

Concepts clés du CECR¹

Avant la publication du CECR en 2001, il ne serait pas exagéré de dire que l'approche commune de l'enseignement des langues était encore largement basée sur une vision cartésienne linéaire – à savoir que les différentes pièces vont former un tout. Cette vision était illustrée par la dissection de l'utilisation des langues dans le modèle de Lado (1961) des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) et des trois éléments (grammaire, vocabulaire, prononciation), tous intégrés dans des connaissances culturelles (statiques). Dans ce modèle, l'apprenant est considéré comme un locuteur/auditeur qui s'engage à produire et à recevoir un code. Le code produit doit être aussi précis que possible, c'est-à-dire aussi similaire que possible au code standardisé parlé par un certain type de « locuteur natif » idéalisé. Le progrès était perçu comme un moyen de ressembler de plus en plus à un tel « locuteur natif » dans la façon dont le code était interprété et produit. L'évaluation se faisait généralement en comptant les erreurs.

L'accent mis sur la précision, avec des syllabus basés sur une supposée progression grammaticale avec des listes de vocabulaire à apprendre par cœur, très critiqué sur le plan théorique, a été partiellement atténué par l'ajout de la fluidité comme critère de réussite pour équilibrer la précision (voir Brumfit 1984). Dans les années 1980, l'approche communicative a d'abord tenté de s'éloigner des syllabus grammaticaux pour se baser sur l'analyse des besoins de la vie réelle, des notions à exprimer et des différentes fonctions nécessaires pour « faire des choses » (Austin 1962) dans la langue (par exemple van Ek 1975 ; Wilkins 1976.). En même temps, la division de l'utilisation de la langue en quatre compétences, révolutionnaire en 1961, a été fortement critiquée par les partisans de l'approche communicative comme étant abstraite et artificielle - comme ne reflétant tout simplement pas la réalité de l'utilisation de la langue (par exemple Alderson et Urquhart 1984 ; Breen et Candlin 1980 ; Brumfit 1984 ; Stern 1983) - et comme représentant mal les différences entre la langue parlée et la langue écrite, en négligeant les processus interactifs et itératifs impliqués dans les deux (Halliday 1989).

Le CECR a donc introduit un modèle holistique, intégrationniste et social de l'apprentissage et de l'utilisation des langues dans son "schéma descriptif" (CECR 2001 : chapitres 2, 4, 5) et par le nouveau concept de plurilinguisme (CECR, 2001 ; sections 1.3, 6.3, 8.1, 8.2.2.). Cette perspective s'alignait sur les perceptions récentes du répertoire linguistique (Bloomaert 2008 ; Busch 2017), d'un paradigme complexe (Larsen-Freeman 2011, 2017, Larsen-Freeman & Cameron 2008 ; Larsen Freeman et Todeva à venir), et de l'approche écologique connexe (van Lier 2004, 2007, 2010), comme s'opposant à la perspective traditionnelle et linéaire, qui avait dominé la linguistique structurale des années 1960, illustrée par le modèle de Lado (1961). Le CECR propose quatre modes de communication : la réception et la production (qui, divisées par l'oral et l'écrit, forment les quatre compétences), plus l'interaction et la médiation. Comme le soulignait le CECR, ces quatre modes ne sont pas non plus isolés les uns des autres : « La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités » (Conseil de l'Europe 2001 : 121). L'interaction n'est pas seulement la somme de la réception et de la production - c'est le processus de tissage du discours par une négociation du sens. La médiation implique généralement la réception, l'interaction et la production et ajoute un changement de perspective : la construction d'un nouveau sens, souvent avec ou pour les autres - par opposition à l'expression personnelle de la production.

¹ Traduit de Piccardo, E. et North, B. (à paraître), "Enriching the scope of language education: The CEFR Companion Volume", Chapter 1 dans North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis R. et Rüschoff B. (dir.), *Enriching 21st century language education: The CEFR companion volume in practice*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Le volume complémentaire souligne le passage du CECR à une vision complexe de la nature située et intégrée de l'apprentissage et de l'utilisation des langues, en mettant l'accent sur l'agir de l'utilisateur/apprenant en tant qu'acteur social. Cette vision tient compte de la nature sociale et individuelle de l'utilisation des langues, ainsi que du contexte externe et interne. L'acteur social mobilise toutes ses compétences, tant générales (c'est-à-dire personnelles, non linguistiques) que (pluri)linguistiques, ainsi que des stratégies appropriées, dans l'accomplissement d'une tâche, et améliore ces compétences et stratégies au cours de ce processus. Cette vision nous invite à ne plus considérer la langue comme un code à enseigner, avec soustraction de points pour les erreurs, mais comme une action dans l'articulation de la pensée et la (co)construction du sens par le biais du langage, comme nous l'expliquons plus en détail dans la discussion sur la médiation ci-dessous. Cette approche holistique, basée sur l'action, (Bourguignon, 2010 ; Piccardo & North, 2019 ; van Lier 2007) du langage et de l'enseignement des langues permet également de dépasser la fonction transactionnelle du langage pour se tourner vers la fonction créative - qui apparaît en fait dans l'acquisition du langage chez l'enfant bien avant la fonction informative, transactionnelle (Halliday 1975).

De nombreux concepts introduits dans le CECR 2001 étaient très novateurs à l'époque et étaient nouveaux pour la grande majorité du domaine. Les concepts innovants les plus significatifs apparus dans le CECR 2001 sont énumérés ci-dessous :

1. Définition des besoins de l'apprenant du point de vue de l'utilisateur
2. Approche axée sur la capacité de faire, plutôt que sur les déficiences, pour définir les capacités des apprenants et les niveaux de référence correspondants.
3. Conception à rebours (Richards 2013, North et al 2018) : définir les besoins à l'aide de descripteurs « je peux » et travailler à rebours à partir de ceux-ci pour définir les objectifs, les activités et le contenu du cours.
4. Transparence et cohérence : l'alignement constructif de la planification, de la mise en œuvre dans l'enseignement et de l'évaluation, à l'aide de descripteurs.
5. Auto-évaluation et autonomie de l'apprenant, par exemple par le biais du Portfolio européen des langues associé au CECR.
6. Passage de quatre compétences à quatre modes de communication par l'ajout de l'interaction et de la médiation à la réception et à la production traditionnelles.
7. Conception de l'utilisateur/apprenant comme un acteur social.
8. Concept de médiation.
9. Approche orientée vers l'action.
10. Plurilinguisme.

Certains de ces concepts, en particulier ceux comme l'interaction qui étaient déjà mis en avant dans l'approche communicative, ont fait leur chemin sur le terrain plus facilement. D'autres, plus bas dans la liste ci-dessus, ne se sont pas imposés aussi rapidement car il fallait plus de temps pour permettre la théorisation et les développements de pratiques ascendantes. Il ne serait pas exagéré de dire que lorsque les gens, au cours des années 2000, parlaient de la mise en œuvre du CECR, ils pensaient principalement aux cinq premiers points de la liste ci-dessus - tous liés aux descripteurs du CECR, qui étaient la partie la plus visible et la plus tangible du CECR. Les concepts qui n'ont pas été adoptés aussi rapidement ont été développés en théorie et sur le terrain au cours des 20 dernières années environ. Il s'est donc avéré possible de les développer davantage dans le Volume complémentaire. Dans cette série de textes, nous présentons les principales caractéristiques des concepts figurant à la fin de la liste de la section précédente, ainsi que ceux d'interaction et de transaction en ligne et numérique, qui, comme le suggère l'expérience de la phase de pilotage, sont les concepts que les gens considèrent comme les plus innovants dans le Volume complémentaire.



Références

- Alderson J. C. A. et Urquhart S. (1984), *Reading in a foreign language*, Longman, Harlow, Essex.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Clarendon Press, Oxford.
- Blommaert J. (2008), "Language, asylum, and the national order", *Urban Language and Literacies* No. 50, pp. 2-21.
- Bourguignon C. (2010), *Pour enseigner les langues avec les CERCL: clés et conseils*, Delagrave, Paris.
- Breen M. P. et Candlin C. N. (1980), "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics* No. 1(2), pp. 89-112.
- Brumfit C. (1984), *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Busch B. (2017), "Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language", *Applied Linguistics* No. 38(3), pp. 340-58.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECR). Version française : Éditions Didier. www.coe.int/lang-CECR.
- Halliday M. A. K. (1975), *Learning how to mean. Explorations in the development of language*, Edward Arnold, Londres.
- Halliday M. A. K. (1989), *Spoken and written language*, Oxford University Press, Oxford.
- Lado R. (1961), *Language testing*, Longman, Londres.
- Larsen-Freeman D. (2011), "A complexity theory approach to second language development/acquisition", dans Atkinson D. (dir.) *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 48-72.
- Larsen-Freeman D. (2017), "Complexity theory: The lessons continue", in Ortega L. et Han Z. H. (dir.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, John Benjamins, Amsterdam et Philadelphia, pp. 11-50.
- Larsen-Freeman D. et Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Larsen-Freeman D. et Todeva E. (2021), "A sociocognitive theory for plurilingualism: Complex dynamic systems theory", dans Piccardo E., Lawrence G. and Germain-Rutherford A. (dir.), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, Londres et New York, pp. 209-24.
- Piccardo E. et North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Stern H. H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press, New York.
- van Ek J. A. (1975), *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- van Lier L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- van Lier L. (2007), "Action-based teaching, autonomy and identity", *Innovation in Language Teaching and Learning* No. 1(1), pp. 1-19.
- van Lier L. (2010), "The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice", *Procedia – Social and Behavioral Sciences* No. 3, pp. 2-6.
- Wilkins D. A. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

