Pourquoi s'intéresser (encore) au CECR en 2020 ? Marchandisation de l'enseignement des langues et certifications

Bruno MAURER
Université de Lausanne, EFLE, EA739 Dipralang

En février 2921, un article de *Médiapart* rapportait le fait qu'une entreprise privée se voyait confier l'organisation de tests d'anglais dans les universités françaises[1] :

FRANCE — ENQUÊTE

Université: une entreprise adepte de l'optimisation fiscale décroche le marché des tests d'anglais

15 FÉVRIER 2021 | PAR CLÉMENT LE FOLL ET CLÉMENT POURÉ (AVEC YANN PHILIPPIN ET AMÉLIE POINSSOT)

Le gouvernement vient de confier l'organisation de tests d'anglais à l'université à une entreprise à la légitimité contestée, immatriculée à Chypre et adepte de l'optimisation fiscale, pour plus de 8 millions d'euros par an. Au grand dam du corps enseignant.

La fin de ce chapeau pointait le mécontentement des enseignants.

Quel rapport entre cet article et le titre de la présente contribution ?

Pour ouvrir ce colloque sur les « Langues en mondialisations : libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ? », je répondrai entre autres à cette question, en analysant les effets dans le champ de l'enseignement des langues d'un outil vieux d'une vingtaine d'année mais qui joue un rôle capital dans la structuration du marché d'abord européen puis mondial de l'enseignement des langues : le Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe et communément abrégé en CECR.

[1] https://www.mediapart.fr/journal/france/150221/universite-une-entreprise-adepte-de-l-optimisation-fiscale-decroche-le-marche-des-tests-d-anglais.

Si je choisis 20 ans après de revenir sur ce document, c'est parce qu'il est devenu, par le fait de divers dispositifs de lobbying, incontournable en termes de politique linguistique éducative :

- pour l'organisation de tests de certification de niveaux de langue : en France par exemple les DELF, DALF, TCF, DCL ; dans le monde anglophone les divers tests proposés sous le label Cambridge English Qualifications (https://www.cambridgeenglish.org/fr/exams-and-tests/qualifications/) TOEFL ;
- dans les systèmes scolaires nationaux où l'examen des instructions ministérielles montrent qu'elles ont intégré sans réel regard critique les niveaux de référence et avec eux les conceptions sous-jacentes relatives à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ;
- dans l'élaboration des curricula nationaux où l'on retrouve les objectifs, les conceptions didactiques, les orientations méthodologiques ;
- dans les manuels, qui affichent tous leur conformité à ce cadre de référence ;
- dans la formation des enseignants, où il est la plupart du temps présenté comme un élément indiscutable, en quelque sorte invisibilisé comme l'est un cadre de pensée préalable dans lequel on fonctionne sans même s'en apercevoir.

Je rappelle brièvement ici mes critiques antérieures (Maurer, 2011), faites sur un registre plus politique et qui pointaient :

- l'écart entre l'absence de mandat politique du Conseil de l'Europe et l'importance croissante de sa proposition CECR dans l'enseignement des langues ;
- les processus de lobbying conduisant sans débat à rendre incontournables le CECR et sa philosophie ;
- une tentative d'instrumentalisation politique de l'enseignement des langues pour la construction d'un sentiment de citoyenneté européenne ;
- la création des conditions d'une marchandisation toujours croissante de l'enseignement des langues ;
- le fait que le CECR, conduit de manière plus ou moins visible à des changements de paradigme :
  - de l'enseignement des langues à l'éducation aux langues ;
  - de l'éducation plurilingue et interculturelle à une prétendue « didactique du plurilinguisme » (Maurer, 2015).

Je prolongerai en revanche cette réflexion en montrant combien le CECR est d'abord et presque uniquement intéressé aux questions de certification, et que les rares considérations sur Enseigner et Apprendre (voir même Évaluer) ne servent que de produit

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

d'appel comme on dit en langage marketing pour cette unique préoccupation, extrêmement importante pour organiser le marché des langues. Et, pour ce faire, je me pencherai sur l'importance de l'évaluation dans le CECR et préciserai un point déjà abordé en 2011, l'identification des opérateurs économiques à la manœuvre dans la conception de ce texte, avec des personnes travaillant dans un processus d'expertise jamais discuté.

Si je juge bon de revenir sur le CECR en 2020, c'est aussi parce que le Cadre a bénéficié en 2018 d'une actualité marketing : la parution d'un *Volume complémentaire* (*Companion Volume*, abrégé ici en VC) qui me donnera l'occasion de vérifier que, loin d'avoir profité de presque 20 ans d'expérience, le VC présente les mêmes défauts : il est même de plus en plus patent que le rôle réel de cet ensemble CECR-VC n'est en fait dans aucun de ses sous-titres mais bien dans l'organisation de la certification dont il est question dans l'article de *Médiapart*, qu'il est effectivement élaboré par des intérêts privés clairement identifiables et pour servir des intérêts privés, qu'il ne répond à aucun standard scientifique et que, de plus, il promeut un modèle implicite sclérosant de didactique des langues.

1 Le *VC* (2018) : une actualité marketing, pas une actualisation scientifique

Le CECR est un ouvrage vraiment ancien si l'on ne s'arrête pas à sa date de parution, 2001, mais que l'on remonte à sa conception, dont les bases sont jetées dans un article de Coste paru dans COSTE Daniel, HEBRARD Jean, 1991, *Vers le plurilinguisme ?*, *Le français dans le Monde*, « Recherches et applications » et intitulé « Diversifier, certes… » (p. 170-176). 1991 c'est aussi l'année au cours de laquelle, officiellement, est lancée la réflexion conduisant à l'élaboration du CECR, comme il est mentionné sur le site du Conseil de l'Europe[2] :

« Le temps était venu d'élaborer un cadre d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues général et aussi complet que possible.

L'idée d'élaborer le CECR a été lancée en 1991 lors d'un grand symposium organisé à Rüschlikon par le Conseil de l'Europe en coopération avec les autorités suisses. »

L'air du temps était alors aux approches communicatives qui, bien que le CECR affiche une prétendue neutralité méthodologique, furent l'unique courant d'inspiration des rédacteurs. Le CECR est donc un ensemble conceptuel conçu il y a 30 ans et qui puise son inspiration dans les travaux antérieurs du Conseil de l'Europe, ceux des années 1970 qui s'intéressaient aux « Niveaux Seuils » et à une « description étalonnée de la compétence dans la langue L2 », relative à « cinq compétences, linguistique, sociolinguistique, discursive, socioculturelle, et sociale » (Maurer et Puren, 2019). En somme, il s'agit d'un document qui, si l'on prend en compte ses fondamentaux didactiques, a plutôt 50 ans bien sonnés qu'une printanière vingtaine… Et l'on aurait pu s'attendre à ce que la parution en 2018 d'un *Volume complémentaire* soit l'occasion d'un *aggiornamento*, répondant au moins, à défaut de les intégrer, aux critiques émises depuis 2001. Il n'en est rien. Cet *addendum* reprend l'historique de l'élaboration du CECR,

[2] https://www.coe.int/fr/Web/common-european-framework-reference-languages/history

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

le resitue mais il se borne à le compléter, devant accueillir de nouveaux ensembles de descripteurs pour concerner de nouveaux publics (pour la langue des signes, pour les apprentissages par de jeunes enfants, pour la médiation) :

« Les échelles de descripteurs du CECR de 2001 sont l'un des aspects du CECR les plus largement utilisés, et ces descripteurs ont gardé une pertinence remarquablement stable jusqu'à aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle l'approche retenue a consisté à compléter l'ensemble de 2001 plutôt que de changer les descripteurs ». (VC : 47)

Aucun recul critique donc, et même le contraire avec l'affirmation d'une « pertinence remarquablement stable » et la parution d'une actualisation qui joue essentiellement un rôle marketing. Il s'agit de continuer à occuper avec ce VC le devant de la scène du marché des langues, de continuer à affirmer la pertinence du CECR… en ignorant toutes les critiques faites. Ce fut donc une surprise que la publication en 2018 d'un VC reprenant les mêmes lacunes et insuffisances pour n'apporter que des compléments.

2 Le CECR-VC : un Cadre sans aucune prise de position scientifique

Cette première approche pose que la réflexion du VC n'a pas avancé depuis le CECR, sur aucun des trois verbes composant le sous-titre du Cadre. Il est intéressant de montrer en détail que subsistent les mêmes insuffisances théoriques pour penser l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues, des manques rendant le Cadre peu utile sur les trois dimensions pourtant explicitement évoquées.

En 2001, le CECR s'abritait derrière un positionnement agnostique général relativement commode :

« Un travail récent sur les universaux n'a pas encore produit de résultats directement utilisables pour faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues ». (CECR : 87)

Il avait la même position quant aux modèles de description de la langue :

« […] toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier ». (CECR : 89).

Ce positionnement est fort commode : il évite une revue de littérature qui risquerait de devoir entraîner les auteurs sur des terrains scientifiques. La conséquence est que le lecteur restera sur sa faim s'il veut s'informer sur les différentes théories pouvant orienter ses choix en matière d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation et de fonctionnement linguistique.

On le voit aisément pour ce qui est de l'apprentissage des langues :

« COMMENT LES APPRENANTS APPRENNENT-ILS ?

À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. […]

À l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire, seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. » (CECR :108-109).

Sur ce point, le VC reste également totalement muet. A croire que les spécialistes de l'acquisition des langues sont restés les bras croisés toutes ces années.

On observe le même positionnement pour les différentes méthodologies :

« À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 2.3.2 (voir p. 21) et tout au long du présent document, le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. »

(CECR : 110).

Sur ce plan, le VC croit même utile d'en rajouter :

« Le CECR est conçu comme étant aussi exhaustif que possible, car on y trouve les principales approches de l'enseignement des langues, et neutre, car il soulève des questions plutôt que d'y répondre ou de prescrire une approche pédagogique particulière. (VC : 27) »

Or, il le fait au mépris de la réalité du texte du CECR qui :

- au chapitre 2 et au chapitre 7, privilégie réellement « l'approche retenue », celle par tâches (CECR : 7) appelée « perspective actionnelle » (CECR : 14) ;
- ne présente pas du tout les « principales approches de l'enseignement des langues » mais se contente de reprendre la vulgate de l'approche communicative, avec une petite ouverture sur la perspective actionnelle.

3 De surprenantes limites scientifiques du CECR sur la question de l'évaluation

Le décompte des occurrences des mots-clés liés au sous-titre du CECR est éloquent : « enseigner » apparaît 8 fois et « enseignement » 7, « apprentissage » 63 fois et « apprendre » 32. C'est fort peu comparé aux 220 occurrences de « évaluation(s) », aux 234 de « descripteurs », aux 374 de « échelle(s) » et « échelles de descripteurs », aux 148 du mot « test(s) » et aux 25 de « item(s), aux 19 de « certification(s) ». La statistique lexicale montre clairement où se situe le centre de gravité du CECR.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Il ne fait donc aucun doute que la question de l'évaluation, traitée dans le chapitre 9 puis dans les annexes, est quantitativement et stratégiquement bien plus importante que le reste, qui n'est qu'un produit d'appel marketing, avec les nouveautés juste esquissées de la perspective actionnelle et du plurilinguisme : en effet, quand on regarde les descripteurs du Cadre, aucune trace des répertoires plurilingues et peu de place pour des éléments actionnels. L'ensemble du CECR est en fait consacré à mettre au premier plan des échelles de descripteurs qui vont servir à élaborer des items pour des tests de langue dans une perspective monolingue, celle qui intéresse les États soucieux de compter les locuteurs et d'évaluer des compétences à des fins politiques, sociales et économiques (Humbert : 2021). Pour autant, même sur cette question de l'évaluation, le plus grand flou est entretenu et je tenterai d'en expliquer la cause à la fin de cette partie.

3.1 Une évaluation noyée sous les énumérations

On attendrait du CECR qu'il soit donc au moins « pointu » et utilisable sur ce plan auquel est consacré l'essentiel du projet éditorial. Mais c'est très loin d'être le cas. Je me contenterai de quelques extraits pour illustrer cette impression d'un très grand flou qui n'est, je tâcherai de le montrer, pas forcément involontaire.

Ainsi pour ce qui est de la définition du mot « évaluation » au début du chapitre 9 tout entier consacré à cette question (CECR : 135) :

« Dans ce chapitre, on entend « Évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle. Tout contrôle est une forme d'évaluation mais, dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée – par exemple, la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc. Ce chapitre est consacré à l'évaluation de la performance et non aux autres aspects d'un programme d'enseignement/apprentissage ».

Voici un texte qui risque de perdre son lecteur :

- qui va d'emblée naviguer entre trois termes non définis : évaluation, test, contrôle ;

- qui pourrait se perdre dans des précisions adjectivales « évaluation continue, observation informelle » ;

- qui va découvrir toute une liste d'objets potentiellement évaluables (compétence de l'apprenant, rentabilité de matériels pédagogiques, type et qualité du discours, satisfaction de l'enseignant, satisfaction de l'apprenant, efficacité de l'enseignement)… alors que le CECR ne traite que du premier aspect ;

- mais qui sera bien en peine de trouver une définition précise de l'évaluation.

Le chapitre 9 va, avec une volonté d'exhaustivité, passer en revue tous les types d'évaluation possibles, sans hiérarchie, ce qui constitue une autre manière de perdre le lec-

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

teur, en le noyant sous un flot non exploitable d'informations extrêmement condensées car tenant en 6 pages seulement :

9.3 TYPES D'ÉVALUATION 139
9.3.1 Évaluation du savoir/Évaluation de la capacité
9.3.2 Évaluation normative/Évaluation critériée
9.3.3 Maîtrise/Continuum ou suivi
9.3.4 Évaluation continue/Évaluation ponctuelle
9.3.5 Évaluation formative/Évaluation sommative
9.3.6 Évaluation directe/Évaluation indirecte
9.3.7 Évaluation de la performance/Évaluation des connaissances
9.3.8 Évaluation subjective/Évaluation objective
9.3.9 Évaluation sur une échelle/Évaluation sur une liste de contrôle
9.3.10 Jugement fondé sur l'impression/Jugement guidé
9.3.11 Évaluation holistique/Évaluation analytique
9.3.12 Évaluation par série/Évaluation par catégorie
9.3.13 Évaluation mutuelle/Auto-évaluation
9.4 ÉVALUATION PRATIQUE ET MÉTASYSTÈME 145

De manière quasi-systématique, après chaque point exposé, le CECR essaie de montrer comment divers aspects de ses propres propositions relèvent de ces catégories. Il en résulte pour le lecteur une impression d'un tout extrêmement cohérent. Une impression potentiellement anxiogène quand, à la suite de ces séries d'exposés trop succincts (deux ou trois courts paragraphes par notion et sans aucun renvoi bibliographique pour permettre au lecteur de continuer éventuellement à s'informer), le CECR invite ses utilisateurs à interroger leurs propres pratiques pour les situer par rapport à ces catégories : une forme d'auto-évaluation en quelque sorte dans laquelle il faudra tenter de se montrer à la hauteur (CECR : 144 et 147).

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
- quels sont les types d'évaluation parmi ceux présentés qui sont
  - les mieux appropriés aux besoins des apprenants dans leur système
  - les plus appropriés et les plus réalisables dans la culture pédagogique de leur système
  - les plus productifs, par leurs « retombées », pour la formation des enseignants
- la façon dont s'équilibrent et se complètent dans leur système l'évaluation du savoir (*achievement*) (centrée sur l'école et l'apprentissage) et l'évaluation de la capacité (centrée sur la mise en œuvre de la compétence à communiquer dans la vie réelle), et dans quelle mesure sont évalués la performance communicative et le savoir linguistique
- dans quelle mesure les résultats de l'apprentissage sont évalués en fonction des normes et des critères définis (référence aux critères) et dans quelle mesure les notes et appréciations sont attribuées en fonction de la classe dans laquelle l'apprenant se trouve (référence à la norme)
- la façon dont
  - on informe les enseignants sur les normes (par exemple les descripteurs communs, des échantillons de performances)
  - on les encourage à prendre connaissance d'un certain nombre de techniques d'évaluation
  - on les forme aux techniques et à l'interprétation
- dans quelle mesure il est souhaitable et faisable de mettre en place un système articulé de contrôle continu du travail de classe et des évaluations ponctuelles en fonction de normes et de définitions de critères
- dans quelle mesure il est souhaitable et faisable d'impliquer les apprenants dans une auto-évaluation en fonction des descripteurs de tâches et des différentes capacités à différents niveaux ainsi qu'à l'opérationalisation de ces descripteurs dans une évaluation par série par exemple
- quelle est la pertinence des spécifications et des échelles proposées dans le *Cadre de référence* et comment les compléter ou les développer.

Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas
- la façon dont les catégories théoriques sont simplifiées pour se transformer en approches opératoires dans leur système
- dans quelle mesure les principes essentiels utilisés comme critères d'évaluation dans leur système peuvent se situer, après adaptation locale, afin de tenir compte des domaines spécifiques d'utilisation, dans l'ensemble des catégories présentées au Chapitre 8 et pour lesquelles des échantillons d'échelles sont donnés en Annexe.

Vastes programmes !

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

3.2 Il y a loin de la lecture du CECR à la mise en œuvre réelle d'évaluations

Le CECR ne manque pas non plus d'inspirer le respect du lecteur en lui donnant à entrevoir quelques aspects fragmentaires de la théorie des tests, en général bien éloignée de la culture scientifique des enseignants de langue comme au début du chapitre 9 (CECR : 135) :

« Traditionnellement, trois concepts sont considérés comme fondamentaux pour traiter d'évaluation ; la validité, la fiabilité et la faisabilité ou praticabilité. Il est utile, dans le cadre de ce chapitre, d'avoir une vue d'ensemble sur ce que l'on entend par ces termes, leur lien et en quoi ils sont pertinents pour un cadre commun de référence. ».

Suivent trois paragraphes traitant rapidement de validité, fiabilité, faisabilité, praticabilité ayant été oublié en cours de route : c'est assez pour montrer au lecteur où se situent les exigences, mais c'est insuffisant pour lui permettre de construire ses propres évaluations. L'effet produit revient à faire prendre conscience que les opérations concrètes d'évaluation risquent d'être hors de portée d'un simple enseignant de langue qui voudrait utiliser les descripteurs pour ses propres évaluations. On le voit nettement à la lecture du court passage sur la faisabilité (CECR : 136) :

« Une procédure ou démarche d'évaluation se doit aussi d'être pratique, faisable.

La faisabilité est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. Le Cadre de référence vise à fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation. Le Cadre de référence se doit d'être aussi complet que possible mais tous ses utilisateurs seront sélectifs. Ce qui peut vouloir dire que l'on utilise un schéma opérationnel simplifié qui regroupe des catégories séparées dans le Cadre de référence.

Par exemple, les catégories utilisées dans les échelles d'exemples de descripteurs juxtaposées au texte dans les Chapitres 4 et 5 sont souvent infiniment plus simples que les catégories et les items dont il est question dans le texte même. La dernière section de ce chapitre expose cette question et présente des exemples ».

Ce texte nous permet de vérifier que l'utilisateur visé n'est pas un enseignant dans sa classe mais un « examinateur » ; ensuite, sous prétexte de délivrer un avertissement relatif à l'importance de la faisabilité, il est de nature à décourager tout utilisateur *lambda* qui mesure ici tout le chemin qui lui reste à parcourir depuis la compréhension du CECR jusqu'à la réalisation de ses propres évaluations ! Que de précautions et de difficultés sont ici représentées en quelques lignes !

D'autre part, le CECR se présente volontiers comme *work in progress*, un caractère qui ne peut que susciter une grande prudence chez les enseignants (CECR : 25) :

« On peut aussi espérer que la formulation précise de l'ensemble de points communs de référence, la rédaction des descripteurs, se développeront avec le temps, au fur et à mesure que l'on intègre dans les descriptions l'expérience des États membres et des organismes compétents dans le domaine ».

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Les professeurs de langue risquent fort de ne pas se reconnaître comme utilisateurs légitimes, n'étant ni des Etats membres ni des « organismes compétents ». Et ils auront raison : ils ne sont en fait pas les destinataires réellement visés, au-delà des déclarations.

Comme s'il voulait décourager tout à fait les enseignants, le CECR ne craint pas de montrer que les résultats présentés après des années de travail sont en réalité un assemblage subtil et complexe, si complexe qu'il n'est pas complet, et que l'utiliser va requérir de leur part un grand savoir-faire (CECR : 34)

« Chaque niveau n'est pas décrit sur toutes les échelles. On peut difficilement tirer des conséquences de l'absence d'un domaine à un niveau donné. En effet, des raisons diverses peuvent en être cause ou la combinaison d'un certain nombre d'entre elles :

– le domaine existe à ce niveau : certains descripteurs se trouvaient dans le projet de recherche mais ont été abandonnés au moment du contrôle de qualité

– le domaine existe probablement à ce niveau et l'on pourrait rédiger des descripteurs mais on ne l'a pas fait

– il se peut que le domaine existe à ce niveau mais la formulation paraît très difficile, voire impossible

– le domaine n'existe pas ou n'a pas de pertinence à ce niveau. On ne peut établir de distinction.

Si les utilisateurs du Cadre de référence souhaitent exploiter la banque de descripteurs, il leur faudra se faire une opinion sur cette question de lacunes dans les descripteurs proposés. Il peut arriver que des lacunes soient comblées par une exploration plus complète du domaine en question et/ou en introduisant du matériel provenant du système de l'utilisateur. D'un autre côté, certaines lacunes peuvent, à juste titre, demeurer. Par exemple au cas où une catégorie donnée n'est pas pertinente vers le bas ou le sommet de l'ensemble des niveaux. Une lacune au milieu d'une échelle peut indiquer, en revanche, l'impossibilité de formuler une distinction significative ».

Il risque de ne pas être simple pour un enseignant qui passe sa semaine à enseigner pour « se faire une opinion » et éventuellement tenter de les combler « par une exploration plus complète du domaine en question ».

C'est pourtant bien à ce genre de collaboration que, de manière relativement démagogique, le CECR invite d'entrée de jeu, en demandant à tout un chacun d'exercer un regard critique, d'apporter une contribution (CECR : 5)

« En qualité d'usagers, vous êtes invités à utiliser cette batterie d'échelles et leurs descripteurs de manière critique. Tout rapport d'expérience communiqué à la Section des langues vivantes du Conseil de l'Europe sera le bienvenu. »

En 2018, le discours n'a pas changé. Le VC rappelle que, en dépit de toute sa complexité, de ses 190 pages et des dizaines de personnes consultées pendant son élaboration, le CECR n'est pas un outil prêt à l'emploi (VC : 42) :

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

« Les échelles de descripteurs sont donc des outils de référence. Elles n'ont pas été conçues pour être utilisées comme des outils d'évaluation même si elles peuvent constituer une ressource pour l'élaboration de tels outils, comme, par exemple, des listes de contrôle pour un niveau ou une grille pour plusieurs catégories à différents niveaux.

3.3 Evaluation ou certification ?

Mais de quoi parle au juste le CECR-VC quand il traite d'évaluation ? Cet ensemble a en fait de l'évaluation une utilisation réelle très restreinte, en dépit des exposés théoriques si larges du chapitre 9. En produisant des descripteurs censés décrire des compétences en fin de niveau, le CECR-VC ne s'intéresse pas en réalité aux processus d'évaluation en cours d'apprentissage, à ceux qui servent d'instrument de régulation aux enseignants dans leur activité quotidienne. Il ne propose d'outils que destinés à des évaluations sommatives, de fin de niveau, de fin de cycle.

Certains extraits sont très explicites sur la réalité de cet objectif. Dans celui qui suit (CECR : 137), je souligne en gras les mots qui relèvent du champ lexical de la certification :

« 9.2.3 Description des niveaux de compétence dans les **tests** et examens pour faciliter la comparaison

Les échelles des Niveaux communs de référence ont pour but de faciliter la description du niveau de compétence atteint dans les **certifications** existantes – et d'aider ainsi à la comparaison des systèmes. Les études spécialisées sur la mesure identifient cinq façons de relier des évaluations distinctes : 1. l'appariement ; 2. le calibrage ; 3. l'harmonisation statistique ; 4. le repérage et 5. l'harmonisation sociale.

– Les trois premières méthodes sont classiques : 1. production de versions alternatives du même test ; 2. mise en relation des résultats de **tests** différents et d'une échelle commune et, 3. correction de la difficulté de certaines **épreuves** ou de la sévérité d'un **examinateur** (harmonisation statistique).

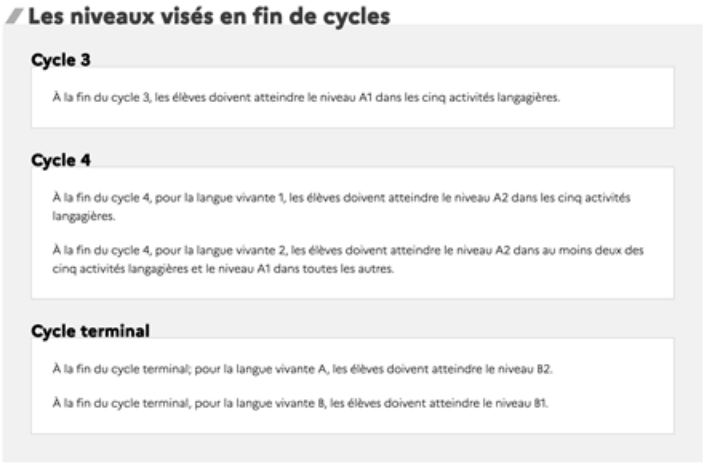
– Les deux suivantes supposent que l'on parvienne à un consensus par la discussion (harmonisation sociale) et que l'on compare des échantillons de travail à des définitions normalisées et à des exemples (repérage). »

Du reste, en France, le Ministère ne s'y est pas trompé, en référant ses cycles scolaires à des niveaux du CECR-VC[3] :

Le site Eduscol explicite ces niveaux pour les « niveaux visés en fin de cycle » :

[3] https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284



Site Eduscol « niveaux visés en fin de cycle »

Par sa philosophie, le CECR-VC est donc tout entier du côté des évaluations finales, de celles qui sont de type certificatif, de celles qui structurent le marché de l'enseignement des langues, qui sont monnayables contre l'obtention d'attestations de niveau à des fins professionnelles ou citoyennes (obtention de carte de séjour, de nationalité).

Ensuite, en proposant seulement des descripteurs et en ne montrant jamais le chemin à accomplir ni pour enseigner ces compétences en amont, ni en aval depuis les descripteurs jusqu'à la création des items d'évaluation, le CECR-VC ne permet à des enseignants ni de construire leurs cours ni de créer leurs propres évaluations ; mieux, en spectacularisant la difficulté à créer ces descripteurs, au risque d'apparaître comme un Cadre bricolé, non terminé, il décourage par avance les simples utilisateurs de se lancer dans l'aventure.

C'est qu'en réalité, les enseignants de langue ne sont pas les destinataires du Cadre. Les vrais destinataires sont les opérateurs privés, le Cambridge English Learning Assessment par exemple (voir partie 3), qui ont déjà des banques d'items, protégées, des items étalonnés qui sont une part de leur secret industriel. Eux se retrouvent parfaitement dans le langage un peu abscons du Cadre qui ne vulgarise qu'une petite partie des théories des tests (*cf.* Annexe A), mais juste assez pour effrayer le néophyte sans lui donner les clés.

La lecture du CECR est donc réellement inutile pour les enseignants de langue ; ils n'y trouveront rien :

- sur le comment enseigner ; la perspective actionnelle a été rapidement énoncée et ce sont quelques didacticiens courageux qui se sont attelé à la développer ;

- sur comment on apprend les langues ;

- sur comment évaluer de manière non sommative (certificative).

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

Et même pour composer des tests, le CECR n'est d'aucun secours, ne disant rien du passage des descripteurs aux items et des qualités attendues des items.

A quoi sert donc le CECR-VC ?

4 Le rôle réel du CECR-VC : un instrument de régulation du marché de la certification des langues

Notre première hypothèse[4] pour expliquer la forme un peu atypique de ce document est que les auteurs du CECR-VC souhaitent se positionner en deçà ou au-delà, en tout cas en dehors de la sphère scientifique, ce qui les dédouane de l'obligation de devoir citer des sources autres que les leurs et d'entrer dans un dialogue avec d'autres qu'eux-mêmes ou les personnes qu'ils recrutent pour « expérimenter » leurs propositions.

Notre deuxième hypothèse, qui a déjà reçu un début d'étayage dans la partie 3, est qu'aucun des trois termes qui constituent le sous-titre de cet ensemble ne correspond en fait au projet réel du CECR-VC : ni enseigner, ni apprendre, ni évaluer au sens formatif du terme. Un terme manque, l'éléphant dans la pièce mais dont personne ne parle : certifier. Nous allons approfondir cette hypothèse en considérant qui a rédigé le VC en 2018.

L'examen de la liste des institutions remerciées au début du VC (VC : 13) est assez fort éclairante à ce sujet :

"Cambridge English Language Assessment

CERCLES : European Confederation of Language Centres in Higher Education

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

Eaquals : Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services

EALTA : European Association for Language Testing and Assessment

FIPLV : International Federation of Language Teaching Associations

Instituto Cervantes

NILE (Norwich Institute for Language Education)

UNIcert »

Ces organismes sont tous des acteurs sur le marché de la certification linguistique ou de la certification des organismes dispensant des cours de langue, ainsi qu'on le voit en développant les acronymes et en consultant les sites Internet.

Parmi eux, le Cambridge English Language Assessment occupe une place de tout premier plan, notable aux remerciements appuyés du VC, le citant à deux reprises dans la seule p. 12 :

[4] Le « nous » renvoie à Christian Puren, co-auteur de *CECR : par ici la sortie !* Paris : Editions des archives contemporaines, 2019, ouvrage auquel une partie des analyses qui suivent est empruntée.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

« Le Conseil de l'Europe souhaite également remercier Cambridge English Language Assessment, en particulier Coreen Docherty pour son appui logistique au projet pendant une période de 6 mois, sans lequel une vaste collecte et analyse de données n'aurait pu être réalisée, ainsi que toutes les institutions citées ci-dessous, qui ont pris part aux trois phases de validation des nouvelles échelles et tout particulièrement toutes celles qui les ont pilotées ».

« Le Conseil de l'Europe tient aussi à remercier : Cambridge English Language Assessment et les auteurs de PELs pour l'aimable mise à disposition de leurs descripteurs ».

Et encore à la page 22 :

« Les descripteurs adaptés aux jeunes apprenants figurant dans les PEL ont été réunis, et s'y sont rajoutés les descripteurs servant à l'évaluation des jeunes apprenants, offerts généreusement par le « Cambridge English Language Assessment ». »

Pour prendre la mesure de ce qu'est le Cambridge English Language Assessment, il suffit de visiter le site www.cambridgeenglish.org. On voit que ce sont 2 800 centres d'examen dans 130 pays, avec 50 000 centres qui préparent leurs tests dans le monde entier.

La liste de ces tests est disponible sur www.ef.fr/tests-anglais/examens-cambridge/

Cambridge ne manque pas de rappeler, comme argument commercial de premier plan, sa conformité au CECR : « Depuis 2016, tous les examens de Cambridge utilisent une échelle de notation harmonisée, mais chaque examen peut communiquer des résultats dans une fourchette limitée de l'échelle, en fonction du niveau d'anglais testé. L'échelle de notation des examens d'anglais de Cambridge, utilisée pour tous les examens, est alignée sur le CECRL ».

Cambridge s'aligne-t-il sur le CECR ou le CECR s'aligne-t-il sur Cambridge ? Il est permis de se le demander quand on voit la part importante qu'occupe cette entreprise dans la rédaction du Cadre.

La même analyse peut être faite pour l'autre acteur principal, la Fondation Eurocentres (VC : 11) :

« Afin d'assurer une cohérence et une continuité avec les échelles existantes du CECR, le Conseil de l'Europe a de nouveau confié la responsabilité de la coordination de l'élaboration des descripteurs de ce volume à la Fondation Eurocentres, avec Brian North comme coordinateur du travail. La Division des Politiques éducatives (Programme des Politiques linguistiques) tient à exprimer toute sa gratitude à Eurocentres pour le professionnalisme et le sérieux avec lesquels ce projet a été réalisé ».

Avec Eurocentres et Cambridge, on voit que Conseil de l'Europe ne fait pas appel à des laboratoires publics de didactique des langues mais qu'il confie la responsabilité de l'élaboration des descripteurs à Eurocentres, entreprise privée. Eurocentres est un réseau d'établissements privés de langue qui accueille, selon son site[5] « environ 13 000 étudiants chaque année dans ses écoles d'Europe, des États-Unis, du Canada, d'Australie, de Nouvelle-Zélande, d'Afrique du Sud et du Japon. L'offre est très ciblée

[5] https://www.eurocentres.com/fr/

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

sur l'apprentissage de l'anglais (général et commercial), avec une offre en français (général et des affaires) dans trois écoles en France et une à Lausanne ».

Eurocentres a ses propres tests de positionnement en interne, et son site renvoie systématiquement les personnes qui chercheraient une certification vers l'ensemble des tests du CELA : Preliminary (PET), First (FCE), Fulltime First (FCE), Advanced (CAE), Fulltime Advanced (CAE), Proficiency (CPE), BEC Vantage, TOEIC et TOEFL. Autant de tests auxquels, naturellement, Eurocentres prépare.

Enfin, un examen attentif de la composition des groupes de rédaction du VC montre que les personnages-clés, à la tête des « groupes-projets » sont plus des spécialistes de la certification (Maurer et Puren 2019 : 18-20) que des didacticiens s'intéressant aux questions de méthodologie de l'enseignement ou aux processus d'apprentissage.

Les résultats pour ces entreprises sont tangibles, sonnants et trébuchants : de véritables retours sur investissements. En 2014, sur le Bulletin officiel des annonces de marchés publics, on peut lire l'Avis n° AM-1438-0540 : marché de la certification au Cambridge Language Assessment, marché non fractionnable. Montant : 1 302 268 euros.

De quel marché s'agissait-il au juste ? Un article du Figaro de 2018 (cité dans Maurer et Puren 2019 : 12) le précise :

« Cambridge Assessment English, l'un des départements de l'université de Cambridge, a été choisi pour élaborer un test de certification externe du niveau d'anglais B2, des élèves de terminale et BTS. Cette décision s'inscrit dans un plan d'action exposé en février dernier par le Premier ministre, pour développer le commerce international. Le ministère de l'Éducation nationale et Cambridge Assessment English collaboraient déjà depuis plus de dix ans à travers le test Cambridge English Certificate (CEC). Ce dernier évaluait le niveau B1 des secondes section européenne des lycées d'enseignement général, technologique, ou professionnel. Au total, plus de 370 000 élèves avaient passé cette certification en juin 2018. Cette année, la certification CEC a été déplacée en terminale, et évaluer prioritairement le niveau B2 (ciblé au baccalauréat), en plus des niveaux B1 et C1. Il est pour l'instant réservé aux sections européennes et internationales, mais il concernera *a priori* en 2021 plus de 100 000 lycéens de filières générales et technologiques ».

En 2021, comme annoncé dans l'article précédent et en dépit des récriminations du principal syndicat de l'enseignement secondaire français, le SNES, qui dénonçait le fait que les enseignants français corrigeaient gratuitement le test de Cambridge et qui était inquiet de voir les enseignants privés de leurs prérogatives d'évaluateurs finaux, L'article de *Médiapart* cité en introduction que cela continue. Entre temps, on est passé de 1,3 à 8 millions d'euros.

5 Conclusion

Le CECR relève d'une conception didactique et d'une orientation méthodologique très datées : il est le prolongement des « Niveaux-Seuils » du Conseil de l'Europe des années 70 et du projet politique de l'époque (favoriser le développement des échanges

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

internationaux au sein de l'Europe) ; bien qu'il s'en défende, il accorde l'exclusivité à la configuration didactique apparue alors pour poursuivre cet objectif social de référence, une approche communicative juste repeinte aux couleurs de l'actionnel. Le CECR ne repose non plus sur aucune théorie de l'apprentissage car l'essentiel de son propos est ailleurs que dans la réflexion sur la relation enseignement-apprentissage : il s'agissait en 2001 de créer les conditions d'existence d'un marché mondial de la certification des langues.

Depuis sa parution, le CECR est un puissant opérateur, par les modèles qu'il promeut implicitement, par le langage qu'il véhicule à travers ses niveaux et ses descripteurs, d'une véritable mondialisation didactique, participant à une érosion des cultures éducatives régionales et nationales dans le monde.

Et au moment de conclure, il est intéressant de se demander à qui s'adresse le CECR. Quels lecteurs vise-t-il ? Un pacte de lecture est proposé en Avertissement au début du texte (CECR : 4) ; en gras je fais apparaître les images les références au lecteur :

« Ces notes ont pour but de vous aider à utiliser le plus efficacement possible le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, que vous soyez apprenant ou praticien de l'enseignement ou de l'évaluation des langues. Elles ne traiteront pas des diverses possibilités d'utilisation du Cadre propres à telle ou telle catégorie d'utilisateur, enseignants, examinateurs, auteurs de manuels, formateurs, administrateurs, etc. […]. »

Difficile de ratisser plus large : les enseignants sont les premiers nommés parmi les professionnels et même les apprenants sont explicitement cités comme lecteurs potentiels (niveau C2 requis sans doute…). Cette large adresse est pour moi un leurre. L'hypothèse ici documentée est que sa promotion repose peut-être sur un malentendu volontairement entretenu : il fait semblant de s'adresser à tous les utilisateurs potentiels, au premier rang desquels les enseignants donc, alors qu'il n'intéresse, de par ses limites volontaires, que les institutions étatiques et privées faisant appel ou mettant en œuvre des tests de certification et avec les ressources humaines pour les déployer.

J'ai fait partie quelques années, je dois bien l'avouer, des très nombreux enseignants qui ont été impressionnés par la somme que représentait cet ouvrage (190 pages), par l'aréopage international constitué pour son élaboration autant que par les nombreuses institutions s'étant penchées sur son berceau. Je dois aussi confesser que le Cadre me tombait des mains quand je l'ouvrais. Je n'y comprenais pas grand-chose et pour tout dire je culpabilisais un peu – c'est grave quand on est enseignant-chercheur et formateur d'enseignants en langues, et je remettais en question mes propres compétences, de lecteur d'abord, de didacticien ensuite. Mais je m'intéressais assez alors au contexte africain pour ne pas devoir me confronter absolument au Cadre. C'est aussi que mon esprit critique était un peu engourdi par l'ensemble du dispositif et mes capacités de lecteur découragées par un texte ayant les apparences d'un écrit savant, mais qui n'est en réalité qu'un texte abscons : un texte qui efface ses références quand il en a, un texte qui est en réalité plein de raccourcis obscurs, d'affirmations non démontrées, un texte qui regorge de contradictions et d'approximations scientifiques (largement démontées dans Maurer et Puren, 2019) ainsi que de termes pourtant essentiels mais

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284

non définis ; un texte en fait non achevé : « ni fait ni à faire », comme dit la sagesse populaire. Je pense aujourd'hui que la confusion qui caractérise l'écriture de ce Cadre, qui à proprement parler ne « cadre » rien, joue le rôle de l'écriture à clés des textes mystiques que le vulgaire peut voir passer sous ses yeux sans en rien comprendre car ils sont destinés aux initiés : eux seuls en comprennent les images mystérieuses, eux seuls en voient la véritable portée. Ces initiés sont ceux à qui profite… le Cadre.

Mais en 2021, on n'est pas obligé de s'en tenir au CECR : il faut le contourner, le prendre au mot de son ambition plurilingue affichée mais jamais mise en œuvre dans des tests de certification toujours résolument monolingues. Et sur le plan de la méthodologie, d'autres voies sont possibles (Maurer et Puren, 2019). Et même pour ce qui est de l'évaluation des compétences, ses flous et approximations sont autant d'espaces de liberté qu'il ne reste qu'à investir… La voie est libre !

Bibliographie

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg. https://rm.coe.int/16802fc3a8

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

HUMBERT Philippe, 2021 (*Dé)chiffrer les locuteurs. La quantification officielle à l'épreuve des idéologies langagières en Suisse.* Thèse soutenue à l'Université de Fribourg.

MAURER Bruno, 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante.* Paris, Éditions des archives contemporaines.

MAURER Bruno et PUREN Christian, 2019, *CECR : par ici la sortie !* Paris, Éditions des archives contemporaines. www.archivescontemporaines.com/books/9782813003522.

Published in : Andreo-Raynaud, Grégoire ; Douidi, Nadhir (dir.), *Langue(s) en mondialisation. Libre(s) échange(s) à l'heure néolibérale ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004284, doi : 10.17184/eac.9782813004284