



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Mél : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

APLV-Languesmodernes.org

le site de l'APLV

Si vous trouvez intéressantes les informations du site et de la revue de l'APLV, *Les Langues Modernes*, pensez qu'elles sont possibles grâce au travail bénévole d'enseignants au sein d'une association qui ne reçoit aucune subvention directe ou indirecte :

Adhérez à l'APLV et abonnez-vous aux *Langues Modernes* !

LE PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES *ET* LE CADRE EUROPÉEN

COMMUN DE RÉFÉRENCE : *ENTRE NORMALISATION*

INSTITUTIONNELLE ET RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE

Par **Pierre Frath**

Université de Reims Champagne-Ardenne

pierre.frath@univ-reims.fr

Le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECR) et le *Portfolio européen des langues* (PEL) sont en train de s'imposer en Europe comme le fondement de la réflexion et de l'action dans le domaine de l'apprentissage des langues. Les manuels et les examens sont de plus en plus inspirés par la référence aux six niveaux de compétence et aux cinq capacités langagières qu'ils proposent, et leur impact est grandissant dans les écoles, les universités et la formation continue. Mais ces deux outils peuvent-ils se développer dans un environnement institutionnel traditionnel et les progrès que l'on peut en attendre seront-ils à la hauteur des espérances ? Suivront-ils le chemin habituel des innovations pédagogiques, c'est-à-dire l'oubli après une brève période d'hubris didactique, ou bien sont-ils là pour influencer l'enseignement des langues dans la durée ? Et tout d'abord, le type d'apprentissage qu'impliquent le PEL et le CECR est-il souhaitable ? Sont-ils des instruments de liberté ou bien enferment-ils l'apprenant dans une vision trop normée de la connaissance ? Voici quelques-unes des questions que cet article voudrait aborder. Il commencera par un bref rappel de ce que sont le CECR et le PEL, avant de faire état de leur efficacité réelle. On s'interrogera ensuite sur leur contenu affiché, et on essaiera de distinguer ce qu'ils comportent d'idéologique. On proposera *in fine* une utilisation pragmatique du PEL et du CECR.

• Petit historique et brève description

Le *Portfolio européen des langues* (PEL) est issu d'une initiative du Conseil de l'Europe¹. Cette institution européenne, qui regroupe 46 états membres, agit pour les langues depuis des décennies. On lui doit notamment l'approche communicative, la grammaire notionnelle-fonctionnelle et les niveaux-seuils, notions très familières aux enseignants de langues de notre continent. Jusqu'à présent, l'action du Conseil de l'Europe se faisait essentiellement en direction des superstructures des états membres. Avec le PEL, le Conseil de l'Europe entend agir également en direction des individus et des institutions locales.

Les premiers travaux en vue de la création du *Cadre européen commun de référence* (CECR)² ont débuté en 1992. Il a été publié officiellement en 1998. Quant au PEL, les premières expérimentations ont eu lieu entre 1995 et 1998 dans trois pays européens : la Suisse, la France et l'Allemagne. Des projets-pilotes ont ensuite été menés dans quinze pays. Le PEL a été lancé officiellement en 2001, l'Année des Langues. A l'heure actuelle (septembre 2006), 80 PEL destinés à divers publics ont été accrédités par le Conseil de l'Europe, parmi lesquels le PEL de CERCLES (la Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur)³, destiné aux universités.

Le Cadre européen commun de référence est un référentiel pour les langues divisé en six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) qui vont du niveau débutant (A1) au niveau quasi-bilingue (C2). Le CECR distingue cinq compétences :

- Comprendre
 - écouter
 - lire
- Parler
 - prendre part à une conversation
 - s'exprimer oralement en continu
- Ecrire

Le référentiel est composé de descripteurs de compétences qui s'expriment en termes de capacités, par exemple pour la compétence d'écriture de niveau A1 : "*Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances*", ou bien pour le niveau C2 de la compétence de lecture : "*Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire*". Il s'agit donc d'une évaluation des compétences **positives**, qui enregistre ce que l'apprenant **sait** faire, et non ce qu'il **ne sait pas** faire, c'est-à-dire les fautes, comme dans un examen classique, où il s'agit plus d'éliminer et de classer les apprenants que de leur donner une indication de niveau. Une telle conception de l'évaluation convient particulièrement bien à l'apprentissage des langues par les non-spécialistes. En effet, l'objectif du public engagé dans ce type d'apprentissage est bien de parvenir au meilleur niveau nécessaire aux objectifs fixés soit par l'apprenant lui-même, soit par une institution, et ce quel que soit le niveau de départ, et non de parvenir à un niveau élevé d'excellence pour des activités professionnelles spécialisées dans les langues, par exemple l'enseignement ou la traduction. En outre, comme les descripteurs sont exprimés en termes de "*Je peux faire...*", il est assez aisé de vérifier la compétence acquise en terme de comportement. Suis-je effectivement capable d'écrire une carte postale ? Suis-je effectivement capable de lire une oeuvre littéraire en langue étrangère ? Enfin, si le CECR est adopté par l'ensemble des pays européens, et si les diverses certifications et les examens en vigueur s'alignent sur les niveaux définis, alors on aura abouti à une plus grande cohérence à l'échelle européenne

1 <http://www.coe.int>

2 <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Au moment où cet article est écrit (septembre 2006), les anciennes adresses sur culture2.coe.int semblent caduques. J'ai retrouvé celle-ci après de longues recherches à partir de l'index A à Z du site www.coe.int.

3 <http://www.cercles.org>

et à une certaine transparence, qui sera favorable au développement de la mobilité en Europe.

Le PEL est composé de trois parties : le Passeport des langues, la Biographie langagière et le Dossier.

- 1) **Le Passeport des langues** est un bilan des savoir-faire, des certifications et des diplômes du porteur, ainsi que des expériences interculturelles vécues dans différentes langues. Les compétences en langues sont décrites dans les termes des niveaux du CECR. Le Passeport permet de déterminer le profil linguistique du porteur dans les différentes langues qu'il a apprises, à la fois dans le milieu scolaire et universitaire, dans son milieu familial, dans le cadre de sa profession, ou pour toute autre raison (tourisme, loisirs, rencontres, etc.). Il permet donc de présenter l'ensemble des compétences linguistiques, y compris dans les langues régionales et les langues de l'immigration. Les diplômes et les certifications officiels sont listés à la fin du Passeport, et les attestations sont jointes au Dossier.
- 2) **La Biographie langagière** permet, grâce aux descripteurs du CECR, de faire un état des lieux des compétences linguistiques du porteur à un moment donné de son apprentissage. Il lui permet aussi de fixer des objectifs à court, moyen et long terme, qui peuvent se constituer en un programme d'apprentissage. La biographie langagière peut ainsi être un outil pédagogique au service de l'apprentissage utilisable dans le cadre de la classe de langues.
- 3) **Le Dossier** contient l'ensemble des certifications et des diplômes officiellement obtenus, ainsi que des preuves de l'excellence du porteur dans les différentes langues qu'il a apprises. Ces documents peuvent prendre des formes écrites (travail scolaire, professionnel, etc.) ou orales (cassettes audio ou vidéo, CD-ROMs, etc.). Ils permettent d'apporter la preuve du niveau atteint, notamment dans les langues pour lesquelles le porteur ne dispose pas d'attestations officielles, par exemple la langue du milieu familial ou celles acquises dans une profession.

Le PEL possède ainsi une double fonction, celle de **vitrine** des compétences acquises et celle d'**outil** au service de l'apprentissage. Il a également un aspect politique. En effet, le Conseil de l'Europe insiste tout particulièrement sur certaines valeurs que le PEL doit permettre de développer, parmi lesquelles le développement de la compréhension mutuelle en Europe, le respect des cultures, le développement de l'apprenant en tant qu'acteur autonome de son apprentissage, le développement du multilinguisme et de la mobilité.

Un aspect essentiel du PEL est qu'il est **la propriété de l'apprenant**, ce qui implique que son usage ne peut pas être obligatoire. On verra que cette particularité pose problème.

Qu'y a-t-il à redire à un tel outil, se demande peut-être le lecteur ? Effectivement, il n'y a rien dans cette description qui ne puisse emporter l'adhésion d'un démocrate européen ouvert au développement des liens entre les peuples de notre continent. Au contraire, l'humanisme qui l'imprègne s'y manifeste avec éclat, et son pragmatisme affiché ouvre immédiatement d'innombrables possibilités dans l'esprit du pédagogue un tant soit peu créatif : réminiscences de pédagogie Freinet pour certains, pédagogie de projets pour d'autres, enseignement basé sur le *faire* et non seulement sur l'*apprendre*, évaluation plus motivante, augmentation du niveau de contrôle des apprenants sur leur apprentissage, etc. On verra cependant dans la suite du texte que la médaille a son revers et que l'enfer peut être pavé de bonnes intentions.

• Didactique et apprentissage des langues

Pour commencer, on peut se demander si le PEL est efficace, ou s'il n'est qu'une de ces vaches sacrées dont la didactique des langues accouche régulièrement ? Tout enseignant de langues un peu chevronné a reçu de nombreuses fois la bonne nouvelle qu'enfin les choses allaient changer, que la didactique des langues (ou la psychologie cognitive, ou la linguistique appliquée, ou la théorie de l'information, ou l'enseignement assisté par ordinateur, ou l'approche communicative, etc.) avait réussi à trouver la clé de l'apprentissage des langues et que leur maîtrise par tous était enfin à notre portée. Or, il n'est pas sûr que le niveau en langue de la population ait un quelconque rapport avec les théories sur l'apprentissage, ni avec les pratiques pédagogiques. Au contraire, il semble bien que les méthodes n'aient pas grand chose à y voir. Celles qui sont utilisées dans les pays notoirement polyglottes comme le Luxembourg ou le Maroc, ne diffèrent pas beaucoup de celles qui sont en vigueur dans les pays plus fermés aux langues comme la France, la Russie ou les pays anglophones.

Ce qui compte surtout, semble-t-il, c'est l'attitude sociale face aux langues. Aucun Luxembourgeois ne pense que sa langue nationale, un dialecte germanique proche de l'alsacien, suffira pour faire carrière dans un pays très ouvert sur l'Europe comme le Luxembourg, et c'est pourquoi les Luxembourgeois apprennent trois langues à l'école : l'allemand, le français et l'anglais. De même, les Marocains sont très conscients que leurs langues maternelles, un arabe dialectal et le berbère, des langues dont la forme écrite n'est pas enseignée, ne suffiront pas. Il leur faut apprendre l'arabe moderne pour s'intégrer au monde musulman et maintenir leurs liens avec la culture arabe ; il leur faut aussi le français pour s'ouvrir aux autres francophones, avec lesquels il partagent une partie de leur histoire et où ils voient une partie de leur avenir, ainsi que l'anglais, pour l'ouverture au monde plus lointain. *A contrario*, les Anglophones, les Français et les Russes ont pu ou peuvent encore se considérer au centre d'empires dont les peuples soumis apprennent les langues sans que la réciproque soit vraie. Mais les Russes ont vu leur empire s'effondrer sous leurs yeux, et ils se sont mis plus assidûment à l'apprentissage des langues, de l'anglais surtout. Les Français vivent dans

le souvenir d'un passé glorieux où l'influence de leur pays était prépondérante dans le monde, mais ils sont très conscients que la roue a tourné et que l'apprentissage des langues est désormais une nécessité. Les résultats ne sont toutefois pas à la hauteur des ambitions, peut-être parce que *culturellement*, la France continue de se considérer, de manière sans doute exagérée, comme un phare qui éclaire le monde de son éclatante lumière, un monde qui *doit* apprendre le français (ou le devrait) pour bénéficier pleinement de ses bienfaits. Seuls les Anglophones peuvent encore se croire au centre du monde et refuser d'apprendre les langues, avec pour résultat un certain nombrilisme culturel et un provincialisme assez déroutant dans une culture aussi riche.

Mais si l'enseignant est dans sa classe par suite de politiques linguistiques décidées en dehors de lui, il se trouve néanmoins confronté aux problèmes concrets de l'apprentissage des langues par ses élèves. Il considère qu'il y a des méthodes plus efficaces que d'autres et il essaie alors de choisir celles qui lui semblent les meilleures. Il y est aidé par le programme officiel en termes de contenu et de progression, ainsi que par sa formation didactique et son expérience pour ce qui est de son travail quotidien. Il est naturellement à l'affût de nouveautés propres à l'aider dans sa tâche. Les didacticiens disposent ainsi d'un public souvent motivé et curieux, dont une partie est toujours prête à expérimenter toute innovation.

• Le PEL à SPIRAL

Le PEL et le CECR font-ils partie des innovations capables de changer les choses ? L'histoire nous le dira. En attendant, je voudrais faire état d'une expérience assez réussie d'introduction du PEL dans un milieu institutionnel, ainsi que des difficultés rencontrées, qui pointent vers des obstacles peut-être rédhitoires.

Les universités de Strasbourg se sont dotées en 1992 d'un Service pédagogique pour les langues appelé SPIRAL (*Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues*) dont l'objectif était de développer et d'améliorer l'apprentissage des langues. Au début, étaient concernés l'allemand et l'anglais, l'allemand pour des raisons de proximité culturelle et géographique, l'anglais pour son rôle de *lingua franca* du monde moderne. A ces langues s'est rapidement ajouté le français langue étrangère (FLE) pour aider les très nombreux étudiants étrangers (environ 20% du nombre total) à mieux réussir leurs études. Le choix pédagogique fut l'autoformation en Centre de ressources de langues (CRL), dont l'équipe de SPIRAL devint rapidement un spécialiste reconnu sous la direction de Nicole Poteaux, qui enseigne au département des Sciences de l'éducation à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg. Plusieurs CRL furent progressivement installés, et ils accueillirent bientôt plusieurs milliers d'étudiants. En 1999, je pris la direction de SPIRAL⁴ au moment il fut doté de son propre CRL, et il fut décidé que ce dernier serait consacré au FLE et aux langues dites *modimes*⁵. Les étudiants venaient apprendre de leur propre initiative une ou plusieurs des 20 langues qui leur étaient proposées, sans que, le plus souvent, leurs résultats soient pris en compte dans leurs diplômes. Ils étaient ainsi plus de 2000 chaque année, dont un millier étaient suffisamment assidus pour permettre des progrès.

Cependant, cette absence d'évaluation était problématique : par-delà le plaisir personnel de l'apprentissage, l'apprenant a besoin de savoir s'il progresse, et il se sent conforté dans son apprentissage s'il pense que les niveaux atteints possèdent une valeur sociale, éventuellement avantageuse sur le plan professionnel. Lorsque nous avons appris l'existence du PEL, vers l'an 2000, il nous a immédiatement semblé la solution à notre problème. Il permet l'auto-évaluation des niveaux de départ et d'arrivée, ainsi que des progrès intermédiaires ; il permet une validation reconnue au niveau national et international, indépendamment des diplômes universitaires ; il permet la prise de responsabilité des étudiants dans leur apprentissage, un objectif certainement désirable dans la vie en général. Nous avons ainsi adopté le PEL de CERCLES, destiné à un public universitaire et publié en 2002, pour lequel nous avons conçu et réalisé une maquette. Ce Portfolio a été utilisé à SPIRAL à partir de la rentrée 2004.

Nous comptons surtout nous en servir pour l'évaluation. Les étudiants déclareraient avoir atteint tel ou tel niveau dans une ou plusieurs des compétences du CECR et ils fourniraient des preuves à l'appui de leurs dires dans le Dossier. Ce Dossier serait ensuite examiné par un jury, et les étudiants seraient invités à le présenter, une occasion pour le jury de vérifier la matérialité des niveaux annoncés. La réponse du jury serait binaire : oui, l'étudiant possède bien le niveau proclamé, ou non, il ne l'a pas atteint, et nous délivrerions, ou pas, une attestation du niveau proclamé à l'issue de la présentation. Le jury ne donnerait pas d'avis sur les niveaux autres que ceux que l'étudiant soumet. Autrement dit, si un étudiant annonce un niveau B1, et s'il ne l'a pas, le jury ne décerne pas le niveau inférieur ; inversement, si l'étudiant s'est sous-estimé et a déclaré un niveau inférieur à son niveau réel, nous n'attribuons pas le niveau supérieur. Il nous a semblé en effet que cela déchargerait les étudiants de la responsabilité de l'apprentissage. En pratique, ils pourraient venir à la présentation avec un dossier squelettique, à charge pour le jury d'essayer de déterminer leur niveau.

Nous voulions à tout prix éviter de faire ressembler la validation à l'aide du PEL à un examen de type classique où c'est l'enseignant qui propose des exercices sur lesquels il porte ensuite un jugement calibré en

4 J'ai dirigé SPIRAL de 1999 jusqu'à ma nomination à l'Université de Reims Champagne-Ardenne à la rentrée 2005.

5 Moins diffusées, moins enseignées, un acronyme qui permet de ne pas qualifier de "rares" ou de "petites" des langues comme le russe, l'arabe, ou le chinois.

fonction de ses attentes et du niveau de la classe. D'une part, il nous a semblé que ce n'était pas dans l'esprit du Portfolio, basé sur la responsabilité individuelle, et d'autre part, nous avons pensé que la nécessité de constituer le Dossier donnerait des objectifs et une cohérence à l'autoformation, résolvant du même coup le problème essentiel de ce type d'apprentissage, le sentiment des étudiants de ne pas savoir où ils en sont. Notons que le présenciel n'est pas forcément cohérent en soi, mais les étudiants ont l'habitude de faire confiance aux enseignants, qui prennent en charge la programmation quotidienne de l'apprentissage.

Nous avons toutefois mis au point un mécanisme de conversion de la prestation des étudiants en note chiffrée, si besoin est. Un niveau proclamé et atteint donnerait d'office la moyenne, et des points supplémentaires seraient attribués selon la qualité du Dossier et de la présentation ; inversement, un niveau non atteint donnerait *a priori* une note nulle, mais des points pourraient être acquis en fonction de la qualité du travail accompli pour la réalisation du Dossier, tout en restant inférieurs à la moyenne. Un étudiant possédant le niveau B1 mais échouant au niveau B2 aura ainsi une moins bonne note qu'un étudiant obtenant le niveau A1, donc d'un niveau réel bien inférieur. Il n'est pas fait référence au niveau moyen du groupe-classe : l'évaluation se fait par rapport à un standard européen, ce qui lui donne une valeur dépassant l'horizon scolaire. Elle se fait aussi par rapport à l'évolution de l'apprentissage individuel. Le PEL permet effectivement de consigner ses propres progrès (la fonction pédagogique) et de les jauger par rapport à un référentiel reconnu (la fonction vitrine).

Ce mode d'évaluation fonctionna bien en 2004-2005, mais seuls une cinquantaine d'étudiants profitèrent de la possibilité qui leur était ainsi offerte de valider un niveau, et la plupart de ceux-ci étaient des étudiants qui avaient besoin d'une attestation pour une raison ou pour une autre. Les langues choisies ont été très diverses, et certains se sont servis de leurs connaissances fraîchement acquises pour aller étudier dans des universités étrangères. Il s'agit là très certainement d'un véritable succès. Mais d'une manière générale, le PEL n'a pas été utilisé spontanément. Il faut en conclure que les étudiants ne l'ont pas perçu comme un moyen d'évaluation institutionnel, mais comme un avantage qui leur était proposé, et la plupart n'ont pas estimé que le formatage du travail qui leur était demandé en échange (la constitution du Dossier) en valait la chandelle. Ils ont préféré continuer comme auparavant à apprendre les langues de manière intuitive en fonction des ressources disponibles au CRL (manuels, CD-ROMS, DVD, cassettes, journaux, etc.).

Tout changea à la rentrée 2005, date à laquelle les universités de Strasbourg sont entrées dans la réforme dite du LMD. Les langues ayant été mises dans toutes les formations, les facultés se sont tournées massivement vers SPIRAL pour une évaluation institutionnelle pour près de 4000 étudiants, ce qui a posé des problèmes insurmontables. L'équipe de SPIRAL est composée de 4 ou 5 personnes à mi-temps, dans l'impossibilité matérielle d'évaluer une telle masse de Portfolios chaque semestre. Une première solution fut la mise en place d'examens dans les principaux niveaux du CECR pour les langues les plus populaires, à savoir l'allemand et l'espagnol. Mais là aussi, la charge de travail était impossible à gérer, et il fut décidé que SPIRAL reviendrait au *statu quo ante* et se concentrerait sur l'apprentissage. Toutefois, SPIRAL étant devenu le coordinateur du CLES pour les universités de Strasbourg (voir plus loin), cette certification est dorénavant proposée pour quelques langues. A noter que le CLES ne permet pas d'évaluer les niveaux débutant (A1 et A2), où se trouvent la plupart des étudiants pour la plupart des langues modimes. Il revient alors aux facultés d'organiser elles-mêmes des examens si elles le jugent nécessaire. Tout cela signifie que les langues modimes ont toutes les chances de ne pas être évaluées, et leur développement par intégration dans les cursus est ainsi sérieusement remis en question.

Le PEL continue d'être proposé aux étudiants, avec l'exhortation de s'en servir comme d'une sorte de CV linguistique (le Passeport) et d'outil pour l'apprentissage (la Biographie langagière). L'expérience de la première année d'usage du PEL à SPIRAL montre cependant que cet espoir est illusoire. Il faut se rendre à l'évidence : l'institution n'a pas réussi à insérer les évaluations de type Portfolio parmi les possibilités offertes aux étudiants.

L'expérience est malgré tout positive, car d'une part il a été démontré que ces évaluations sont possibles, sous certaines conditions. D'autre part, l'existence du CECR et d'outils d'évaluation comme DIALANG⁶ ont effectivement permis à la fois aux enseignants et aux étudiants de parler des niveaux atteints dans les différentes compétences, et de fixer des objectifs. Les descripteurs du Cadre permettent d'évaluer assez objectivement un niveau, ce qui donne un fondement solide au suivi des étudiants, nécessaire dans des structures d'autoformation. Les niveaux ne sont plus intuitifs, mais reposent sur une base vérifiable en terme de comportement (*je peux...*), et des bilans de compétence peuvent être établis facilement.

La question du pouvoir dans la relation pédagogique

L'échec de la généralisation des évaluations de type Portfolio à SPIRAL est emblématique des difficultés que le PEL doit affronter en milieu institutionnel, car il pointe vers des problèmes pédagogiques et organisationnels peut-être impossibles à résoudre sans modifications institutionnelles drastiques.

Les difficultés pédagogiques sont peut-être les plus épineuses, car produites par la question la plus taboue dans la relation d'enseignement, celle du pouvoir sur les apprenants. Le travail d'enseignement s'inscrit dans une dualité conflictuelle inhérente et fondatrice : l'enseignant est celui qui apporte le savoir en

6 <http://www.dialang.org/french/index.htm>

même temps qu'il vérifie que ce savoir est bien acquis. Ceci génère une certaine soumission de l'apprenant aux *desiderata* de l'enseignant (ou bien à l'inverse, la révolte, l'autre face de la soumission) et un sentiment de pouvoir chez l'enseignant, provoqué par l'assurance que lui donne sa compétence et l'autorité qui lui est dévolue par la société. Le pouvoir des enseignants s'exerce à deux niveaux : dans l'évaluation et dans la procédure d'apprentissage elle-même, entièrement sous son contrôle. La fameuse centration sur l'apprenant, pour laquelle militent les didacticiens, ne fait que réduire les aspects les plus outrageusement contre-productifs de cette domination.

Je ne me fais pas ici l'avocat de je ne sais quelle idéologie éducative qui viserait des rapports pédagogiques sans pouvoir. Un enseignant qui ne dirait pas aux apprenants ce qu'il faut apprendre, qui ne donnerait aucune indication de méthode et qui se désintéresserait des progrès accomplis serait considéré comme totalement incompetent. Ce ne serait qu'une sorte de gourou. De toute façon, la relation entre le gourou et ses disciples n'échappe pas non plus à la question du pouvoir. Elle l'aggrave même, paradoxalement : n'ayant aucune prise sur leur apprentissage, les disciples dépendent entièrement du gourou pour "progresser". La relation pédagogique implique le pouvoir sur les apprenants. Il vaut mieux le codifier socialement, comme dans le système scolaire, ce qui donnera aux élèves une chance de s'en libérer sans dommage par la suite.

Le PEL et le CECR transfèrent une partie du pouvoir aux apprenants. Ils les dotent d'un instrument (le PEL) qui leur permet de s'évaluer assez facilement par rapport à un référentiel reconnu (le CECR), de progresser et de montrer les résultats acquis. Ils sont encouragés à faire preuve d'autonomie et de responsabilité, et ils peuvent ainsi se soustraire, pour certains apprentissages, à l'arbitraire de l'examen ou de la note donnée par le professeur. Ils peuvent en outre faire valider un niveau atteint lors de certifications officielles. L'importance des enseignants en tant qu'intercesseurs entre la nécessité sociale de l'apprentissage et l'individu est ainsi considérablement réduite.

Les enseignants se trouvent ainsi dépossédés d'une partie de leurs prérogatives, ce qu'ils ne ressentent que confusément, car la question du pouvoir n'est que peu abordée dans les formations et la réflexion pédagogique. Le système éducatif considère que tout ce qui se fait de bonne foi dans les écoles est pour le bien des enfants, et donc justifié. En ce sens, la question de la propriété individuelle du PEL est vite réglée : puisque il est *donné* aux apprenants, il est donc leur propriété, et en échange, on s'attend à ce qu'ils se conforment aux attentes des enseignants, ce que les élèves font volontiers, car ils savent qu'ils sont en position d'assujettissement et ils ont l'habitude de se soumettre (ou de se révolter, pour certains). On oublie alors que les valeurs positives du PEL et du CECR n'ont de sens que si elles sont librement acceptées par l'apprenant. La sentence "*Tu seras un démocrate polyglotte, sinon gare à toi!*" est contradictoire dans les termes. Si l'apprentissage des langues et la tolérance sont présentés comme désirables, alors ce serait faire preuve d'intolérance que de les imposer.

En conséquence, les apprenants devraient avoir le choix de ne pas vouloir apprendre les langues. Notons en passant que, dans la réalité, c'est le cas pour une partie de nos élèves, qui se moquent comme d'une guigne de leurs cours de langue (ou d'autres matières), et qui ne font, dans bien des cas, que les gestes de l'apprentissage, contraints et forcés, sans que ce dernier soit effectif. Mais l'école rechigne à accepter la liberté d'apprendre, car cela va à l'encontre de la notion d'instruction publique à la base de notre système éducatif. La crainte, sans doute justifiée, est que les élèves n'apprennent pas grand chose si on les laissait libres d'aller en classe. D'où les notions d'école obligatoire, de programmes, de progression, d'évaluation, et autres mesures coercitives. Le système scolaire est ainsi *culturellement* amené à reconquérir le pouvoir si légèrement accordé aux apprenants par le Conseil de l'Europe. Cela se fait à deux niveaux, à celui, collectif, de l'institution et à celui, individuel, de la pédagogie.

• La reconquête du pouvoir au niveau institutionnel

Au niveau institutionnel, la reconquête du pouvoir se traduit par l'intégration du CECR et du PEL dans les instructions officielles, avec le cortège habituel de coercition hiérarchique qui accompagne les initiatives ministérielles, de l'Inspection générale aux élèves, en passant par les inspecteurs régionaux, les formateurs MAFPEN et IUFM, et au bout de la chaîne, les enseignants chargés de l'application réelle "sur le terrain", avec tous les problèmes que cela comporte.

"Big brother is watching you!", ou le Portfolio comme instrument de contrôle

Ce qui suit provient d'observations que j'ai pu faire lors de réunions avec des collègues du secondaire à l'occasion de formations, et sur un site web où des enseignants du secondaire discutent de leurs problèmes pour mettre en place le CECR à la rentrée 2006. Ce qui est frappant, c'est l'incompréhension dont certains des acteurs, et non des moindres, font preuve quant aux caractéristiques du PEL et du CECR, à commencer par le ministre de l'Education lui-même, M. de Robien, comme en témoigne le texte ci-dessous, qui vaut la peine d'être cité, tant son incompréhension du PEL y est manifeste (avec en gras quelques passages particulièrement problématiques) :

"Pour le secondaire, nous pouvons nous fixer un premier objectif concret : faire en sorte de généraliser le livret scolaire électronique, en commençant par un livret scolaire des compétences en langues vivantes, appelé « portfolio ». Le « portfolio » est un **dossier scolaire numérique** qui permet

la validation progressive, **par le professeur**, des compétences linguistiques de l'élève. Ces compétences sont exprimées selon le cadre européen commun de référence. Il comprend, pour le primaire et le collège, 4 niveaux, chacun se décomposant en compétences multiples. Cette initiative prend aussi en compte les recommandations du socle commun des compétences. Car le second pilier du socle **exige** de tout élève la maîtrise d'une langue vivante étrangère, au niveau dit « A2 » du cadre européen. L'avantage d'un tel outil est qu'il permet à l'élève et aux parents de mesurer progressivement les étapes franchies par l'élève (et **non plus par paliers trimestriels**, comme c'est le cas avec le **bulletin classique**). En outre, ce livret scolaire électronique pourra **suivre l'élève** partout en France, mais aussi en Europe, puisqu'il se fonde sur le cadre européen de compétences. C'est donc un véritable passeport qui permet de faire valider les compétences linguistiques partout en Europe ! J'ai fixé un calendrier pour **la généralisation de ce portfolio** : tous les collégiens devront en être dotés pour l'année 2007. En 2008, tous les élèves, de l'école primaire au collège, **devront avoir leur portfolio numérique**. Au-delà, nous devons nous appuyer sur ce portfolio pour généraliser le livret scolaire numérique à toutes les disciplines. En effet, le portfolio sera le premier élément d'un document électronique comprenant **toutes** les compétences des élèves. Il constituera une des composantes des espaces numériques de travail."

Il aurait fallu rappeler au ministre qu'un Portfolio n'est pas nécessairement numérique, que ce n'est pas un dossier scolaire, qu'il n'est pas une sorte de bulletin qui ne fait pas référence à des paliers trimestriels, qu'il est la propriété de l'élève, qu'il n'est pas un instrument de l'institution, et qu'il n'y a donc rien à exiger. Le ministre rappelle que le PEL fait référence au Cadre européen, ce qui lui donne sans doute, à ses yeux, une valeur universelle, et qui sommes-nous pour nous opposer à l'universel ? Le pire des pouvoirs est celui qu'on exerce pour le Bien, pour mettre en pratique une transcendance dont la sagesse s'impose à nous par un acte de foi. Le pouvoir du clergé sur les croyants est basé sur ce principe. Je vous impose la loi divine (ou le PEL), mais c'est pour le salut de votre âme (ou pour devenir polyglotte). La parole du Conseil de l'Europe est sacralisée et le système éducatif l'impose au commun des mortels.

L'usage du CECR en classe générera-t-il au moins la réussite de tous ? Certains le croient peut-être, sans doute les mêmes que ceux qui ont cru en les vertus salvatrices de la pédagogie différenciée, de l'approche communicative, du notionnel-fonctionnel, etc. Et si ce n'est pas le cas, ce qui est plus que probable, que se passera-t-il pour les élèves qui n'auront pas atteint le fameux niveau A2, dont le ministre signale qu'il est "exigé" ? Leur échec sera-t-il inscrit dans le PEL, en contradiction flagrante avec l'esprit positif du Portfolio, qui n'est censé recueillir que les réussites ? Les élèves seront-ils irrémédiablement condamnés, dans l'Europe toute entière, qui pourra les "suivre" partout où ils iront ? La honte rougira sans doute leur front, et l'oeil sera dans la tombe et regardera les mauvais apprenants ...

D'instrument pour le développement de la personne, le PEL devient ainsi un outil de contrôle social. Le potentiel "Big Brother" du Portfolio a été remarqué par certains auteurs, par exemple par Robert Bibeau⁷, qui travaille au ministère de l'Éducation du Québec, dans un article intitulé "L'usine à gaz" ou le e-portfolio de "Big Brother", où il critique certains usages liberticides du e-portfolio par l'institution, qui met en place des "usines à gaz", c'est-à-dire des machineries informatiques inutilement compliquées, pour garantir la traçabilité et le niveau des compétences du porteur. Il ne s'agit pas du Portfolio du Conseil de l'Europe, mais les problèmes sont proches.

Certification v. évaluation

Il semble que la "culture d'entreprise" de la maison Education constitue un filtre qui attribue d'autres sens à certains mots. Ainsi, deux relectures sont à l'oeuvre, une qui lit *certification* mais comprend *examen*, et une autre qui lit *descripteurs* mais comprend *contenus*.

L'école considère traditionnellement qu'un de ses rôles principaux est d'évaluer, c'est-à-dire de juger de la progression des élèves (évaluation formative) et de dire leur niveau terminal (évaluation sommative). Le Cadre permet de regrouper les élèves de diverses manières, par rapport à l'une ou l'autre des cinq compétences, et par rapport à leur niveau (A1 à C2). Cela entre en résonance avec les pratiques sélectives habituelles, et les enseignants l'acceptent d'autant plus facilement que ce rôle d'intercesseur renforce paradoxalement leur pouvoir : "Votre niveau, ce n'est pas moi qui l'établit par caprice, c'est le Conseil de l'Europe". Certains transforment alors leur notation habituelle en une notation "européenne" en bricolant des grilles de compétences telles que celle-ci :

	A1	A2	B1
<i>Correction grammaticale</i>	1	3	5
<i>Étendue du lexique</i>	1	3	5
<i>Phonologie</i>	1	3	5
<i>Aisance</i>	1	3	5

On semble ne pas se rendre compte que B1 en *aisance* ou A1 en *étendue du lexique*, cela ne veut rien dire dans le CECR. On dira à l'élève qu'il a, mettons, A2 en *correction grammaticale* (3 points), B1 en *étendue du lexique* (5 points), A1 en *phonologie* (1 point) et A2 en *aisance* (3 points), ce qui lui fera une note de 12 sur

7 Bibeau Robert (2006) : "L'usine à gaz" ou le eportfolio de "Big Brother", in *Formation et Profession*, juin 2006, Québec, Canada.

20. Et voilà le CECR ramené à un rôle de critère de notation classique.

Le niveau A1 en *correction grammaticale* est jaugé grâce au descripteur suivant : "A un contrôle **limité** de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé" ; le niveau A2 en *étendue du lexique* est décrit ainsi : "Possède un répertoire **restreint** ayant trait à des besoins quotidiens concrets". Adieu aux descripteurs comportementaux de type "**je peux...**" au profit du classique "**tu ne sais pas grand chose**". Adieu aussi à l'esprit positif du Cadre: le contrôle est "**limité**" et le répertoire est "**restreint**".

Dans l'esprit du Conseil de l'Europe, les descripteurs ne sont que les indicateurs d'un niveau acquis de n'importe quelle manière. Le CECR ne propose pas de contenus de cours, ni de méthodes pédagogiques particulières. Les apprenants étudient, en autoformation ou en présenciel, et à un moment de l'apprentissage, les descripteurs donnent une idée de la compétence des apprenants. Ils ne peuvent en aucun cas être considérés comme des objectifs. On voit pourtant apparaître des manuels qui vont dans ce sens. Si cela se généralisait, on assisterait à un calibrage des cours qui les viderait de leur substance et de leur intérêt. On perçoit en filigrane cette confusion entre indicateur de comportement et contenu dans les descriptions données ci-dessus : si le contrôle est "**limité**", alors il faut l'améliorer ; si le vocabulaire est "**restreint**", alors il faut l'augmenter. Cette conception du CECR comporte un risque élevé de formatage des contenus et des méthodes.

Les élèves sont mis par groupes de compétence ou de niveau, ce qui n'est pas très différent, certains enseignants le font remarquer, des habituels groupes de niveaux. N'est-on pas en train de refaire des groupes de "bons" et "mauvais", se demande-t-on. Et que faire en fin de période d'apprentissage (6 semaines, le plus souvent), lorsque tel ou tel objectif devra avoir été atteint ? Certains semblent alors tomber dans cette mythologie de la réussite pour tous qui accompagne naïvement les innovations pédagogiques, et pensent que l'échec sera limité. D'autres sont plus pessimistes (ou plus réalistes), et s'interrogent sur ce qu'il faudra faire des élèves qui, inévitablement, n'auront pas atteint les objectifs ?

Concernant l'évaluation sommative, la question qui préoccupe est la traduction en notes des niveaux du CECR ? Certains utilisent des grilles (mal) inspirées du Cadre (comme ci-dessus). D'autres proposent par exemple des niveaux B1.1, B1.2, B1.3, etc., ce qui est évidemment absurde. Quelqu'un peut-il sérieusement croire que des descripteurs du niveau B1.2 permettront de spécifier un niveau différent des niveaux voisins ? C'est à l'évidence une tentative pour classer les apprenants sur une échelle plus étendue que celle des 6 niveaux du Cadre, qui permette de discriminer entre les élèves d'un même niveau (B1, mettons), ce qui reconstitue une sorte de notation. Un autre moyen est de décerner un niveau autre que celui qui est testé. Une certification devrait se contenter de dire si oui ou non tel candidat a atteint un certain niveau, celui qui est testé. Le résultat est ainsi binaire. Au lieu de cela, pour un niveau testé, B1 mettons, on décernera le niveau B2 si la prestation est bonne, B1 si elle est correcte et A2 si elle est moins bonne. On peut alors panacher les réussites et les échecs, et attribuer toute une gamme de notes selon les niveaux attribués dans les cinq compétences. On dit alors que tel élève est de niveau A2 au lieu de dire qu'il a 7 sur 20 par exemple, tel autre de niveau B1, etc. Si en outre on "**exige**" un niveau minimal, mettons B1, alors on aura recréé une moyenne en-dessous de laquelle on est recalé. Il semble que la tentation de tout traduire en notes soit irrésistible.

Certains inspecteurs ne semblent pas avoir de meilleure vision de ce qui doit être fait. L'un d'entre eux préconise d'expliquer aux parents que leur enfant a obtenu 18/20 dans le niveau A2, tel autre 12/20 dans le niveau B1. Ce conflit entre une notation individuelle (qui sanctionne un niveau personnel par rapport à un référentiel) et une notation institutionnelle (qui sanctionne un niveau relatif aux autres) est constamment évoqué dans le site web par les collègues. Cela leur semble d'une injustice criante. Effectivement. Les collègues penchent alors d'un côté ou de l'autre, selon leur tempérament. Les uns prônent volontiers une notation individuelle généralisée, avec l'argument généreux que ce qui compte, ce sont les progrès accomplis ; les autres affirment que c'est tromper les élèves que de leur donner une bonne note dans un niveau faible. Ce ne serait qu'une illustration de plus de cette fameuse baisse du niveau dont on accuse périodiquement l'ensemble du système éducatif.

Mais naturellement, le problème n'a pas de solution individuelle indépendante de l'institution, que les enseignants pourraient choisir d'appliquer ou non. L'école ne peut pas adopter sans discussion une évaluation de type CECR, sans aborder la question de l'évaluation de manière plus générale, notamment en ce qui concerne les autres matières. Tout cela nécessiterait un débat approfondi et des choix politiques qui dépassent les attitudes individuelles des enseignants. Sans décision politique, le CECR sera purement et simplement transformé en une évaluation classique.

Mais que faire alors ? Il faut commencer par prendre conscience des différences entre examen et certification, entre le "**qu'est-ce que tu sais ?**" des examens et le "**je peux**" du Cadre. Les deux ont leur logique, les deux ont leur utilité. Il est certainement important de faire périodiquement le bilan des compétences par rapport au groupe-classe, ne serait-ce que pour valoriser les réussites et indiquer à tous leur position relative ; il est tout aussi important de laisser une certaine autonomie aux apprenants et de leur donner l'occasion d'affirmer des compétences qu'ils auraient acquises par un effort volontaire. Un examen n'est pas une certification. Lorsqu'une certification est imposée à tous, le **je** disparaît au profit du **tu**, et elle se transforme *ipso facto* en examen, avec pour seule différence la référence à un Cadre international. C'est certes un léger progrès, mais à condition que le prix à payer ne soit pas exorbitant, qu'on n'assiste pas à un

formatage stérilisant des contenus et des méthodes.

Le Certificat de compétence en Langue de l'Enseignement Supérieur (CLES)

Le CECR est introduit officiellement dans les universités par l'intermédiaire du CLES, le *Certificat de compétence en Langue de l'Enseignement Supérieur*, dont l'avenir est toujours incertain, et dont je ne dirai que quelques mots ici⁸. Il s'agit d'une certification à trois niveaux faisant référence aux niveaux B1, B2 et C1 du CECR. Les étudiants devraient dans l'idéal pouvoir passer ces certifications indépendamment de leurs cursus, par exemple le CLES 3 (C1) en première année, s'ils pensent avoir le niveau. En cas de réussite, ils pourraient alors, au-delà du CLES, approfondir leurs connaissances dans cette langue et acquérir des compétences complémentaires, par exemple en langue de spécialité ou en écriture scientifique. Ils pourraient aussi approfondir leur seconde langue et/ou s'initier à une troisième ou même une quatrième langue, si l'offre de formation suit. Ce qui n'est pas souvent le cas.

En outre, les universités ne gèrent pas mieux que le secondaire le conflit entre l'individuel et l'institutionnel, entre la certification et l'examen. On impose volontiers le CLES à tous les étudiants à un moment donné de la Licence, souvent au 1^{er} semestre de la 3^e année, ce qui ne laisse plus de temps aux étudiants pour combler leurs lacunes ou apprendre des langues modiques. Certaines universités ont conditionné la délivrance des licences à l'obtention du CLES⁹. Et voici les langues (l'anglais en fait) investies d'un pouvoir absolument exorbitant de validation des disciplines principales des étudiants. Un niveau minimal est "exigé", comme le dit le ministre. Comme cette mesure est malgré tout injuste, il s'exerce alors une pression vers le bas pour tenter de la limiter, et on "exige" alors seulement le CLES1, un niveau ridicule en Licence. Si on ajoute à ce manque d'ambition, la confusion entre descripteurs et contenus, il est à craindre que les cours de langue ne se transforment rapidement en un morne bachotage. Et c'est ainsi que le développement du multilinguisme, l'approfondissement des langues de spécialité et des compétences particulières, l'encouragement à l'autonomie, la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant auront été laminés par le manque d'imagination et la routine.

• **La reconquête du pouvoir au niveau pédagogique**

Quand le PEL est utilisé dans une université ou dans une école, il l'est souvent dans le cadre de la classe, à l'initiative des enseignants. La partie du PEL qui est privilégiée dans ce contexte est la Biographie langagière (contrairement à SPIRAL, où c'était le Dossier). Si le Passeport est la vitrine de l'apprenant et si le Dossier est le recueil des preuves de sa compétence, la Biographie est le lieu de la réflexion pédagogique et de la planification de l'apprentissage. Elle permet à l'enseignant d'aider les apprenants à améliorer leur fonctionnement scolaire et elle leur fournit un support reconnu grâce auquel peut s'instaurer une discussion à propos du processus d'apprentissage.

Mais la Biographie est discutable à certains égards. Notamment, elle reprend à son compte cette notion très répandue que l'échec est essentiellement une sorte de dysfonctionnement. Pour améliorer les résultats, il suffit de régler ses rouages cérébraux : apprendre à mieux se connaître, savoir quel type d'apprenant on est, peaufiner ses stratégies d'apprentissage, se fixer des objectifs, apprendre à auto-évaluer ses progrès, devenir autonome, et ainsi de suite. Le pédagogue, débordant de louables intentions, se penche alors avec gravité et professionnalisme sur le sort des apprenants mal fonctionnant. Mais cette conception de l'échec ne tient pas compte de la réalité sociologique de la classe, de l'intérêt des élèves pour la matière, des capacités intellectuelles de chacun, de la sympathie ou de l'antipathie éventuelle de l'élève pour ses maîtres, de l'hostilité même qui peut être générée par l'aide octroyée. Surtout, les solutions données tiennent pour acquis le désir d'apprendre. Mais pourquoi voudrais-je être autonome, si cela ne m'intéresse pas ? Pourquoi réfléchir à mes stratégies d'apprentissage si je me fiche de ce qu'on essaie de m'enseigner ?

Les choses sont bien plus complexes. Par exemple, que l'échec puisse être une réalité anthropologique inextricablement liée à la réussite échappe totalement à cette approche. Que signifierait la réussite de tous ? Rien du tout. La réussite des uns n'existe que par l'échec des autres. L'échec est *inscrit* dans un système éducatif basé sur la réussite. C'est inévitable, c'est constitutif. Autant le reconnaître et donner une autre chance aux élèves qui ont échoué. Ils ont rempli leur rôle. Qu'on leur permette un autre départ.

La Biographie est la partie du PEL la plus critiquée dans les questionnaires d'étudiants, qui n'en perçoivent pas bien l'intérêt, ou plutôt, qui perçoivent plus ou moins confusément une certaine manipulation. Car la Biographie langagière est sans conteste le moyen par excellence pour les enseignants de reprendre le pouvoir, s'ils le souhaitent. Cela se traduit alors par un usage maternant, infantilisant, de la Biographie langagière. L'enseignant va aider l'apprenant à se découvrir et à prendre en charge son apprentissage. Y a-t-il un pouvoir plus grand ? "Tu seras autonome grâce à moi !" dit l'enseignant, heureux de participer à la révélation. La Biographie redonne la main aux enseignants. C'est plus l'outil du professeur que celui de l'élève.

8 Voir <http://webcles.u-strasbg.fr/>

9 A noter que ce n'est pas l'apanage du CLES : certaines écoles d'ingénieurs exigent un certain niveau d'anglais au TOEFL avant de délivrer les diplômes.

• Quelques solutions à quelques problèmes

Que faire alors ? Il faut séparer l'institutionnel de l'individuel. Si l'institution décide qu'elle ne peut pas se passer de noter, de sélectionner et de classer les apprenants (et elle de nombreux arguments pour le justifier), alors qu'elle le fasse dans le cadre général qui est le sien. Si elle décide que dans certains domaines, la liberté et l'autonomie donnent de meilleurs résultats, alors qu'elle ménage un espace où les apprenants pourraient être incités à développer leurs compétences linguistiques sur la base de la responsabilité et du volontariat. Il s'en suivra une période de cohabitation entre un système coercitif et un système plus libre. On verra bien si l'un d'eux finira par l'emporter, ou si les deux parviendront à combiner leurs avantages.

Dans le secondaire, cet espace de liberté pourrait prendre la forme de Centres de ressources en langues (CRL) convenablement aménagés et animés par des enseignants de langues *volontaires* et *formés* à ce travail. Ces CRL accueilleraient des élèves qui pourraient y approfondir librement leurs langues principales, y compris à partir de documents culturels comme des DVD ou des journaux. Ils pourraient aussi s'initier à d'autres langues, ce qui résoudrait du même coup un problème qui m'a toujours troublé quand j'enseignais en collège. On sait à la fin de la sixième quels sont les élèves qui réussiront dans la langue enseignée et ceux qui traîneront leur échec toute leur scolarité. En histoire, en français, et même en mathématiques, chaque année donne une nouvelle chance aux élèves car les programmes sont assez indépendants les uns des autres. Ce n'est pas le cas en langue, où la construction d'une compétence linguistique ressemble plus à celle d'un mur : sans fondations, sans les premières couches de briques, on ne peut rien construire. D'où stagnation et frustration. Si les élèves ont accès à un CRL, ils peuvent véritablement combler leur lacunes, ou même, si leur dégoût pour une langue est profond, en changer. Naturellement, l'institution devra encourager l'autoformation et valoriser les réussites par la délivrance de certificats de compétence, basés sur le Dossier, ou de quelque autre manière. La Biographie langagière peut alors être utilisée dans le respect de ce qu'elle a de positif, comme d'un lieu de réflexion et de discussion *volontaire* avec les enseignants à propos de l'apprentissage.

Dans le supérieur, la solution pourrait être du même ordre. On pourrait coupler des enseignements d'anglais avec des enseignements d'autres langues, en CRL ou autrement, sanctionnés par le CLES, le PEL ou de quelque autre manière, y compris par des examens internationaux comme le TOEFL ou le TOEIC, si les étudiants estiment que c'est dans leur intérêt¹⁰. Dans le cas d'évaluations de type Portfolio, il faudrait créer des structures qui puissent organiser ces divers types d'évaluation, et notamment former des examinateurs, en particulier pour l'examen des Dossiers. Ce serait une bonne occasion d'inscrire dans les traditions universitaires de nouveaux types d'évaluation, peut-être mieux adaptées au monde qui se dessine. Rappelons aussi que dans la réforme du LMD, les diplômés sont dotés d'un "supplément". Les langues pour non-spécialistes y seraient tout à fait leur place. Cela permettrait de les découpler de la notation semestrielle chiffrée et permettrait aux étudiants de se constituer un profil linguistique personnel.

• Science et idéologie

Le PEL tire une partie de son ascendant sur les esprits d'une certaine Vérité qu'il semble incarner. Certains travaux parlent d'ailleurs du PEL et du CECR quasiment comme de textes sacrés et en font des exégèses presque théologiques. Ce caractère de vérité provient en partie du prestige du Conseil de l'Europe, en partie de la qualité scientifique des travaux qui leur ont donné le jour. Le PEL et le CECR sont en effet les fruits d'une intense et approfondie réflexion pédagogique, et à chaque fois que des enseignants de langues les adoptent, ils sont naturellement amenés à réfléchir à leurs pratiques et à essayer d'imaginer des solutions nouvelles.

On remarque parfois une tendance à la sacralisation des descripteurs du Cadre. Pourtant, il y en a beaucoup dont la formulation ou la place dans l'un ou l'autre niveau sont discutables, et je sais par expérience, pour avoir contribué à la réalisation d'un Portfolio professionnel pour la formation continue¹¹, qu'ils sont généralement les fruits d'une âpre négociation entre les différents concepteurs, qui au fond ne satisfait personne entièrement. C'est d'ailleurs pour cette raison que les concepteurs du CECR encouragent les enseignants à formuler leurs propres descripteurs.

Le découpage des apprentissages en compétences et capacités facilite certainement une meilleure programmation de l'enseignement. Il combat l'idée que parler une langue, c'est la parler parfaitement, ce qui peut dédramatiser l'apprentissage. Il permet de s'affranchir de l'arbitraire du niveau variable fixé par l'enseignant en fonction du niveau de sa classe et il donne une bonne visibilité aux compétences acquises

¹⁰ Voir Pierre Frath (2005) : "Plaidoyer pour une véritable politique des langues pour les non-spécialistes à l'université", in *Les Langues Modernes*, n° 4/2005, 17-27.

¹¹ Accrédité par le Conseil de l'Europe en cinq langues (allemand, anglais, bulgare, français, italien) sous le numéro 48-2003. Ce PEL professionnel est utilisé dans divers pays. En France, il a été introduit dans les GRETA des Académies de Strasbourg et de Poitiers. Il est encore trop tôt pour en tirer des conclusions, et c'est pour cela que je n'en fais pas état ici. Pour l'obtention des fichiers, gratuite mais soumise à conditions, on peut me contacter à pierre.frath@univ-reims.fr.

ainsi qu'aux progrès intermédiaires. Le PEL et le CECR sont de bons outils, adaptés à notre époque et aux besoins des citoyens.

Mais un référentiel est-il si souhaitable que cela ? Loin de là, selon Maurice Sachot¹² :

"En milieu scolaire, l'élève est réduit à une machine dont la valeur s'identifie à ses ressources et à ses performances. Il est comme le capital : un produit défini par le produit qu'il est capable de produire ! La réussite (significativement identifiée à l'excellence) est la garantie du bien, l'échec la marque d'un mal, dont on doit s'imputer la responsabilité. L'Ecole participe de ce rituel qui fait croire au « bonheur d'être soumis¹³ » et fait aimer sa propre destruction. Toute critique serait considérée non pas comme superflue et inutile, mais comme nuisible. Le pragmatisme est son idéologie, autrement plus fermée à la critique que ne le fut la théologie. Or, comme nous l'avons ailleurs dénoncé : « qui établit un référentiel d'apprentissage ? Quelle logique préside à la description des tâches à effectuer ou des missions à assumer ? Quelle science, même la plus interdisciplinaire, y introduit la dimension critique (si ce n'est sous la forme d'un contenu, ce qui n'a pas du tout le même sens) ? Quel jugement transcendant établit des regroupements et des hiérarchies parmi les centaines de "faits" déclarés comme constatés et les transforme en référentiels de formation, puis de validation, enfin de certification ? Quel jugement décide et énonce pourquoi des faits s'imposent sous le mode de l'injonction : "l'enseignant doit être capable de", "l'élève doit être capable de" ? L'injonctif sociétal s'impose comme une vérité divine, dans un absolu irrécusable. L'instance institutionnelle, parce que toujours problématique, n'est plus énoncée comme telle. La réalité sociétale et factuelle est donnée comme auto-instituante. Seule la soumission, gérée par l'Opinion, est possible, même si, pour susciter l'adhésion, l'individu est énoncé dans la figure totalement illusoire d'un Dieu auto-instituant et créateur ».

La charge est lourde, mais justifiée, surtout lorsque les descripteurs sont effectivement devenus des contenus et ne proposent plus qu'une connaissance morcelée et sans intérêt. On se prévaut alors de l'autorité du Cadre, surévaluée, pour imposer une relation à la connaissance qui enferme au lieu de libérer. Un référentiel fait de contenus à enseigner plutôt que d'indicateurs de compétence impose en effet une certaine conception de la connaissance au cœur de la relation pédagogique, et il fait cela en avançant masqué, cachant sous le couvert de la scientificité un exercice quasi divin du pouvoir, qui s'impose alors à tous du fait que l'Opinion y voit la Vérité. Or, Vérité et Opinion ne font pas bon ménage, ainsi que le remarquait déjà Parménide. La connaissance dont il est question ici n'a pas grand chose à voir avec celle qui faisait l'honnête homme d'autrefois, celle d'un individu éduqué et cultivé, capable de formuler un jugement critique, même face à l'Opinion. Cette connaissance-là est purement opérationnelle, elle vise un résultat immédiat, mesurable. C'est une chose qu'on peut manipuler, subdiviser, découper, organiser, restructurer, etc. En un mot, c'est un objet soumis à la quantification.

Les colloques où ce type de didactique se discute sont le lieu où l'on étale en toute naïveté des conceptions quasi-esclavagistes de l'être humain, le cœur sur la main, avec la certitude d'être moderne et efficace, et donc dans le droit chemin. Nombre d'offices de formation continue sont fières de leur stratégie qui consiste à vendre aux entreprises des formations linguistiques adaptées au profil de chacun. Ainsi, un secrétaire devrait avoir, mettons, un niveau C1 en compréhension et production orale, pour répondre au téléphone, C2 en production écrite si elle doit rédiger des lettres elle-même, seulement B1 si elle doit les recopier. Un ingénieur qui n'est pas au contact d'une clientèle étrangère devrait atteindre le niveau B2 en lecture, de manière à pouvoir lire des textes dans son domaine. En revanche, il n'est pas besoin d'investir dans ses autres compétences, et ainsi de suite. Autre exemple, non linguistique celui-là, dans l'industrie de la tomate aux Pays-Bas : il s'agit de former les étudiants aux seules compétences dont ils ont besoin dans tel ou tel poste. L'avantage pour l'employeur est évident : plus besoin d'investir dans la formation maison des jeunes diplômés, qui pourraient être licenciés aisément, puisqu'on trouvera toujours des demandeurs d'emplois aux compétences limitées, et donc captifs de cette industrie. Autant pour la notion que l'éducation doit former l'homme et lui apporter des clés de compréhension du monde. Evidemment, même du point de la gestion de l'entreprise, c'est une politique de gribouille : faudra-t-il envoyer l'ingénieur B2 en formation linguistique quand il aura un poste qui le mettra en contact avec un public étranger ? Et ne serait-il pas plus efficace d'avoir du personnel plutôt mieux qualifié qu'il n'est strictement nécessaire afin qu'il puisse s'adapter facilement à une situation nouvelle ?

On assiste là à un retournement complet des valeurs, à l'annihilation de l'humanisme affiché par le PEL et le CECR et son remplacement par une conception de l'être humain comme objet économique. Le Conseil de l'Europe est bien sûr innocent de ces turpitudes, mais il est naïf de croire que le Bien jaillit nécessairement de la volonté de le faire. Le désir du pouvoir est au cœur de l'humanité, et le CECR peut donner à certains esprits limités et mesquins des leviers pour le contrôle sur autrui. Le PEL et le CECR ne sont pas des outils neutres d'un point de vue idéologique. Ils correspondent bien au monde qui est le nôtre, avec ses côtés positifs, par exemple les valeurs humanistes et individuelles, et aussi avec ses côtés négatifs, le mercantilisme, l'individualisme consumériste et le communautarisme, ainsi qu'il sera vu plus loin.

12 Maurice Sachot (2006) : "Taïre le mal ou l'enseigner comme un bien", *Les langues Modernes*, n°2/2006, 54-67.

13 Pierre Legendre (2005) : *L'Amour du censeur. Essai sur l'Ordre dogmatique*. p. 164. Seuil, Paris.

Si j'achète une formation qui doit m'amener au niveau B1, mettons, alors je dois obtenir un certificat reconnu. Inversement, si je veux vendre mes compétences, alors je dois le faire avec sincérité. Grâce au Portfolio, je montre honnêtement ce que je sais faire, et ce que je ne sais pas faire, je dis quand je compte y parvenir, et comment. En ce sens on peut dire que l'éthique du Portfolio est plutôt protestante. Il présente d'ailleurs d'autres caractéristiques, bonnes ou moins bonnes, qu'on trouve plus souvent dans les pays du Nord. L'apprentissage y est considéré comme un acte individuel et familial, et comme non le produit d'une instruction publique comme en France. Le travail est une chance pour l'épanouissement personnel, et non un tourment et une punition¹⁴. On n'a que ce qu'on mérite. On ne triche pas, on ne ment pas. Mon comportement doit être exemplaire. En apportant ma pierre au bon fonctionnement social, je participe au bien commun. En un mot, je suis responsable de mes actes. Tout cela se trouve en filigrane dans le Portfolio. Ce n'est pas mauvais en soi, ce serait même plutôt bon, mais peut le faire basculer à tout moment dans un fonctionnement opposé à son humanisme affiché.

Le PEL recèle également le danger du communautarisme. "*Le Passeport de langues résume l'identité linguistique et culturelle de l'apprenant, son expérience d'apprentissage des langues, ainsi que ses diplômes et certificats, le tout de façon transparente au niveau international*", apprend-on dans le descriptif qui accompagne le PEL. Le Conseil de l'Europe prend grand soin d'y affirmer que toutes les langues sont d'égale valeur, y compris les langues régionales et celles de l'immigration, qui constitueraient une partie de notre identité culturelle. Remarquons tout d'abord que cela ne semble pas aller de soi pour le Conseil de l'Europe, sinon pourquoi l'affirmer haut et fort. Comment réagirions-nous à une phrase qui nous annoncerait que l'anglais ou le français sont des langues de même valeur que les autres, et qu'il faut être fier de les parler car elles constituent une partie de notre identité culturelle ?

Il se trouve que je suis un locuteur natif de l'alsacien. Me voilà sommé d'être fier de ma culture régionale et de ma langue, de les revendiquer haut et fort aux yeux des autres, et de me définir par rapport à elles. Ou tout au moins de me justifier si je ne le fais pas. Mais la limite entre l'épanouissement linguistique et le nationalisme communautaire est floue. L'esprit de clocher dégoulinant de bons sentiments est facile à installer dans les esprits : on est toujours heureux de se distinguer. Mais savoir comment les attitudes évolueront est une autre affaire : nos réactions risqueront fort d'être conditionnées par l'aléatoire de l'actualité et les manipulations politiques¹⁵.

Conclusion

Le PEL et le CECR ne sont ni bons, ni mauvais en eux-mêmes, par essence. Ils peuvent être l'objet de dérives assez dangereuses qui vont à l'encontre de leur humanisme affiché, et cela d'autant plus facilement si elles entrent en résonance avec un certain conservatisme. Ils peuvent aussi être de bons outils pédagogiques, adaptés à la situation actuelle, capables de contribuer au développement du multilinguisme en Europe. Mais ils ne sont pas des panacées. L'apprentissage des langues reste le fruit de motivations individuelles et d'attitudes collectives face aux langues. En outre, leurs avantages risquent d'être anéantis par le coût prohibitif d'une application inepte dans un environnement éducatif qui n'est pas prêt, culturellement, à les comprendre et les intégrer. Cela se paiera en termes de normalisation des contenus et des méthodes, ce qui risquera de vider les enseignements de leur créativité, et le caporalisme qui gangrène notre système éducatif aura gagné une fois de plus. Il est à craindre que la mise en place par le ministère du CECR et du PEL dans l'ensemble du système scolaire n'apporte ainsi aucun progrès, sauf à prendre conscience des difficultés et à se donner les moyens, pas seulement matériels, de s'adapter. A défaut, le corps enseignant agira avec le PEL et le CECR à sa manière habituelle : avec scepticisme et traînage de pieds. Si rien ne change dans l'institution, il pensera avec raison que tout cela n'est que de la poudre aux yeux, de l'habillage de l'ancien avec du neuf, de la langue de bois bien-pensante.

Il faut résister à la tentation de structurer l'apprentissage des langues exclusivement autour du Cadre et du Portfolio, sous peine d'en réduire à néant les aspects bénéfiques. Mais on peut très certainement les utiliser avec bonheur dans certaines situations pédagogiques, comme l'autodidaxie, la formation continue, certaines formations universitaires, et aussi dans le secondaire, si on y introduit l'autoformation en CRL comme un complément des apprentissages traditionnels.

14 Rappelons que le mot *travail* a pour origine le nom d'un instrument de torture, le *tripalium*.

15 Frath Pierre (2005) : "Quel multiculturalisme pour quelle société?", in *Les Langues Modernes*, n° 4/2005, 67-71.