externe vis-à-vis des autres Etats ou groupements d'Etats.

Maintenir le CECR et l'amplifier tient donc à la fois de la course aveugle en avant, de la surdité aux critiques existantes et de l'amnésie face à ce qui constitue une partie de sa propre histoire. Le CRAPEL a été partie prenante de cette histoire, en défendant une réflexion didactique intrinsèquement associée à un certain projet politique, une certaine conception de l'humain et de l'éducation, présente jusqu'à Rüschtikon en 1991 et, dans une moindre mesure, dans le CECR. Depuis, la très forte diffusion d'une certaine interprétation de celui-ci a très largement contribué à techniciser la DDdL¹³ : le projet d'amplification par l'élaboration de descripteurs pour de nouveaux domaines en constitue à la fois le dernier avatar et la spectacularisation.

A ce point de l'histoire de la didactique des langues et de l'histoire collective de l'Europe, la priorité est-elle vraiment encore d'amplifier le CECR en s'attachant à mettre en grilles et en niveaux toujours plus d'aspects de l'humain qui, fondamentalement, ontologiquement, ne peuvent et ne doivent pas l'être ? Ne convient-il pas plutôt de l'humilier, dans son sens étymologique, c'est-à-dire de le rendre humble et de le rendre à son humus, ce qui supposerait alors : de le remettre à sa place (en tant que référentiel parmi d'autres et non en tant que méta-référentiel étalon de tous les autres) ; d'en discuter les fondements théoriques, les orientations et ce qu'elles sont devenues ; de le replacer dans une histoire large des idées, pour penser en dehors de lui et, peut-être, après lui ?

13. Ce qui ne signifie pas que la pensée technique soit apparue à cette date dans le domaine de la DDdL. Elle est beaucoup plus ancienne, lui est même pour partie consubstantielle (Castellotti, 2017, Beacco, 2013), et ne concerne pas seulement ce domaine particulier, mais bien plus largement, l'ensemble des sciences humaines et sociales.

Bibliographie

Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires franc-comtoises.

Anderson, P. (2016). *Une langue à venir. De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*. Paris : L'Harmattan.

Ardoino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *POUR*, 107, 120-127.

Beacco, J.-C. (Dir.) (2013). *Ethique et politique en didactique des langues*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C., Bouquet, S. & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français : un référentiel*. Paris : Didier.

Carton, F. (1993). L'autoévaluation au cœur de l'apprentissage. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° août-septembre.

Cassin, B. (2014). *Derrière les grilles. Sortons du tout-évaluation*. Paris : Fayard / 1001 nuits.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.

Castellotti, V. (2015). La didactique du FLE/S entre 1995 et 2015. La consécration d'une didactique pragmatique-centrée au service de la diffusion du français. Dans : J.-M. Defays, et al. (Dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015*, Vol. 1, Bruxelles : Editions Modulaires Européennes, 63-78.

Castellotti, V., Debono, M. & Huver, E. (2017). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. Dans : M. Bento, V. Spaëth et S. Babault (Dir.), *Tensions en didactique des langues : entre enjeux global et enjeux locaux*, Bern : Peter Lang, 149-176.

Castellotti, V., Huver, E. & Leconte, F. (2017). Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs : langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions. Dans : *L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche. Actes du Symposium organisé par le Conseil de l'Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe / De Gruyter Mouton. [En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01500783/document>].

Castellotti, V. & Nishiyama, J. (Dir.) (2011). Contextualisations du CECR, le cas de l'Asie de l'Est. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 50.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

Conseil de l'Europe. (2016). *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR. Version 2016, amplifiée – Version pilote pour consultation*. Récupéré de : <https://mycloud.coe.int/index.php/s/VLAnKuMxDDsHK03>.

Coste, D. (2013). Petit retour à Rüschlikon. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 53, 140-148.

Coste, D. (2006). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours, *Synergies Europe*, 1. Récupéré de : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Coste.pdf>.

Coste, D. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : contextualisation et/ou standardisation ? *Colloque international de la FIPF, Le Cadre européen, une référence mondiale ?*, Sèvres, 19-21 juin 2007. Récupéré de : www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/pj/coste_190607.doc.

Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de : http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE_%202015/Education-Mobility-Otherness_FR.pdf.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.

Desrosières, A. (1993). *La Politique des grands nombres – Histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.

Forlot, G. (2012). Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible. *Langage et société*, 140, 105-114. Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-2-page-105.htm>.

Gautheron-Boutchasky, C. & Kok-Escalle, M.-C. (2004). Du passeport linguistique à la carte d'identité du passeur. Dans : G. Zarate & A. Gohard-Radenkovic (Dir.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, Les Cahiers du CIEP*, Paris : Didier, 70-76.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier / Conseil de l'Europe.

Huver, E. (à paraître). « Ce qui fait enjeu » dans les évaluations linguistiques : définitions, circulations, implications. Dans : E. Suzuki, A. Potolia, S. Cambrone, N. Carré, J.-O. Kim, L. Ouvrard & R. Zhang-Fernandez (Dir.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : politiques, idéologies, dispositifs*.

Huver, E. (2016). L'évaluation linguistique des adultes migrants : contrôle, preuve, technicisation. Dans : F. Leconte (Dir.), *Adultes migrants, langues et insertions sociales*, Paris : Riveneuve, 191-224.

Huver, E. (2014). CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires. *Cahiers du GEPE*. Récupéré de : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2652.php>.

Maurer, B. (2012). Comment la critique d'un essai manque-t-elle sa cible ? Réponse à Gilles Forlot, « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible ? » *Langage & Société*, 140, 165-169. Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-4-page-165.htm>.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Miras, G. (Dir.) (2017). Emergentisme, Notions en Questions. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(1). Récupéré du site de la revue : <http://rdlc.revues.org/1082>.

North, B. (2015a). *CEFR Extended Set of Illustrative Descriptors : Focus on Mediation. Validation Phase 2 – Report*. Récupéré de : <https://mycloud.coe.int/index.php/s/I9NfLJPAECo0jOr>.

North, B. (2015b). *CEFR Extended Set of Illustrative Descriptors : Focus on Mediation. Validation Phase 3 – Report*. Récupéré de : <https://mycloud.coe.int/index.php/s/I9NfLJPAECo0jOr>.

North, B. & Piccardo, E. (2016). *Elaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Récupéré de : <https://mycloud.coe.int/index.php/s/VLAnKuMxDDsHK03>.

Parisot, J.-C. (1988). Le paradigme docimologique : un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique ? Dans : C. Delorme (Dir.), *L'évaluation en questions*, Paris : ESF, 37-56.

Prieur, J.-M. & Volle, R.-M. (2016). Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues. *Educations et sociétés plurilingues*, 41, 75-87.

Wolff, F. (2010). *Notre humanité. D'Aristote aux neuro-sciences*. Paris : Fayard.

Zarate, G. & Gohard-Radenkovic, A. (2004) (Dir.). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, Les Cahiers du CIEP*. Paris : Didier.