



## ***FORUM POLITIQUE***

### **Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités**

*organisé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*

**Strasbourg, 6 – 8 février 2007**

*En hommage à John L. M. Trim,  
Ancien Directeur des projets 'Langues vivantes' du Conseil de l'Europe*

## **L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen**

Francis Goullier  
7 février 2007

## **L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen**

Mon intervention porte sur certaines conséquences du succès du Cadre européen commun de référence pour les langues. Il a été rappelé à plusieurs reprises depuis le début de nos travaux que le Cadre comporte trois sous-titres : apprendre, enseigner, évaluer. Quand on considère l'impact du Cadre sur les politiques linguistiques et les pratiques d'enseignement des langues en Europe, il est donc essentiel de prendre en compte tous les aspects concernés par ce texte : les curricula, les programmes, la formation des enseignants, les matériels pédagogiques et l'évaluation.

L'objet de cette intervention n'est cependant pas de faire le point une nouvelle fois sur l'état de la prise en compte du CECR dans les Etats membres. Il s'agit plutôt d'examiner les effets de l'introduction du CECR sur l'émergence d'un nouvel espace éducatif européen et sur les relations qu'entretiennent ou devraient entretenir entre eux les différents acteurs de cet espace.

Je commencerai cette réflexion par un retour sur la première journée de ce Forum. Les débats qui ont été les nôtres autour du lien effectif des examens et des certifications de compétence en langues avec les niveaux de référence du Cadre européen commun de référence illustrent la façon dont de nombreux acteurs perçoivent la nature de la relation entre les Etats membres et le Conseil de l'Europe. Le débat ouvert porte en effet sur la responsabilité respective de chaque Etat et du Conseil : la qualité de ces examens et certifications doit-elle être assurée par un regard du Conseil de l'Europe sur les documents établis en référence au Cadre, et le Conseil doit-il même mettre en place une forme de contrôle de cette qualité ? ou bien, à l'inverse, sommes-nous dans un domaine de souveraineté pleine et entière de chaque Etat, avec les responsabilités que cette souveraineté induit, y compris sur les institutions et les organismes qui adoptent ces niveaux de compétences et qui agissent au niveau national ou représentent un pays ou une région au niveau international ?

Le Comité Directeur de l'Éducation du Conseil de l'Europe a convenu que ce n'était pas le rôle du Conseil de l'Europe de valider les liens affirmés avec les niveaux de référence. Je n'évoque ce sujet à nouveau que pour illustrer ce qui me semble encore caractériser notre façon de penser les relations Etats membres - Conseil de l'Europe. Même si le terme est impropre ici, nous rencontrons ici un raisonnement marqué par la notion de *subsidiarité*, telle qu'elle prévaut également dans les relations des Etats membres de l'Union européenne avec cette instance.

Or, et ce sera la thèse développée dans mon intervention, on peut constater que, tout particulièrement dans le domaine des langues vivantes, cette relation verticale entre Etat et Conseil est supplantée dans les faits par une relation d'une toute autre nature, qui englobe le Conseil de l'Europe et tous les Etats membres, relation caractérisée par une *responsabilité partagée*. Celle-ci ne substitue pas une relation horizontale entre les Etats à l'articulation verticale Etat - Conseil mais pose un environnement aux facettes multiples et solidaires qui enrichit la relation Etat - Conseil par une troisième dimension, composée de la diversité des relations entre Etats membres.

En effet, l'émergence rapide d'un espace éducatif européen pour les langues « redistribue les cartes » entre tous les acteurs de cet espace.

La première illustration, la plus simple, porte sur l'avenir de nos langues. Si nous adhérons au principe énoncé et défendu par le Conseil de l'Europe de l'impérieuse nécessité de la diversité linguistique et culturelle, la responsabilité de tous les Etats membres est engagée

pour la promotion réciproque de nos langues respectives. C'est d'ailleurs bien que ce préconise l'article 2 de la Convention culturelle européenne. L'Année européenne des langues, le Guide pour l'élaboration des Politiques linguistiques éducatives en Europe et le Portfolio européen des langues, bref le Conseil de l'Europe dans toutes ses expressions réaffirment la nécessité de promouvoir toutes les langues, sans exception, y compris bien entendu les langues européennes. Adhérer à la démarche du Conseil de l'Europe en faveur de la diversité, c'est se situer dans un dialogue, moins avec le Conseil lui-même qu'avec les autres Etats et Régions d'Europe. On peut se réjouir des accords pris entre pays ou entre régions pour telle ou telle langue minoritaire ou pour l'enseignement de la langue du partenaire. Une attention doit aussi être portée à des langues qui ne bénéficient pas de tels accords, même des langues nationales, ne serait-ce que dans le rappel des principes.

### ***Le consensus sur l'émergence d'un espace éducatif européen en matière d'enseignement des langues vivantes***

On parle depuis longtemps d'un espace éducatif européen, parfois en faisant suivre cette expression d'un point d'interrogation. Il est évident que, tout particulièrement dans le domaine des langues vivantes, cet espace éducatif prend forme de façon rapide et convaincante.

L'une des forces essentielles de cette évolution est la synergie très perceptible entre le Conseil de l'Europe et la Commission européenne. L'action des deux instances dans le domaine des langues est le plus souvent perçue comme complémentaire, dans le respect de leurs missions et de leurs priorités respectives. Sans remonter à l'Année européenne des langues, les initiatives prises concourent de façon visible à donner corps à une prise de conscience de la nécessité et de la possibilité d'actions concertées en Europe pour atteindre les objectifs d'amélioration des compétences linguistiques, de transparence des qualifications en langues et de protection de la diversité. Les langues font naturellement partie du programme de travail plus large « Education et Formation 2010 » mais elles ont donné aussi lieu à des initiatives spécifiques. La Communication du Commissaire Jan Figel sur le multilinguisme en décembre 2005 est un geste politique fort. Le plan d'action 2004-2006 de la Commission européenne pour la diversité linguistique était tout aussi important. Il rappelait, entre autres, que la responsabilité des actions ne peut se situer uniquement du côté de la Commission et que les Etats membres doivent se saisir des questions posées et contribuer à la réalisation des objectifs retenus. Il n'est pas sans intérêt de noter qu'un rapport national a été demandé en septembre 2006 à chaque Etat membre de l'Union sur sa contribution au Plan d'action.

Il apparaît bien à tous que la question des langues dans les systèmes éducatifs ne peut plus être traitée comme toutes les autres. La nature même de cet apprentissage, pour des raisons évidentes, permet que l'espace éducatif européen devienne rapidement l'espace naturel dans lequel se pensent et se réalisent les évolutions dont il a besoin.

Une autre manifestation récente de cette perspective nous en est fournie par les Conclusions du Conseil de l'Union européenne publiées dans le Journal officiel de l'Union européenne du 25 juillet 2006 concernant l'indicateur européen des compétences linguistiques. Il s'agit de se doter d'un outil de mesure et de comparaison des compétences réelles en langues des jeunes Européens à la fin de la scolarité obligatoire.

Dans ces Conclusions, le Conseil de l'Union européenne affirme que les compétences en langues, qui favorisent la compréhension mutuelle entre les peuples, constituent par ailleurs une condition préalable à la mobilité de la main-d'œuvre et contribuent ainsi à la compétitivité de l'économie de l'Union européenne. Il affirme aussi, dans le même texte, que le suivi périodique des performances grâce à des indicateurs et des critères de référence est

un volet essentiel du processus de Lisbonne, en ce qu'il permet de recenser les bonnes pratiques, en vue de donner une orientation stratégique aux mesures à court terme mais aussi à long terme du programme de travail « Education et Formation 2010 ». Cet indicateur de compétences en langues doit bien entendu, comme ces conclusions le rappellent, se référer aux niveaux du Cadre européen commun.

Cet exemple, parmi d'autres, montre qu'une double dynamique est en œuvre :

- d'une part la souveraineté de chaque Etat membre est respectée (Le Conseil de l'Union européenne souligne « qu'il convient, lors de la mise au point de l'indicateur, de respecter pleinement la responsabilité des Etats membres quant à l'organisation de leur système éducatif ...»)
- mais d'autre part, le principe même d'un indicateur européen induit une responsabilité des Etats les uns par rapport aux autres dans la réalisation des objectifs fixés au niveau européen ainsi que la nécessité d'échanges plus intenses sur les modalités mises en œuvre dans la poursuite de ces objectifs.

Cette double démarche n'est pas spécifique aux langues vivantes mais il est évident que le caractère opératoire des procédures mises en place dans ce domaine et l'insistance à tous les niveaux sur la question des langues, que ce soit dans les Etats membres ou au niveau européen, sont remarquables. Je suis convaincu que le Cadre européen commun de référence pour les langues n'est pas la cause, à lui seul, de ce phénomène et que cette cause est plutôt à chercher dans la coïncidence chronologique entre la prise de conscience de l'urgence de dispositifs pédagogiques mieux adaptés aux besoins de compétences diversifiées en langues en Europe et la mise à disposition d'éléments essentiels de réponse par le CECR. Cette coïncidence explique à mon sens le succès rapide de ce document de référence. Et, en retour, ce succès renforce de façon évidente la prise de conscience des besoins, dans la mesure où il rend techniquement possibles certaines solutions.

La confirmation de cette dynamique particulière est donnée par le succès quantitatif et qualitatif du processus de Profils de pays initié par le Conseil de l'Europe. Toutes les phases de l'élaboration de chaque Profil de politique linguistique éducative (aussi bien le Rapport national, le Rapport d'experts que le Profil final lui-même) favorisent la confrontation entre les besoins spécifiques d'une Région ou d'un Etat et les travaux du Conseil. Il est passionnant de lire les différents Profils publiés et de constater la productivité des orientations et des documents élaborés par le Conseil à l'épreuve des situations particulières.

L'espace éducatif européen, on le voit bien en lisant ces Profils, prend forme à la fois en respectant les situations et les besoins spécifiques de chacune de ses composantes mais aussi en permettant par tous les moyens que les avancées permises par la réflexion en Europe, et formalisées entre autres dans les travaux du Conseil de l'Europe, irriguent les évolutions en cours dans toutes les Régions et tous les Etats du continent.

### ***L'exemple du Comité de validation du Portfolio européen des langues***

La concrétisation rapide, grâce au CECR, de cet espace éducatif européen pour les langues initie une autre évolution, moins perceptible, mais tout aussi importante : l'adoption rapide et généralisée du CECR en Europe modifie en profondeur le positionnement de chacun dans ce nouvel espace éducatif de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. La relation directe et univoque entre Etats et Conseil de l'Europe se dissout progressivement dans un réseau de responsabilités solidaires.

Cette évolution a néanmoins un contre-exemple apparent qui est souvent mis en avant : celui du Comité européen de validation du Portfolio européen des langues. Je vous rappelle

que cette instance de validation, mise en place par le Comité Directeur de l'Éducation en 2000, a pour mission d'examiner chaque modèle de Portfolio européen des langues développé par un Etat ou une institution publique ou privée pour vérifier sa conformité à la lettre et à l'esprit des Principes et Lignes directrices adoptées par le même Comité Directeur de l'Éducation. Il s'agit de vérifier que ce modèle répond aux caractéristiques formelles communes à tous les Portfolios et présente les qualités nécessaires pour remplir pleinement son rôle de promotion du plurilinguisme, de développement de l'autonomie des apprenants, d'éducation à la diversité linguistique et culturelle et de transparence dans les qualifications par la référence explicite au Cadre européen commun de référence. Seuls les modèles validés par ce Comité peuvent porter le nom de Portfolio européen des langues, arborer le logo du Conseil de l'Europe et se réclamer de la dynamique créée autour de cet outil en Europe.

On est bien dans une logique verticale, pour reprendre l'image utilisée plus haut. Le Conseil, par l'intermédiaire de ce Comité, valide les références aux outils du Conseil de l'Europe dont un ministère ou une institution souhaite faire usage.

C'est une réalité et si environ quatre-vingt Portfolios ont été validés jusqu'à présent, d'autres n'ont pas pu être validés dès la première tentative et un grand nombre de concepteurs ont dû opérer des modifications importantes dans leur modèle pour obtenir cette validation.

Mais au-delà de cet aspect, l'observation du fonctionnement du Comité de validation depuis sa création montre bien que, tout en respectant son mandat, les membres du Comité ont très rapidement pris en compte dans leurs travaux une autre dimension des évolutions en cours en Europe autour du Cadre. On peut même avancer que l'un des rôles les plus importants du Comité a consisté à favoriser la mutualisation entre tous les concepteurs de Portfolios des avancées permises par les innovations réalisées dans les différents modèles au cours du temps. Certains se sont même émus que les exigences de ce Comité aient pu évoluer depuis sa création et que des modèles de Portfolios validés lors des premières réunions ne seraient sans doute plus acceptés tels quels aujourd'hui, alors que les Principes et Lignes directrices n'ont pas évolué. La « jurisprudence » effectuée par le Comité de validation, et qui est explicitée et expliquée par la mise à niveau régulière des documents de référence, est précisément l'une des manifestations de la polymorphie des relations entre les différents Etats membres et le Conseil de l'Europe. Les relations entre un Etat et le Conseil de l'Europe ne peuvent plus se concevoir sans prise en compte de ce que réalisent les autres Etats.

De même, et c'est une évidence, les travaux du Conseil en matière de langues vivantes ne peuvent plus s'effectuer sans prise en compte des initiatives de l'Union européenne. Puisque nous parlons ici du Portfolio européen des langues, il est par exemple indispensable de penser son développement pour les apprenants adultes et pour la formation professionnelle en relation avec l'Europass mis en place par la Commission européenne en 2005. De même, il est évident que le devenir du Portfolio européen des langues ne pourra plus se concevoir, dans un avenir proche, indépendamment des travaux et réflexions de la Commission et de l'Union autour des compétences de base pour les jeunes Européens et des documents qui devraient ou pourraient accompagner les apprenants dans l'acquisition et la validation de ces compétences.

### ***Qui est responsable devant qui ?***

Il semble être admis que chaque Etat et chaque institution était responsable de la qualité de ses procédures concernant l'évaluation des niveaux de compétences. Mais devant qui ? Devant le Conseil de l'Europe ? Pas seulement ! La nature même des enjeux de cette question d'un lien correct des épreuves de certification avec les niveaux de compétences montre que cette question a des conséquences sur le profit que les différents Etats et institutions peuvent espérer de la référence à ces niveaux de compétences. Si un Etat laisse

se développer une utilisation abusive des niveaux de compétences, il met en cause la construction entreprise dans d'autres Etats, dans la mesure où il fragilise la valeur pan-européenne de la référence à ces niveaux. Il prive également les apprenants des avantages que leur procure une fiabilité des certifications de compétences, en rendant plus aléatoire leur reconnaissance internationale et en réduisant la valeur de ce qui représente un atout important dans le contexte de la mobilité en Europe.

Une institution ou un Etat qui met à profit les indications et recommandations du Manuel pour « Relier les examens de langues au CECR », qui se donne les moyens d'une véritable procédure pour relier ces examens ou certifications aux niveaux de compétences, par un processus de qualité ou par une institution nationale ou régionale de validation de ces diplômes, le fait tout autant par prise de conscience de sa responsabilité devant ses apprenants et par rapport à ses partenaires au niveau européen que par souci de conformité aux recommandations du Comité Directeur de l'Éducation du Conseil de l'Europe.

Nous ne pouvons qu'encourager ces initiatives locales, régionales ou nationales. Le Conseil ne peut cependant pas se désintéresser du déséquilibre éventuel, et même prévisible, dans la mise en œuvre de ces dispositifs d'assurance de la qualité entre les différents pays, régions ou langues. Le risque ne doit pas être ignoré que les enjeux très importants que représentent les certifications et évaluations reconnues internationalement puissent se traduire très rapidement par des avancées majeures au profit de certaines langues ou pays par rapport à la situation faite aux autres langues. Ce risque est encore plus grand pour les langues portées par des groupes sociaux ou des minorités linguistiques ne bénéficiant pas du même support institutionnel ou privé que d'autres langues. Même si le Comité Directeur de l'Éducation considère que le Conseil de l'Europe n'est pas responsable de la vérification de la qualité des examens et certifications se référant aux niveaux du Cadre, cette responsabilité réapparaît dans un autre champ : suivre attentivement les évolutions en Europe, alerter quand le respect d'un certain équilibre entre les langues est mis en danger et prendre les initiatives nécessaires, dans le cadre bien entendu de ses compétences.

Elargissons maintenant notre regard pour nous demander précisément ce qui se passe dans les différents Etats autour du Cadre européen commun de référence pour les langues.

De plus en plus d'Etats ont favorisé la traduction du Cadre dans leur(s) langue(s) nationale(s). On est ici dans la logique habituelle de mise à disposition des acteurs dans chaque pays des outils élaborés par le Conseil de l'Europe, donc dans une perspective « verticale ».

Bien plus lourde de conséquences pour notre propos est la décision de certains groupes de pays qui partagent la même langue d'élaborer des spécifications explicitant les contenus linguistiques et culturels correspondant aux différents niveaux du Cadre. C'est le cas pour l'allemand (pour les niveaux A1 à C2), pour les niveaux A1 et B2 en français et c'est en cours de réalisation pour d'autres langues comme le grec, le portugais, l'espagnol et l'anglais ; ceci s'étendra très probablement à d'autres langues. La démarche n'est pas entièrement nouvelle puisque la série des Niveaux seuils a établi depuis les années 80, pour chaque langue concernée, ce qui est considéré comme indispensable pour assurer une communication avec les locuteurs de la langue étrangère. La situation est cependant devenue tout autre par l'adoption de ces niveaux de référence comme objectifs d'apprentissage dans un nombre de plus en plus grand de pays.

Ainsi, la question est désormais implicitement posée : quelles sont les conséquences pour l'élaboration des programmes d'enseignement nationaux ou régionaux de l'existence de référentiels de contenus linguistiques à maîtriser aux différents niveaux de compétences ? Les auteurs de ces programmes doivent-ils ou peuvent-ils redéfinir les contenus linguistiques devant être enseignés aux niveaux de classes dont les objectifs d'apprentissage correspondent à un des niveaux du CECR, alors que des référentiels existeront, précisant

justement quels contenus permettent la maîtrise d'une langue particulière au niveau A1, B1 ou B2 ? Un Etat a-t-il les moyens de créer les conditions, pour chacune des langues enseignées, d'une recherche de même nature que celle conduite pour élaborer ces spécifications par les pays qui se considèrent en charge d'une langue particulière ? N'est-il pas préférable de tirer profit de l'aide fournie ainsi par les pays partenaires ? Certes, le chemin à parcourir par un apprenant dans l'étude d'une langue dépend en grande partie des langues qu'il possède déjà, et les spécifications fournies, langue par langue, n'indiquent rien sur les modalités d'accès aux différents niveaux de compétences dans la langue concernée. Mais l'inscription de la maîtrise d'un mode verbal ou d'une forme particulière parmi les contenus à acquérir, si l'objectif d'apprentissage correspond à un des niveaux du CECR, peut être, de fait, déterminée par les spécifications élaborées par d'autres. Les implications concrètes de cette situation ne sont pas essentielles, même si elles peuvent être riches de conséquences pour l'enseignement des langues concernées. En revanche, cet exemple est intéressant car il pose, même de façon anecdotique, la question de la responsabilité de chacun. Un ministère ou un Etat ne peut accepter de partager ainsi la responsabilité de la définition des contenus d'enseignement que s'il s'inscrit explicitement dans cette nouvelle perspective d'un espace éducatif européen pour les langues.

Il peut bien évidemment le faire sans pour autant se réclamer de cette évolution et justifier son choix par des raisons techniques. Mais il perd certainement ainsi une ressource importante dans le processus d'explication et de légitimation des modifications induites dans les contenus d'enseignement.

Un autre exemple illustre la volonté politique de tirer d'autres conséquences de cet espace éducatif européen. Il concerne la mise en œuvre, dans certains Etats, du principe de confiance réciproque dans l'évaluation des compétences linguistiques et interculturelles des élèves. Il est évident que l'apprentissage des langues, la découverte des éléments culturels du pays partenaire et l'éducation interculturelle doivent nécessairement prendre en compte la réalité linguistique, éducative et culturelle des apprenants. Mais la logique en œuvre ici consiste à différencier cet apprentissage de l'évaluation des effets de celui-ci et de confier aux pays partenaires la certification de compétences dans leur langue ou, pour le moins, de rechercher une coopération étroite avec ces pays dans le processus de certification. C'est une démarche très différente de celle qui conduit d'autres Etats à construire eux-mêmes des certifications de compétences dans des langues étrangères, parfois par souci de reprendre l'entière responsabilité de l'enseignement de ces mêmes langues dans leur pays, souci très légitime par ailleurs dans certains contextes.

Ces deux exemples d'appui explicite sur des pays partenaires pour définir les contenus de l'enseignement et pour mettre en œuvre des formes d'évaluation des compétences font émerger, à des degrés très différents, une nouvelle question dans la problématique de l'enseignement et de l'évaluation des langues en Europe, à savoir : qui est responsable de quoi ?

Dans un premier temps, nous avons vu que les questions autour du lien entre les examens de langues ou certifications avec les niveaux de compétences élargissent singulièrement le champ qui ne se réduit plus au dialogue Etat membre - Conseil de l'Europe. Nous voyons avec ces nouveaux exemples, que la dynamique suscitée par le CECR en Europe tend à créer un nouvel équilibre dans le champ des responsabilités, en confiant aux relations horizontales entre Etats membres un poids de plus en plus important et donc en interrogeant la problématique de la responsabilité sous un angle nouveau.

## ***La nécessaire diversification dans le traitement des différentes composantes du CECR***

Cette évolution vaut pour toutes les questions relatives aux CECR.

L'un des objectifs de ce Forum était de nous rappeler avec force que le Cadre européen commun de référence pour les langues ne se limite pas aux échelles de niveaux de compétences. Pour l'avenir de l'Europe, telle que nous la souhaitons, c'est-à-dire une Europe respectueuse et forte de sa diversité, il est bien plus important encore de prendre toute la mesure d'autres composantes du CECR : la promotion conséquente du plurilinguisme, la perspective actionnelle de l'apprentissage des langues, la prise en compte des besoins des apprenants et le développement de leur autonomie dans l'apprentissage.

Bien que ces points soient également développés dans d'autres outils du Conseil de l'Europe, comme le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe et le Portfolio européen des langues, force est de constater que leur prise en compte politique n'emprunte pas les mêmes voies, ne prend pas la même forme et ne suit pas le même rythme que les questions de l'évaluation et du lien entre les examens de langues ou certifications et les niveaux de compétences. Ils ne figurent pas, sauf exceptions, parmi les priorités affirmées au plus haut niveau.

Ce décalage important dans la prise en compte des différentes composantes du CECR ne peut qu'inquiéter. Nous savons que toutes ces composantes sont complémentaires et qu'il est difficilement envisageable de tirer profit d'une partie du Cadre sans prendre à bras le corps les autres parties de ce document. Il est peu profitable par exemple de vouloir utiliser les échelles de niveaux sans les analyser dans le détail et sans chercher, parallèlement à leur introduction, à promouvoir une approche actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage, sans prendre toutes les mesures nécessaires pour développer l'autonomie des apprenants, par exemple par l'auto-évaluation, et surtout sans tirer toutes les conséquences de la conception du plurilinguisme qui sous-tend ces niveaux. L'apport principal de ces échelles est de permettre de ne plus se référer à la norme du locuteur natif pour fixer les objectifs de l'apprentissage et évaluer les niveaux de compétences. Mais s'arrêter à ce seul aspect, c'est s'arrêter à mi-chemin. La logique de l'échelle de niveaux est bien de penser ces objectifs en prenant appui sur les besoins des apprenants, en acceptant la nécessité et les potentialités de la complémentarité des niveaux atteints dans différentes langues, et donc en abordant positivement la notion de compétence partielle ou spécifique. Nous nous trouvons ici pleinement dans la question de la responsabilité. Laisser s'installer une lecture et une utilisation partielle du CECR, c'est prendre le risque d'une vision réductrice et uniformisante de cet outil et c'est mettre en péril l'essentiel de la contribution du CECR à l'évolution collective de l'enseignement et de l'évaluation des langues en Europe.

Un tel risque commence d'ailleurs à être perçu ici ou là quant à une réduction du Cadre aux aspects exclusivement opératoires de l'apprentissage des langues, à la mise en avant des savoir faire communicationnels. Ceci s'accompagne en effet parfois, sinon souvent, du mépris de la nécessité d'une familiarisation des élèves avec l'espace culturel européen et de l'oubli des composantes culturelles et interculturelles qui conditionnent pourtant une véritable communication et qui légitiment d'ailleurs en partie le besoin de plurilinguisme. Soyons attentifs aux manifestations d'inquiétude qui peuvent apparaître. Elles nous signalent des insuffisances ou des déséquilibres dans la mise en oeuvre du CECR et dans la communication qui l'accompagne.

Ceci ne signifie bien évidemment pas qu'il ne se passe rien dans les Etats membres. Mais la visibilité moindre, au niveau européen, des initiatives prises sur ces sujets est sans nul doute due au fait qu'elles relèvent essentiellement de dispositions spécifiques prises dans différents Etats et certains systèmes éducatifs.

Une réponse originale a été trouvée pour faire face aux problèmes du lien entre les examens ou certifications en langue et les niveaux de compétences sous la forme d'un Manuel et la diffusion d'exemples de productions d'apprenants sensés illustrer ces différents niveaux de compétences. La question se posera aussi de l'opportunité pour le Conseil de l'Europe de s'inspirer de cette démarche et de favoriser l'élaboration de recommandations ou même d'un guide pour aider les Etats membres à prendre en compte toute l'aide que peut apporter le CECR pour les programmes d'enseignement, pour les matériels pédagogiques disponibles et pour la formation des enseignants.

Poser la question de l'impact des initiatives prises dans des Etats ou des Régions, en liaison avec le CECR, sur l'espace éducatif européen revient à s'interroger sur les modalités les plus efficaces pour que ces initiatives puissent contribuer pour le mieux aux évolutions souhaitables dans tous ces domaines au niveau européen.

Et, dans ce cas de figure, j'aurais envie de renverser la question initiale de mon intervention pour définir la responsabilité du Conseil de l'Europe dans la dynamique créée par les innovations dans tel ou tel pays. Une réponse négative a été donnée à la question : le Conseil de l'Europe doit-il contrôler le lien entre les examens en langues délivrés dans les différents Etats et les niveaux de compétences ? Pour autant, il me semble possible et souhaitable d'interroger le Conseil de l'Europe sur la façon dont il peut se saisir des initiatives prises ici ou là, afin d'aider à la mutualisation des ressources et des compétences nécessaires pour aborder les questions qui ne manquent pas de surgir dans la mise en œuvre de dimensions importantes du CECR. La lecture des Profils de politiques linguistiques éducatives déjà réalisés révèle de nombreux exemples de tels questionnements.

Le Conseil de l'Europe a fait la preuve de son aptitude à porter à un niveau adéquat des questions émergeant de pratiques ou de besoins de certains pays ou de questions suscitées par des évolutions nouvelles. La façon dont le Conseil s'est emparé de la question des langues de scolarisation, posée par de nombreux pays à la suite de l'introduction du CECR, est exemplaire de ce point de vue. La réaction du Conseil a été rapide parce que la question est éminemment politique. Il s'agit cependant aussi d'initier des réactions de cette nature pour des questions moins politiques, sans doute sous des formes appropriées. Un autre exemple nous est fourni par l'inflexion donnée depuis le dernier séminaire européen sur le Portfolio européen des langues en septembre 2006 en Lituanie où la Division des politiques linguistiques et le Comité de validation ont souhaité mettre l'accent dans les travaux et les échanges sur la mise en œuvre de ce document plutôt que sur son contenu. Cette évolution est bien une prise en compte des besoins constatés localement dans la mise en œuvre des outils du Conseil de l'Europe.

Dans cette nouvelle géographie de l'espace éducatif européen pour les langues, il me semble que la liaison entre les Etats membres et le Conseil doit être nécessairement bidirectionnelle. Le Conseil contribue de façon déterminante à façonner ce nouvel espace éducatif par l'élaboration d'outils de politiques linguistiques et par la formation à la mise en œuvre de ces outils. Il peut sans doute faire plus dans une veille attentive aux besoins des Etats membres pour accompagner leurs innovations dans la mise en œuvre de l'éducation au plurilinguisme ou dans leurs efforts pour tirer les conséquences pédagogiques des idées qui sous-tendent le CECR.

**En conclusion**, l'impact du CECR et des différents outils de politique linguistique du Conseil de l'Europe en Europe est de toute évidence très important. Profitant du besoin de renouveau de l'enseignement des langues, l'adoption rapide et généralisée du CECR a signifié pour beaucoup une chance de pouvoir traduire en actes le constat de la nécessité d'améliorer l'efficacité de cet enseignement et d'atteindre une plus grande transparence. Mais il est tout aussi évident que le recours à ces outils du Conseil a donné une forme toute

particulière à la dynamique initiée depuis quelques années. Tout en répondant aux besoins ressentis et exprimés d'une plus grande transparence, d'une échelle de niveaux de performance commune et d'un approfondissement de la démarche communicative dans l'enseignement des langues, le CECR introduit d'autres éléments de politique linguistique, cohérents avec l'ensemble.

Les conséquences sont nombreuses sur les modalités de fonctionnement d'un espace éducatif européen qui s'en trouve à la fois conforté et profondément renouvelé. Dans ce nouveau paysage, la question n'est plus : *que peut faire le Conseil de l'Europe pour nous ?* mais bien plus *qui fait quoi ? qui est responsable de quoi ?*

Trois axes d'évolution essentiels apparaissent :

- La responsabilité de chaque Etat membre est au moins autant engagée par rapport à l'ensemble de ses partenaires que par rapport au Conseil et chacun devra sans doute trouver en son sein, et selon les particularités de son système éducatif, les moyens d'assumer pour le mieux ses responsabilités.
- Les domaines d'évolution, s'ils sont tous complémentaires, ne connaissent pas le même rythme, certains étant portés par les priorités politiques, d'autres devant encore faire l'objet d'un travail d'explication et de conviction. Il est donc logique que tous les aspects contenus dans le CECR n'empruntent pas les mêmes voies. En conséquence, la responsabilité du Conseil est peut-être alors d'une autre nature que pour des sujets tels que l'évaluation.
- Les questions de la responsabilité du Conseil sont progressivement déplacées par l'adoption rapide du CECR. Nous avons pu aborder au cours de cette intervention l'exemple de deux interrogations qui relèvent à mon sens de cette évolution : comment le Conseil peut-il veiller et mettre en garde ses partenaires contre des déséquilibres pouvant se renforcer entre les langues quant à la mise en place de dispositifs d'assurance de la qualité dans les processus d'évaluation ? comment le Conseil peut veiller et mettre en garde contre un déséquilibre contre-productif dans la mise en œuvre des différentes composantes du CECR ?

Sur ce dernier point, il serait, enfin, incomplet de limiter notre propos aux seules responsabilités des Etats et du Conseil de l'Europe. Un des aspects essentiels du CECR relève en effet d'un spectre bien plus large d'acteurs. Je veux parler de l'éducation au plurilinguisme. La formation plurilingue et interculturelle, telle que la définit le CECR, se distingue fondamentalement de la conception la plus répandue de l'enseignement des langues. Cette éducation plurilingue et interculturelle ne peut se concevoir uniquement comme le résultat du processus d'apprentissage et d'enseignement des langues mais modifie la façon de penser, de construire et de dispenser la formation linguistique : elle est éducation à des valeurs tout autant qu'acquisitions linguistiques ; elle a le souci de permettre à chacun de développer et de valoriser son propre profil plurilingue ; elle se place dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie grâce au développement de compétences individuelles, à l'acquisition de comportements et de stratégies adaptés et à la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Elle adopte comme point de départ et comme finalité les connaissances, les aptitudes et les compétences des individus dans leur réalité et leur environnement social plutôt que la problématique liée à l'enseignement d'une ou de plusieurs langues. Ce défi fondamental du CECR ne peut être relevé que par l'action responsable et concertée de tous les acteurs engagés dans le processus de formation : concepteurs du curriculum, formateurs, auteurs des matériaux pédagogiques, responsables des examens et des évaluations, chefs d'établissements, enseignants de langue, sans oublier bien entendu l'action d'explication indispensable envers les usagers des systèmes de formation et les employeurs. Nous savons bien que ces évolutions sont les plus lentes à

mettre en œuvre et rencontreront le plus de résistances. Mais c'est peut-être précisément pour cette raison qu'il est urgent de s'en préoccuper. La multiplicité des acteurs d'un tel changement en profondeur peut laisser croire à une dispersion des responsabilités, avec un effet démobilisateur. Cette dispersion n'est pas fatale. Elle peut être évitée si tous les responsables, à quelque niveau que ce soit, ont à cœur de comprendre et de souligner la cohérence de cette approche avec toutes les autres composantes du CECR.

Le partage des responsabilités a connu, on le voit bien, des modifications très importantes mais il est encore en profonde mutation. Il doit faire l'objet de débats et d'un suivi attentif. C'est ma conviction et c'est l'objectif même de cette intervention. La prise en compte réaliste des évolutions introduites par le CECR dans l'espace éducatif européen et la fonction de veille quant aux risques de dérives ou de dénaturation des potentialités de cet outil sont indispensables, non seulement pour s'adapter aux besoins en Europe mais aussi, et je terminerai par cette perspective d'avenir, par responsabilité par rapport à des régions du monde ou à des pays non européens qui s'intéressent de très près au CECR. Il est sans doute beaucoup trop tôt pour en parler en détails, mais il n'est pas trop tôt pour s'interroger sur l'aide qu'apportera aussi à ces pays un usage responsable du CECR dans notre propre continent.