



## **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*

Contextualiser les utilisations du  
*Cadre européen commun de référence pour les langues*

Daniel Coste  
8 février 2006



## Contextualiser les utilisations du *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Nombreuses sont les personnes qui ont pris part à la conception et à l'élaboration du *Cadre de référence*. Il ne faut aucunement minimiser les apports des collègues qui, en Suisse, avant, pendant et après un certain symposium tenu à Rüslikon en 1991 ont puissamment contribué au lancement effectif du projet. Mais il convient de d'abord rappeler le rôle décisif de John Trim, directeur des projets « Langues vivantes », dans les choix fondamentaux et de nature indéniablement politique qui ont conduit à transformer en profondeur une demande initiale en quelque sorte technique en une entreprise de beaucoup plus vaste visée et portée. En effet, si on en revient au point de départ, l'instrument de référence souhaité aurait d'abord dû ne concerner que le positionnement comparatif des certifications en langues les unes par rapport aux autres dans le but d'introduire, pour différents ordres d'usagers, un minimum de transparence et de cohérence à l'intérieur d'un panorama complexe et parfois opaque.

- Le premier déplacement opéré sous l'impulsion de John Trim consista à faire en sorte que ce cadre de référence ne concerne pas seulement l'évaluation, mais aussi l'enseignement et l'apprentissage, et cela avec un souci de très large ouverture, sans aucun dogmatisme méthodologique.
- Le second élargissement consista à vouloir, alors que le Mur de Berlin venait à peine de tomber et que de nouveaux pays d'Europe se préparaient à devenir membres du Conseil, que le cadre de référence soit un instrument de dialogue et de coopération avec ces espaces qui avaient été marqués par des traditions didactiques et pédagogiques autres, dont l'instrument à élaborer devait aussi pouvoir rendre compte.

Il y avait là des défis majeurs, à différents niveaux, pour une politique linguistique éducative, qui n'était pas seulement linguistique et pas seulement éducative et où les prises de responsabilité ont été grandes.

Si, au presque terme de cette rencontre offerte en hommage au professeur Trim, je rappelle ces trois visées, en quelque sorte enchâssées les unes dans les autres, du *Cadre*, ce n'est pas seulement pour rendre à John ce qui appartient à John et souligner d'entrée les enjeux politiques qui se trouvent à l'origine du projet, mais aussi parce que ces trois visées quelque peu distinctes (comparer des certifications, dresser un état des lieux et des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage, contribuer au dialogue entre des cultures éducatives distinctes) me semblent pouvoir être mises en relation avec des utilisations de cet instrument de référence dans des contextes variés, et avec les usages eux-mêmes quelque peu variables qui en sont faits.

Alors ? Contextualiser les utilisations du *Cadre de référence* ? A bien des égards, la formule relève du paradoxe, si on observe que, dans nombre des emplois auxquels il se prête, le *Cadre* opère comme une norme bien définie, un mode de mesure stabilisé, un étalonnage central et unique des compétences linguistiques.

Paradoxe flagrant en effet ! Comme instrument de référence, le *Cadre* a été construit de façon souple, tournée vers la contextualisation, non seulement dans ses formulations récurrentes du type « *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas... Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state...* » (et c'est bien John Trim qui a insisté pour que soient introduits ces renvois de balle constants à la responsabilité locale des usagers), mais dans son principe et dans sa construction mêmes. Le *Cadre de référence* est modulable, malléable, multiréférentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés.

Dans cette logique, le *Cadre* offre avant tout un langage et des outils communs qui autorisent des comparaisons entre des choix différents, que ces choix soient nationaux, régionaux ou autres. Différents mais rapportables les uns aux autres, y compris pour accompagner au mieux les parcours, les trajectoires d'acteurs sociaux (travailleurs, étudiants, migrants, mais aussi apprenants en milieu scolaire) se déplaçant d'un contexte à un autre.

Or, et c'est pour une bonne part l'origine de ce Forum, les choses ne se sont pas passées exactement comme cela. C'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le *Cadre* a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment. Parce que cela venait d'une instance européenne et que d'autres pays, d'autres régions, d'autres institutions de formation, d'autres éditeurs ou auteurs de manuels, d'autres concepteurs de curriculums ou d'autres producteurs d'épreuves d'évaluation adoptaient un B2 ou un C1 comme objectif officiel, comme affichage de niveau.

Le *Cadre de référence* ainsi compris risquait (risque encore ?) dès lors de devenir un instrument fermé, une procédure de type *top down*. Pas étonnant d'ailleurs que, dans ces conditions, on se tourne ensuite vers le supposé prescripteur – la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe - pour lui demander de garantir et de valider la conformité du produit à la supposée norme unique. Une labellisation, une vérification de conformité, comme pour les normes européennes techniques qui s'imposent à tous et ne laissent pas place à la subsidiarité.

Chacun sait que, dans la pratique, cela grince quelque peu, particulièrement pour les examens nationaux. Mais chacun doit aussi admettre et – espérons-le - a aussi admis qu'il n'appartient aucunement au Conseil de l'Europe de délivrer de tels certificats de conformité.

Une des questions est dès lors d'essayer de comprendre pourquoi ces espèces de dérives ont lieu. On pourrait aventurer plusieurs interprétations, invoquant des facteurs économiques ou organisationnels, ou des défauts de construction du *Cadre* lui-même. Il me semble plus pertinent d'estimer qu'il y a eu un décalage entre l'offre que constitue le *Cadre* et la demande, ou que cette dernière a pu se déplacer et évoluer.

Tenons-nous en d'abord à ce qui concerne la spécification de niveaux de compétence. Si, comme déjà rappelé, la requête initiale portait sur l'établissement d'un instrument permettant une comparaison et un positionnement différentiel, les uns par rapport aux autres, des diplômes et certifications en vigueur, un double mouvement s'effectue : d'une part, la réponse apportée par le *Cadre* outrepassa la demande en ce qu'elle autorise d'autres usages que cette comparaison de l'existant ; d'autre part, la demande s'étend très vite à un appareil de mesure dont on aurait besoin pour caler les niveaux de compétence, un standard déterminant des lignes aussi précises que les graduations d'un thermomètre médical ou les repères successifs auxquels on place une barre pour le saut à la perche. Non un profil différencié de capacités inégalement développées, mais une ligne unique traversant oral et écrit, réception et production, interaction. Convergence objective des auteurs de tests et de certifications internationales, des décideurs en matière d'objectifs à atteindre par les systèmes éducatifs et des auteurs de manuels. Ainsi, A 2 ou B 2 deviennent vite des désignations globales ou totalisantes censées indiquer qu'un apprenant de niveau A 2 ou B 2 l'est de manière transversalement homogène, *across the board*, dans toutes les capacités décrites disposant de descripteurs.

Or, dans leur conception même, les échelles de niveaux et les descripteurs du *Cadre de référence* sont tout le contraire : ainsi que Brian North l'a encore rappelé ici même, les descripteurs les plus transversaux étagent certes des niveaux de compétence globale mais ne sauraient situer un point précis sur une échelle unique ; ce sont les descripteurs les plus spécifiques qui introduisent, eux, des différenciations fines et impliquent que l'on mobilise plusieurs échelles, que l'on attribue des valeurs à plusieurs paramètres, que l'on fasse jouer à plein la multiréférentialité qui est le propre du *Cadre*. Et c'est bien à ce prix qu'une véritable contextualisation peut se faire, relevant d'un « sur mesure » certes plus coûteux mais mieux ajusté et individualisé que le « prêt-à-porter ».

De là découlent deux effets problématiques à propos desquels le présent Forum a pu s'interroger :

- D'un côté des usages qui deviennent approximatifs et non contrôlés du *Cadre* (« *How do I know that your B 2 is my B 2 ?* », « *Comment est-ce que je peux savoir si votre B 2 est bien aussi mon B 2 ?* »). On a quelque peine à déterminer ce que recouvre exactement, dans tel contexte et/ou tel autre, une déclaration du type : « *Dans notre système éducatif, les élèves atteignent B 2 pour la première langue et A 2 pour la seconde langue étrangère* ». Et une spécification plus détaillée, du genre « *B 2 pour l'oral et B 1 pour l'écrit* » n'apporte pas vraiment beaucoup plus de précision, même si elle amorce un certain profilage des objectifs.
- D'un autre côté, les spécialistes de docimologie et les testeurs préparant des épreuves et fixant des seuils pour la réussite ont beau jeu de déclarer que, dans ces conditions, le *Cadre* est un instrument de mesure par trop approximatif.

Si on reprend l'analyse sous un autre angle en revenant à ce que visait la conception même du *Cadre*, il convient de relever et son ouverture à des usages multiples et le fait qu'il pose un certain nombre d'options fortes.

Ouverture d'abord à des usages multiples à plusieurs égards :

- Pas de niveaux stricts, mais des zones, des bandes qui doivent être paramétrées localement si on tient à déterminer des normes et des seuils précis.
- Des possibilités considérables de variation, offertes par les descripteurs des nombreuses échelles, selon la combinaison qu'on en fait et les paramètres qu'on utilise, pour déterminer ou apprécier des profils différenciés, notamment selon les diverses capacités et, pour chaque capacité, selon les critères qu'on retient (sociolinguistiques, grammaticaux, etc.).
- Un éventail considérable de choix en ce qui concerne les approches méthodologiques, les types de tâches, les modalités d'apprentissage inventoriées.
- Une grande souplesse des propositions portant sur les curriculums (scénarios curriculaires, modularité, différenciation des parcours et des objectifs, etc.).

Mais aussi un certain nombre d'options fortes, elles-mêmes étagées :

- Une caractérisation compétentielle et actionnelle de l'usage et de l'apprentissage des langues (« *Être capable de... dans tel domaine* »).
- Une affirmation et une promotion du plurilinguisme et l'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.
- Une inscription du plurilinguisme à l'intérieur de principes et de valeurs plus généraux, touchant à la démocratie, à la citoyenneté et à la compréhension interculturelle (la cohésion sociale restant, dans le *Cadre*, moins explicitement présente comme visée éducative que dans d'autres instruments ultérieurs, tels que le *Guide*, voire les *Portfolios européens des langues*).

Il n'y a certes pas incompatibilité entre ces différentes dimensions, mais des jeux, voire des tensions possibles entre les facteurs d'ouverture, constitutifs du *Cadre de référence*, et les options fortes qu'il pose par ailleurs. Il peut aussi exister des différences de lecture et d'utilisation du *Cadre* selon que l'on privilégie tel ou tel « étage » des options fortes.

- Ne pas faire jouer les différents paramètres et possibilités de profilage que comporte le *Cadre* et s'en tenir à des macro-définitions horizontales du type « A 2 » (dans toutes les capacités et sans préciser les paramètres qu'on retient), c'est tout à la fois imposer une norme apparemment unique et commune et, en même temps, lui garder un caractère flottant, source d'interprétations diverses.

- Ne retenir que l'option première (compétentielle et actionnelle), c'est donner une lecture du *Cadre* qui présente le risque, dans bien des contextes, d'être vécue comme technocratique et limitative pour le projet éducatif. D'où, ici ou là, des effets boomerang à attendre, si l'on n'y prend garde.

Or, c'est bien pourtant dans ces directions que les évolutions dans les utilisations du *Cadre* se sont généralement orientées depuis sa mise en œuvre effective dans différents contextes.

En plus d'un lieu en effet et dans nombre de discours – on l'aura peut-être constaté ici-même dans quelques interventions – se référer au *Cadre*, c'est de fait renvoyer aux seules échelles de compétences et à leurs descripteurs. Sorte de métonymie inverse : au lieu de désigner le tout par la partie (comme jadis de dire « une voile » pour signifier « un navire ») on désignerait la partie par le tout : « le navire » pour signifier « la voile », « le *Cadre* » pour parler des échelles de compétence.

Cet exemple de la métonymie ordinaire peut nous retenir un instant. Si « voile » en vient à renvoyer à « navire », c'est peut-être que cette voile est ce qu'on voit d'abord et de loin et aussi ce qui propulse le tout, ce qui se trouve sous vent porteur. Dans notre cas, il est clair que les six niveaux ont constitué, pour le *Cadre*, le facteur principal de mise en visibilité et la composante la plus « portée » par les mouvements du moment. Reste que, pour filer cette facile métaphore, si la voile projette en avant, elle n'est rien sans la coque, ce qu'elle contient, ceux qu'elle transporte et qui en régulent les déplacements.

La voile et le vent. Nous savons quel est ce vent qui souffle sur l'Europe des langues : c'est celui de l'évaluation, bon vent, vent salutaire.

- Il est normal en effet que les usagers et les utilisateurs des langues, employeurs et employés, étudiants et universités, dans un marché européen du travail et dans une société européenne de la connaissance, attendent de l'apprentissage des langues que non seulement il développe des capacités opérationnelles, mais aussi propose des mesures fiables et reconnues de ces capacités qui les rendent validables dans différents lieux de l'espace européen et au hasard des trajectoires individuelles et des parcours de vie. On sait la mise au point récente d'un *Europass* où sont adjointes aux descripteurs de qualification et d'expérience professionnelle des informations quant aux niveaux de compétences en langues.
- Il n'est pas en soi surprenant que, dans bien des pays d'Europe, l'accueil –ou le rejet – des migrants, l'accès –ou le refus d'accès – à la nationalité soient soumis, entre autres et selon des degrés d'exigence très variables, à des tests de maîtrise de la langue du pays où l'immigré souhaite travailler et/ou s'intégrer.
- Il est légitime que la société demande des comptes aux systèmes éducatifs et que les autorités nationales ou régionales de ces systèmes tiennent aujourd'hui à afficher des objectifs mesurables et à garantir l'acquisition de compétences-socles, y compris en langues.
- Et il est sans doute sain que les instances de l'Union européenne, au titre d'une politique volontariste et incitative de comparaison entre les performances des différents systèmes éducatifs par rapport à des « benchmarks » retenus en commun, prévoient désormais aussi un tel indicateur pour ce qui est des langues modernes.

Or, nous le constatons, dans tous ces différents contextes aux enjeux particulièrement forts, la référence tend à devenir le *Cadre* du Conseil de l'Europe. Responsabilités considérables dans l'ordre du politique (nationalité), de l'économie (emploi), du social, mais aussi du culturel, de l'humanitaire et, bien évidemment, de l'éducatif. Enjeux aussi de politique linguistique, y compris dans les relations entre langues.

Qui s'étonnera en outre que, dans ces conditions, vienne s'adjoindre aujourd'hui au marché des langues, bien établi depuis fort longtemps, un marché de l'évaluation en langues, où de grosses

entreprises de l'évaluation et de la certification, mais aussi de petites *start-up* ou des consultants *freelance* cherchent ou trouvent à se placer.

D'où aussi, en raison justement de la taille et de l'importance des enjeux, trois ordres (au moins) de tendances et de tensions bien observables.

- 1° : Une tendance à la simplification pour des raisons tenant au coût des traitements de données dès lors qu'une généralisation à de vastes populations est prévue. On travaille avec les six niveaux du *Cadre de référence* ou avec quelques-uns seulement, sans trop raffiner parce qu'il serait trop complexe et trop coûteux (en ressources humaines, en temps et crédits de gestion) d'établir des profils différenciés, des nuances et des variantes. Mais on voit bien que cette tendance à la simplification comporte le risque d'une certaine uniformisation. D'une part, on est alors loin de tirer parti de l'ensemble des potentialités que présentent les échelles du *Cadre*, d'autre part les possibilités de contextualisation différenciée sont de ce fait limitées.
- 2° : Une mise en cause du *Cadre* sur le terrain de la rigueur scientifique, comme ne reposant pas sur une base suffisante de validation empirique et statistique, au-delà des populations initialement mobilisées en Suisse. Ce genre de commentaire critique s'explique aisément dans la mesure où, dès lors que le *Cadre* est ainsi mis à contribution dans des usages massifs à portée politique et/ou économique manifeste, il doit présenter un minimum de garantie de validité et de fiabilité. Et il n'y a rien d'étonnant à ce qu'on trouve dans ces débats aussi bien des réalistes mesurés de la mesure que des intégristes de la quantification.
- 3° : Une recherche d'une instance commune et unique d'habilitation, d'une institution garante de la conformité, incontestable soit du fait de son expertise scientifique, soit en raison de son autorité internationale bien établie. D'où les deux sous-tendances qu'il est possible de distinguer : l'une qui, avec le *Manuel* défend et illustre le *Cadre* en définissant des protocoles précis de mise en relation des examens (existants, en création ou en transformation) avec les niveaux et les descripteurs que propose le dit *Cadre* ; l'autre, selon laquelle il y a lieu de remettre ce même *Cadre de référence* en chantier, voire de le remplacer par un instrument de mesure plus strictement étalonné.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas ici de condamner ou au contraire de promouvoir telle ou telle de ces évolutions. Toutes sont sans doute, dans leurs logiques propres, justifiées et légitimes. Mais si un Forum comme celui qui nous réunit prend plein sens et vient à son heure, c'est qu'il importait de mettre sur la table ces différentes attentes, ces réalisations multiples et de constater ensemble que nous en sommes aujourd'hui, en raison du succès considérable et pour une bonne part imprévu du *Cadre*, à un point où, pour différentes instances responsables, des orientations politiques doivent être prises de manière concertée et, si possible, convergentes.

Permettez ici, avant d'avancer un peu plus vers le problème majeur de la contextualisation, une petite parenthèse dont j'espère qu'elle n'apparaîtra pas comme un *excursus* hors de propos. On sait bien, mais nombre d'utilisateurs du *Cadre de référence* tendent à l'oublier, que les « échelons » où se placent les différents niveaux ne sont pas équidistants quant à l'investissement et au temps requis pour passer de l'un au suivant : un apprenant aura besoin de plus de plus d'heures et d'efforts pour passer de B 2 à C 1 que pour passer de B 1 à B 2. Mais, plus fondamentalement, la question, tant en termes d'acquisition qu'en termes d'usage des langues consiste à se demander si le postulat selon lequel les mêmes types de descripteurs valent pour tous les niveaux distingués est, sinon fondé, du moins suffisant.

Même s'il ne s'agit aucunement de remettre en question la pertinence des descripteurs et leur valeur diagnostique par rapport à un niveau de compétence, on peut toutefois estimer que leur pouvoir « couvrant » des capacités impliquées par tel ou tel niveau de compétence est de plus en plus limité au fur et mesure que l'on « s'élève » dans la maîtrise de la langue et de ses usages. Cette observation n'a

rien en principe d'incompatible avec la vertu diagnostique des descripteurs que retient le *Cadre*. Ces derniers, sans tout « couvrir » (et comment le pourraient-ils ?), peuvent continuer à opérer comme des révélateurs adéquats et suffisants des différents niveaux.

Il serait aussi loisible de mettre cette analyse un peu sommaire en rapport avec le constat selon lequel les référentiels que l'on voit apparaître pour spécifier plus avant les niveaux dans différentes langues ne présentent pas les mêmes configurations pour un même niveau. La comparaison entre le B 2 de *Profile Deutsch*, le *Référentiel B 2* pour le français et le *Vantage B 2* pour l'anglais serait à cet égard intéressante et révélatrice. Mais nous voici en fait, à propos de ces référentiels par langue et des variations qu'ils peuvent comporter, revenus à un aspect de ce qu'est contextualiser les utilisations du *Cadre*.

Dans son exposé, Francis Goullier a nettement abordé l'un des questionnements qui structurent ce Forum : celui de déterminer qui est responsable de quoi, quels sont les niveaux de subsidiarité dès lors qu'il s'agit, non de déterminer si une utilisation donnée du *Cadre* est orthodoxe, respectueuse de telle ou telle norme (puisque l'ouverture à des usages multiples du *Cadre* et à des variations dans la référence aux descripteurs et aux niveaux sont à la base de sa conception et de sa construction), mais bien si elle est suffisamment transparente et cohérente dans la référence qu'elle fait au *Cadre* pour que soient possibles des comparaisons. La question n'est pas « *How do I know that your B 2 is my B 2?* », mais plutôt « *How can I compare my B 2 with your B 2?* » ou, plus directement, « *What's your B 2 like?* »

Une des ambiguïtés dans nombre d'utilisations des échelles du *Cadre* est que, d'une part, on continue volontiers à postuler que C 2 est « *near native competence* » et donc qu'il y a un au-delà et un au-dessus, alors que, par ailleurs, on s'accorde généralement sur le point que ces mêmes natifs, non pas locuteurs idéaux mais usagers réels, seraient dans leur écrasante majorité bien en peine de donner les preuves de capacités C 2 homogènes, c'est-à-dire de se situer au niveau C 2 « *all across the board* », sur toutes les échelles que comporte le *Cadre*. Est-ce que toutes les conséquences de ce constat ont été tirées, notamment pour ce qui est des non-natifs et des autres niveaux du *Cadre* ?

Dans le prolongement des réflexions réalistes et politiquement fortes de Francis Goullier, il est donc envisageable de remplacer la demande souvent entendue « *Quelle instance authentifie mon B 2 et me permet de garantir que c'est le bon B 2 ?* » par deux questions centrales « *Comment est-ce que je peux comparer votre B 2 et mon B 2 ?* » et « *Comment est-ce que je peux valider des profils différenciés de compétence ?* ». Et de poser aussi que les réponses n'ont pas à venir du Conseil de l'Europe, mais bien à donner lieu à des échanges « horizontaux » à l'intérieur de l'espace éducatif européen. Ce que d'ailleurs les instances responsables des grandes certifications linguistiques telles que celles regroupées dans ALTE ont parfaitement compris et traduit en pratique, étant entendu que pour chacune de ces instances, à l'intérieur du consortium, la règle du jeu à respecter est que la justification d'une référence à A 2 ou à B 2 doit être explicitée de manière transparente et non pas se limiter à une simple déclaration de bonne foi.

Certes, d'autres institutions, au premier rang desquelles les systèmes éducatifs nationaux, n'ont pas les mêmes intérêts de politique linguistique extérieure ou de rentabilité commerciale que les grands « testeurs », mais c'est aussi pour les institutions scolaires que les enjeux nationaux, sociaux, identitaires se trouvent à la fois les plus sensibles et les plus contextualisés. D'où le caractère nécessairement complexe et délicat des harmonisations, comparaisons, reconnaissances croisées qu'elles souhaitent, pour la plupart, mettre en place aujourd'hui au niveau européen, mais qui ne doivent ni se réduire à un effet trompeur d'affichage ni se heurter de front à des cultures éducatives marquées par des histoires particulières.

C'est à propos des systèmes éducatifs et d'eux seuls ou d'eux avant tout que je voudrais aborder maintenant la question de la contextualisation. Du double point de vue des types de contextualisation et

des instances et acteurs impliqués, et en prenant pour principe que, dans aucun cas, le *Cadre* n'est pris en compte hors d'une réflexion préalable ou parallèle sur le contexte d'utilisation.

Je distinguerai analytiquement cinq modes de contextualisation, qui ne sont pas du même ordre, mais peuvent entrer en des combinaisons diverses. Je poserai aussi que la contextualisation du *Cadre*, de quelque mode qu'elle soit, n'a de sens ici que si elle s'inscrit dans un projet de changement, d'évolution, c'est-à-dire si elle ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant. Pas de contextualisation sans projet d'intervention. Ou en d'autres termes, qui ne sont paradoxaux qu'en apparence : ne pas contextualiser revient toujours à accepter tel quel un instrument extérieur sans que pour autant rien d'autre ne change.

Premier mode : prendre en compte la multiréférentialité des échelles de compétences

Cela revient, dans un contexte donné, à déterminer pour différentes langues des objectifs d'apprentissage plus fins (et éventuellement plus diversifiés entre eux selon les langues) que les niveaux « horizontaux » habituellement affichés comme référence. A considérer par exemple que, pour telle langue, les capacités communicationnelles visées seront multiples, alors que pour telle autre l'accent pourra être mis sur une capacité privilégiée ; que pour telle langue, l'adéquation sociolinguistique sera considérée comme importante et que pour telle autre elle sera moins prise en compte, etc. La diversification, non seulement de l'offre mais aussi du choix effectif des langues dans les systèmes scolaires est aussi fonction de ce type de décisions contextuelles, si on estime que toute diversification efficiente suppose une certaine différenciation des objectifs. On ne prétendra pas que ce mode de contextualisation va toujours de soi en contexte, car il ne correspond pas aux pratiques dominantes. Il convient donc ici d'être attentif aux sensibilités politiques et aux cultures éducatives. L'important est de se situer dans des perspectives à moyen terme et de poser, par exemple, que, dans une étape intermédiaire, des objectifs différents, à différents niveaux, peuvent être fixés pour les différentes capacités langagières, en fonction des besoins. Quoi qu'il en soit, je soulignerai que ce premier mode de contextualisation revient à mieux mobiliser les ressources qui existent dans le *Cadre*, tel qu'il se présente aujourd'hui. En cela, il s'agit, si l'on peut dire, de pénétrer plus avant à l'intérieur du *Cadre*.

Deuxième mode : tirer parti des pistes et ouvertures méthodologiques et pédagogiques

Il est clair que, dans sa fonction de mise en contact et d'échange entre des cultures, le *Cadre* ne résume pas les voies de l'enseignement et de l'apprentissage à une approche communicative à peine revisitée. Pour n'en prendre qu'une petite illustration, je mentionnerai l'activité de médiation pleinement reconnue et recouvrant des pratiques pédagogiques multiples (qui incluent notamment la traduction interlinguistique) et relèverai que les chapitres concernés, surtout dus, là encore, à John Trim, et aussi à Joe Sheils, recensent une grande variété de démarches et de méthodes d'enseignement autorisant des variations et des dosages différents selon les contextes considérés et selon la marge d'initiative et de changement dont ils disposent. On peut aussi rappeler la manière dont les questions relatives aux objectifs et aux scénarios curriculaires sont envisagées, dans le *Cadre*, en termes de modularité souple.

Pour ce second mode de contextualisation, comme pour le premier, il suffit d'entrer plus avant dans le *Cadre* et d'opérer des choix locaux à partir des ressources et des pratiques qu'il suggère comme possibles. Si je peux reprendre une métaphore culinaire empruntée à une collègue, autant échelles et niveaux ont, à l'évidence, été jusqu'à présent le plat de résistance pour les consommateurs du *Cadre*, autant le reste n'est pas que garniture, encore moins hors d'œuvre, amuse-gueule ou mise en bouche. Ainsi, on a peut-être trop facilement considéré que la référence à un modèle actionnel de l'usage et de l'apprentissage des langues impliquerait un recours exclusif à une pédagogie de la tâche communicationnelle trop étroitement définie

Troisième mode : compléter et prolonger les outils de référence selon certains axes

Les besoins recensés dans un contexte donné et les options prises peuvent bien évidemment outrepasser ce que le *Cadre de référence* met à la disposition de ses utilisateurs. Deux situations parmi d'autres peuvent être à cet égard mentionnées :

- L'enseignement bilingue, où une langue non-première sert de vecteur à la construction de connaissances, requiert sans doute des descripteurs adaptés de ceux qui existent, en relation notamment aux domaines disciplinaires concernés par cette forme d'enseignement, aux genres discursifs ou aux activités communicationnelles que ces disciplines mettent en œuvre.
- Tout ce qui touche à la compétence (inter)culturelle reste peu développé dans le *Cadre* et demande là aussi, dans bien des contextes, des descripteurs, voire des types de descripteurs, autres que ceux dont on dispose déjà. Cette question a été abordée à propos notamment des *Portfolios Européens des Langues*, ainsi que pour certains référentiels de niveau, tel que le B 2 pour le français.

D'autres situations pourraient ici être évoquées, qui exigent une sorte d'élargissement du *Cadre*. Jusqu'à un point où cette nécessité d'un élargissement conduit à s'interroger sur les limites au-delà desquelles on sort du *Cadre* ou au-delà desquelles un autre « cadre » serait nécessaire. C'est très exactement le type de questionnement qui est abordé avec l'attention aujourd'hui portée aux langues de l'éducation, incluant la ou les langue(s) maternelle(s) / nationale(s) / d'instruction. Ce qui nous amène aussi au quatrième mode de contextualisation que je voudrais distinguer.

Quatrième mode : s'inscrire pleinement dans la perspective d'une éducation plurilingue

Je rappelais à l'instant que, parmi les options fortes du *Cadre* figuraient non seulement une caractérisation compétentielle et actionnelle de l'usage et de l'apprentissage des langues (« *Être capable de... dans tel domaine* »), mais aussi une affirmation et une promotion du plurilinguisme et l'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Prendre pleinement en compte cette deuxième option en termes de contextualisation, c'est se demander comment, dans un contexte donné, le *Cadre* peut être mis au service d'une politique linguistique éducative qui développe effectivement la compétence plurilingue des apprenants et qui, ainsi qu'y invitent Jean-Claude Beacco et Michael Byram, dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives*, les éduque au plurilinguisme. Dans une telle perspective, on peut retenir différentes versions de ce qu'on entendra par plurilinguisme, mais celle qui prévaut est que toute éducation aux langues (et par les langues) suppose une approche globale qui tienne en considération les langues premières, d'instruction, étrangères, régionales, de minorités, d'immigration et qui inclue dans les finalités éducatives le développement du plurilinguisme individuel.

Si cette visée ambitieuse est retenue, elle peut trouver matière à se nourrir dans les différents chapitres du *Cadre*, mais, d'une part, elle les soumet alors à une sorte de relecture à travers le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* et d'autre part la contextualisation qu'elle doit assurer est proche du travail demandé par un *Profil de pays*. En d'autres termes, le *Cadre* est alors lui-même recadré ou encadré. Il n'est plus cette sorte de boîte à outils où puiser à différentes fins mais se trouve tout entier orienté en fonction d'une finalité majeure. Le troisième mode de contextualisation caractérisé ci-dessus supposait un élargissement, une extension du *Cadre*. Le quatrième mode ici évoqué implique plutôt une inclusion, un enchâssement dans un ensemble de choix qui, bien que répondant à des principes généraux, ne peuvent être mis en œuvre qu'en relation à un contexte national, régional ou local, selon la configuration que présentent les langues en présence et selon les options retenues pour la promotion du plurilinguisme.

## Cinquième mode : plurilinguisme, cohésion sociale et démocratie participative

La promotion du plurilinguisme se situe elle-même, pour le Conseil de l'Europe, sous l'égide de valeurs plus générales, touchant à la démocratie, à la citoyenneté, à la compréhension interculturelle, à la cohésion sociale. Pour le coup, les références à ces valeurs sont minces à l'intérieur du *Cadre*, quels que soient par ailleurs, comme on l'a rappelé plus haut, la portée et les usages politiques de nombre des utilisations qui en sont faites. Il n'y a aucune contradiction entre de tels principes et le *Cadre* comme tel. Mais, si la promotion de ces valeurs peut faire l'objet de rappels et de recommandations au niveau international et bien que les institutions européennes aient un rôle et des responsabilités en matière de droits de l'homme, de protection des minorités, d'éducation à la citoyenneté, le gros des actions concrètes dans ces domaines se réalise sur des terrains et dans des contextes spécifiques.

Au regard des enjeux et des modalités de telles contextualisations, le *Cadre* n'est qu'un petit instrument parmi d'autres, mais il importe de l'inscrire résolument dans cette dynamique. Non parce qu'elle renverrait à ce qui est politiquement correct dans un espace européen où les tensions intra- et internationales ne manquent pas, mais bien parce que la construction démocratique d'une Europe plurielle passe aussi par une politique plurielle des langues et que l'unification linguistique monolingue n'est pas aujourd'hui – loin s'en faut – la meilleure voie vers la cohésion sociale d'une nation non plus que vers la cohérence politique de l'espace européen. Reste évidemment que, dans une telle orientation – et il n'y a pas lieu de s'en plaindre – le *Cadre de référence* ne prend place et sens que par rapport à un ensemble d'analyses et de stratégies beaucoup plus larges, mettant en jeu, dans le contexte considéré, les responsabilités de bien d'autres acteurs et de bien d'autres instances que ceux et celles du système éducatif.

Il est temps de souligner quelques constats et conclusions qui peuvent passer soit pour des évidences, soit pour des considérations provocatrices.

- Le *Cadre*, dans toutes les présentations et utilisations qui en sont faites, devrait être ramené à son vrai rôle et non sacralisé (ni d'ailleurs anathémisé !) C'est un instrument de référence et non un objet de révérence. On n'a pas à confondre les six niveaux avec les Dix commandements. Et il y a, heureusement, une vie en dehors du *Cadre*.
- Il ne faut pas s'étonner si les utilisations les plus massives du *Cadre* se sont jusqu'à présent concentrées sur les niveaux et les échelles dans une perspective d'évaluation : la demande était forte, les enjeux importants, les instances intéressées particulièrement puissantes. Et la dynamique européenne ainsi créée a été spectaculairement utile et rassembleuse.
- Mais la prudence s'impose dans ces utilisations massives et il convient de se garder aussi bien des exigences d'une technicité docimologique pointilleuse que d'un laxisme qui se recommande un peu vite des niveaux du *Cadre*.
- Il y a beaucoup plus dans le *Cadre*, et d'utile, que ce qu'on en a surtout exploité à ce jour. Etant admis par ailleurs que l'instrument est complexe, parfois proliférant, non totalement homogénéisé, en dépit du très gros travail de lissage d'ensemble opéré par John Trim pour la version finalement publiée.
- Mais surtout, pour tout usage à des fins de politique linguistique et d'ingénierie éducative, le *Cadre* n'est qu'un instrument parmi d'autres, à utiliser avec d'autres et en prenant soigneusement en compte les dimensions contextuelles. Toute mise en œuvre en contexte du *Cadre* implique des analyses autres de ce contexte, analyses que le *Cadre* ne permet pas de mener à lui seul : analyse des besoins, des représentations des langues, analyses qui ne peuvent que conduire à des conclusions non standardisées.

- Cet instrument prend son plein sens et tout son intérêt dans la mesure où il est adopté comme commun, comme référence (et non pas comme norme) commune, ce qui permet de situer les uns par rapport aux autres les choix contextuels, y compris dans le recours aux niveaux et dans la mise en œuvre des échelles.
- Mais le *Cadre*, même si la notion de compétence plurilingue inclut évidemment la langue première (la langue dite maternelle), n'en reste pas moins limité, pour l'essentiel des analyses et propositions qu'il comporte, aux langues étrangères, ce qui aujourd'hui ne suffit plus, du moins pour le quatrième et le cinquième mode de contextualisation que je viens de mentionner. C'est pourquoi aussi il était temps d'ouvrir d'autres chantiers, d'ambition plus vaste, où, il conviendra sans doute, le moment venu, de repositionner et de réajuster le *Cadre*.

Gardons-nous d'une Europe qui, dans le domaine qui est le nôtre, sacrifierait la diversité au nom de l'unité ou qui, à l'inverse, refuserait toute perspective d'unification au nom du respect de la diversité. Le *Cadre*, comme les autres instruments mis au point grâce aux initiatives du Conseil de l'Europe et comme ceux qui viendront, est assez exemplaire, avec toutes ses limites, de ce dont nous avons besoin : des outils communs d'analyse et de catalyse, mais des outils qui autorisent des usages diversifiés parce que soigneusement contextualisés.

Sans prétendre à l'originalité, j'ai essayé de montrer que ces contextualisations, posées comme des interventions volontaristes dans un environnement donné, pouvaient prendre diverses formes, se situer à différents niveaux, avoir différentes visées, mettre en responsabilité différents types d'acteurs. Ces ordres pluriels de contextualisation sont tous légitimes, ont tous un sens, mais, de même que le *Cadre* lui-même présente des options distinctes et comme enchâssées, de même les contextualisations tantôt entrent plus avant dans le *Cadre*, tantôt l'élargissent, voire conduisent à en sortir.

Il peut exister des tensions, et même des contradictions entre ces différents niveaux d'utilisation, tensions et contradictions qui ne sont sans doute résolues que si on se place carrément en surplomb du *Cadre*, au niveau des valeurs fondamentales de démocratie citoyenne, de cohésion sociale, de compréhension et de coopération interculturelles. Non pour agiter autant de slogans faciles pour discours convenus, mais comme inspiration et horizon de référence de l'action quotidienne en contexte.

