Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Les professionnel(le)s de l’enseignement des langues face au CECR

Ksenija DJORDJEVIC LEONARD *Professeur des universités*
Département des Sciences du langage
Dipralang EA 739
Université Paul-Valéry Montpellier
Jean-Marie PRIEUR

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/299-les-professionnelles-de-l-enseignement-des-langues-face-au-cecr
DOI : numerev_1328
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DJORDJEVIC LEONARD, K., PRIEUR, J.-M. (2019) Les professionnel(le)s de l’enseignement des langues face au CECR. *Revue TDFLE*, (actes n°1).
https://doi.org/10.34745/numerev_1328

Résumé

Notre contribution analyse une enquête par questionnaire menée auprès de professionnel(le)s de l'enseignement des langues par les équipes de recherche ATILF (Université de Lorraine) et DIPRALANG (Université de Montpellier 3), intitulée « Le CECR et vous », et en particulier la question ouverte qui clôturait le questionnaire. La majorité des personnes interrogées se sent comme prise au piège entre les cadres stricts posés par les nouveaux modèles didactiques de référence et la liberté d'enseigner, qui devrait en principe permettre à chacun(e) de construire son propre rapport aux langues. Notre constat est que les discours didactiques et les pratiques pédagogiques tels qu'ils se présentent aujourd'hui sont malheureusement de plus en plus enfermés dans des grilles de gouvernance néolibérale qui déshumanisent l'enseignement et éliminent toute imagination créative par laquelle pourrait s'établir le lien des sujets à la langue étrangère.

Ksenija DJORDJEVIC LEONARD
Jean-Marie PRIEUR
EA 739 DIPRALANG
Université Montpellier 3

Mots-clés :
Méthodologie, Enseignants, Discours, CECR, Pratiques pédagogiques

---

Introduction

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) est un document de politique linguistique et éducative élaboré par le Conseil de l'Europe, en 2001. Depuis, cet ouvrage est devenu une référence incontournable dans l'enseignement-apprentissage des langues, non seulement en Europe, mais également ailleurs dans le monde[1]. En 2018, une version augmentée du CECR (Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs) a été publiée, non sans susciter de nouvelles interrogations relatives à son idéologie sous-jacente et à son aspect rigide, uniformisant et dogmatique[2].

Selon nous le CECR n'appelle pas une lecture didactique ou didactologique mais une lecture philosophique et politique parce qu'il se constitue comme une « technologie politique » de l'enseignement des langues. En effet, « le cadre » est d'abord un instrument technique et idéologique d'action publique, qui vise à orienter et contrôler les pratiques pédagogiques, à uniformiser les textes et les discours qui les accompagnent et à standarsiser le marché des certifications en langues. Il vise à établir une représentation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues qui soit totalement normalisée et rationalisée par un « savoir expert » et à constituer ce champ en une totalité organisée. La « rupture » que représente le CECR dans l'histoire de l'enseignement des langues tient au fait que le modèle idéologique qui l'informe et informe les « approches actionnelles », n'est plus seulement un modèle utilitariste et fonctionnaliste (comme l'a été celui des approches communicatives) mais également un modèle managérial, c'est à dire un modèle où l'efficacité et la performance(la réalisation de la tâche avec succès) sont érigées en valeurs de référence (comme dans l'univers de la compétition économique). Nous verrons en quoi « le cadre » se construit comme un discours total qui avance sous le double masque de l'expertise et de la transparence alors qu'il n'est qu'un instrument de pouvoir dont la visée n'est pas de l'ordre du savoir ou du faire-savoir mais de l'ordre du faire-croire. Il s'agit en effet d'un discours qui vise à susciter de la croyance, à étendre son emprise, à imposer sa force d'interprétation : son interprétation contraignante, réductrice, mortifère de la vie, de la subjectivité, du langage, des langues, du temps, de la relation à autrui, de la socialité. Interprétation à travers laquelle la langue à apprendre n'est plus qu'un « code » communicatif et comportemental et le sujet apprenant une machine à traiter de l'information et un sujet auto-entrepreneur de lui-même, sujet auto-construit, auto-suffisant et qui ne se pose que par référence à lui-même.

Le volet méthodologique de notre contribution sera basé sur une enquête par questionnaire à grande échelle (environ mille réponses) menée auprès de professionnel(le)s de l'enseignement des langues par les équipes de recherche ATILF (Université de Lorraine) et DIPRALANG (Université de Montpellier 3), intitulée « Le CECR et vous », et en particulier sur la lecture et l'analyse de la question ouverte qui clôturait le questionnaire. Nous montrerons ici que cette enquête indique deux tendances opposées : d'une part, les professionnel(le)s de l'enseignement des langues qui ont trouvé dans le CECR un outil et un cadre utiles et nécessaires pour enseigner et évaluer, d'autre part, celles et ceux qui se sentent comme pris(es) au piège entre les cadres stricts posés par les nouveaux modèles didactiques de référence et la liberté d'enseigner, qui devrait en principe permettre à chacun(e) de construire son propre rapport aux langues. La deuxième tendance l'emporte clairement sur la première. Ces données de première main nous semblent pertinentes pour une analyse critique des discours didactiques et des pratiques pédagogiques tels qu'ils se présentent aujourd'hui : malheureusement, de plus en plus enfermés dans des grilles de gouvernance néolibérale[3] qui déshumanisent l'enseignement et éliminent toute imagination créative par laquelle pourrait s'établir le lien des sujets à la langue étrangère.

1. Un ordre managérial du discours

Nous aurions souhaité n'avoir plus à parler du CECR, et pouvoir dire à la manière de Mallarmé « le CECR a eu lieu, on n'y reviendra pas », mais malheureusement ce serait méconnaître que le CECR, tout comme l'approche par compétences (APC) dont il participe, procède d'un « ordre managérial du discours »[4] auquel, aujourd'hui, peu d'univers professionnels échappent et qui ne cesse d'étendre son emprise et d'exercer ses effets, jusque dans cette université qui nous rassemble et dont on peut se demander si elle est encore, et pour combien de temps, un lieu inconditionnel de recherche et de réflexion.

Cet ordre du discours se construit à l'aide d'un nombre limité de maîtres-mots (ou de mots-clés) – compétence, objectif, projet, résultat, efficacité, savoir-faire, savoir être, excellence, gestion, évaluation… – qui imprègnent et « intoxiquent » des réalités sociales très diverses, s'imposent à presque tous les secteurs de la société et s'insinuent en nous pour se donner à appréhender comme le seul langage autorisé et légitime.

Cet ordre du discours peut bien comporter des propos lénifiants (ceux-là mêmes que l'on trouve dans les cadres de référence européens) sur le dialogue, la réciprocité, la transparence, le respect de l'autre, l'ouverture à l'altérité, ces propos n'ont d'autre finalité que de masquer les logiques de dressage, d'humiliation et de domestication auxquelles les êtres de parole sont aujourd'hui exposés. C'est dire que cette rationalité managériale (dont l'APC et le CECR ne sont que la matérialisation dans le champ éducatif) opère comme un mode de gouvernement et de contrôle des individus, une « technologie politique » au sens de M. Foucault.

Pourquoi tant de cadres ?

Si l'on entend résonner les signifiants cadre / cadrer l'on est orienté à la fois vers l'idée d'un dispositif normatif, d'une machine à fabriquer de la norme (la bonne manière d'enseigner, la bonne manière d'apprendre) et l'idée d'une technique de cadrage (de dressage) des comportements individuels. Le pouvoir aujourd'hui se diffuse, entre autres, à travers des référentiels, s'exerce à travers des cadres de référence qui sont autant de cadres de pensée contraignants et peu enclins à solliciter le libre exercice de la réflexion.

Le CECR exige des individus crédules sans lesquels il ne pourrait exercer son emprise, des individus auxquels il donne à croire qu'il est le lieu d'un « sur-savoir », celui de l'expertise et de l'évaluation, qu'il détient en matière d'enseignement des langues, une sorte de vérité ultime, qu'il présente à ceux qu'il attire et assujettit, la « voie droite », la seule voie praticable.

Le cadre s'adresse à des individus qui sont dans le souci permanent d'être adéquats à des normes, à des individus qui aspirent à la totalité ; et parce qu'il constitue le champ de l'enseignement et de l'apprentissage en une « totalité organisée » il ne peut

qu'éveiller, susciter en eux ce désir de totalité, et prendre appui sur l'exigence totalitaire qui peut trouver à vivre en chacun de nous. Simultanément il promeut une subjectivité de calcul ou de gestion,puisque selon lui la parole et l'action sont toujours l'aboutissement d'un « calcul stratégique » qui vise un résultat.

Le CECR se construit comme un discours total parce qu'il est animé par une visée de complétude, parce qu'il prétend tout pouvoir dire, tout expliquer et entend englober « tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues » (p. 10), présenter « les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » (p. 15). Ce discours total est un discours sans parole, un discours technique, impersonnel, fondé sur l'effacement de toute énonciation. Il est la voie anonyme de l'expertise qui affirme, puisque ses énoncés y ont le plus souvent une forme assertive : « les compétences générales du sujet apprenant (…) reposent (…) sur les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'il possède » (p. 16), il est la voie anonyme de l'expertise qui enjoint, prescrit « ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre (…), doivent acquérir » (p. 9) ; il est enfin la voie anonyme de l'expertise qui répète et se répète par la reprise de termes et de formules construits à l'identique qui ponctuent les différents chapitres du cadre et y créent en effet d'évidence, marquent le caractère « indiscutable » de ce qu'il énonce.

Ce discours total est donc affirmatif, prescriptif, répétitif ; c'est aussi un discours circulaire et autoréférentiel en raison du jeu de renvois internes qui caractérisent son économie discursive. Le cadre ne renvoie ou ne réfère qu'au cadre, le cadre est cause de lui-même, puisque les références théoriques y sont effacées, puisque les termes et notions utilisés ne sont pas inscrits dans une discursivité disciplinaire attestée. Ce discours cause de lui-même s'efforce donc d'abolir mémoire, généalogie, interdiscursivité, toute trace en lui d'altérité[5].

Enfin le cadre oscille entre le truisme, le lieu commun – ainsi pour parler, écrire, interagir, l'apprenant doit mettre en œuvre « des opérations de communication langagière » (p. 73), pour parler, il doit « formuler », « prononcer » un énoncé – le lieu commun donc, et la formule abstraite, généralisante, opaque qui s'apparente à des slogans ou des mots d'ordre (cf. chapitre 1) : « intercompréhension mutuelle dans une Europe interactive ; l'expérience enrichissante de l'altérité ; développer une personnalité interculturelle ; un comportement langagier efficace ; outiller les Européens ».

Ce discours total, cause de lui-même, qui oscille entre le lieu commun et la formule opaque ne peut qu'ignorer la problématisation, l'analyse, la démonstration, le faire savoir, parce que son régime discursif n'est pas celui de la question ou de la contradiction mais celui de l'incantation. Ce discours incantatoire qui « fait croire » à un sur-savoir, celui de l'expertise (et derrière celui de l'expertise, celui de la science) peut alors être appréhendé comme une figure de progrès en matière d'enseignement des langues, une figure d'Autre bienfaiteur, d'Autre qui nous veut du bien. C'est ainsi que les pouvoirs, de tout temps, se sont attaché le consentement et la servitude de leurs sujets.

Nous allons voir maintenant, dans la présentation de l'enquête qui va suivre que la majorité des praticiens de terrain interrogés dans le cadre de l'enquête « Le CECR et vous » sont loin de se laisser prendre à ce discours incantatoire et loin de considérer le cadre comme un progrès de la pensée didactique.

2. Enquête auprès de professionnel(le)s de l'enseignement des langues

2.1 La genèse du projet « Le CECR et vous »

L'idée de ce projet est née d'une réflexion commune menée depuis 2017 au sein de deux équipes de recherche, Dipralang de l'Université de Montpellier 3 et Atilf de l'Université de Lorraine[6]. Son objectif était de questionner, une quinzaine d'années après la création du CECR, les attentes de professionnel(le)s de l'enseignement des langues (enseignants, responsables pédagogiques, formateurs, inspecteurs, concepteurs de manuels, directeurs d'établissement...) par rapport à cet outil. Le questionnaire était organisé autour de quatre grandes parties : a) identification (formation, fonction, structure, expérience, langue enseignée, public), b) connaissance du CECR (connaissance de l'outil principal et de ses dérivés, notamment *Portfolio*, *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* et *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*), c) pratique du CECR (fréquence de l'utilisation et les raisons de celle-ci) et d) représentation du CECR (notamment quant à l'utilité, la lisibilité, la clarté et l'applicabilité de l'outil). Au total, 1176 personnes ont répondu aux questions posées dans le cadre de cette enquête, qui a été diffusée par l'intermédiaire de différents réseaux : FIPF, AUF, réseau des Instituts français, réseau de formateurs pour migrants, syndicat SNES, etc.

Même si la France est le pays dans lequel exercent la plupart des répondants (64,63%), plusieurs dizaines de pays sont représentées (cf. figure 1, ci-dessous). Parmi les enquêté(e)s, la plupart sont des enseignant(e)s (73,02%), le plus souvent titulaires d'un CAPES ou d'un Master, et travaillent, pour un tiers environ, dans les collèges, les lycées et l'université respectivement. Elles/ils enseignent principalement le français (42,99%), l'anglais (19,29%), l'espagnol (16,06%), l'allemand (9,43%) et l'italien (8,92%), mais bien d'autres langues également, comme le turc, le japonais, l'arabe, les langues régionales, etc. (cf. figure 2, ci-dessous). Elles/ils connaissent l'outil, et l'utilisent, plus ou moins librement, et plus ou moins souvent, dans leur pratique professionnelle.

Figure 1 : pays d'origine des enquêté(e)s	*Figure 2* : langue enseignée (par les enquêté(e)s enseignant(e)s)

L'ensemble du questionnaire mérite une analyse approfondie, sous forme de tableaux croisés[7], mais ce n'est pas notre objectif ici. Nous souhaitons nous concentrer sur la

dernière question – question ouverte – qui était formulée de la manière suivante : « Si vous avez encore un peu de temps, inscrivez librement votre opinion générale sur le CECR… ». Les réponses anonymes collectées représentent notre corpus pour la présente étude : 24 pages de texte, librement écrit, dans lequel une première lecture qualitative permet de distinguer les « pour » et les « contre », avec, on le verra, une nette prépondérance des seconds sur les premiers.

2.2 Analyse de la question ouverte

Les réponses collectées dans le cadre de l'enquête « Le CECR et vous » traitent d'un sujet d'actualité : la didactique des langues face à la mondialisation. En effet, de nombreux acteurs du monde éducatif et de la recherche s'interrogent aujourd'hui sur les effets de la mondialisation sur les pratiques, les outils et les concepts opératoires mis en œuvre, d'une part dans les politiques linguistiques et éducatives, d'autre part en classe – c'est pour cela que nous avons souhaité leur laisser ici la parole. Leurs réponses constituent un apport important dans la mesure où elles questionnent l'influence de plus en plus forte du néolibéralisme et de la terminologie qu'il véhicule sur les discours didactiques.

L'adhésion sans réserves au cadre commun de référence semble être le cas de figure le plus rare. Les commentaires positifs restent assez généraux : un *bon document*, un *outil pratique, fondamental pour enseigner, évaluer et former*, une *aide*, une *boussole*, une *feuille de route* qui *rend la vie du professeur plus facile*, un *outil indispensable* qui *a révolutionné l'enseignement des langues*. Ce qui caractérise le plus souvent les avis positifs, c'est l'absence d'une argumentation approfondie : on n'apprend rien sur la façon dont le CECR rend la vie la plus facile, ou en quoi il s'agit d'un outil fondamental pour enseigner. Certains des avis positifs expriment cependant quelques réserves : *intéressant* mais *trop détaillé* ; *plein de bon sens,* mais *les éditeurs proposent des documents beaucoup trop compliqués* ; *incontournable* mais *extrêmement difficile à vulgariser* ; *le CECR n'est pas ma bible* mais *me fait réfléchir sur l'apprentissage et l'enseignement des langues* ; ou encore, une *construction théorique intéressante* mais *extrêmement touffue et complexe*. On notera la tendance à contraster l'avis positif générique par des hyperboles concernant – et ce n'est en rien anodin – la mise en pratique du dispositif, autrement dit, la faisabilité d'une didactique fondée sur ses prémisses.

La grande majorité des professionnel(le)s semblent se positionner de manière franchement critique face au CECR, et se situent d'une certaine façon à contre-courant des idées qui défendent sans réserves les nouveaux cadres méthodologiques sans les questionner et sans les situer dans l'histoire des idées qui les ont précédés (on apprend ainsi que cet outil est *bien compliqué pour donner l'impression de changer par rapport à des choses qui se faisaient déjà avant*). Ceci est d'autant plus intéressant que ces discours négatifs s'inspirent des pratiques pédagogiques issues de contextes différents et, à la différence des éloges génériques, font preuve d'une plus grande précision, et déploient des argumentaires plutôt cohérents. Là encore, le dispositif CECR est critiqué pour ce qui devrait, en principe, faire sa force, à savoir sa faisabilité et son adaptation

aux conditions d'apprentissage et de pratique de la langue enseignée, mais aussi sur la question de son caractère innovant qui, loin de convaincre les praticiens, est plutôt considéré comme un vœu pieux.

Il faut aussi compter avec un rejet non dénué d'implications émotives, face à nombre de contradictions du dispositif qui semblent générer une certaine frustration, et qui éveillent une méfiance du point de vue intellectuel, mais aussi déontologique (promesses non tenues de cette méthodologie annoncée comme innovante et incontournable ou nécessaire, faisant table rase des pratiques alternatives ou qui l'ont précédée). Ce que les professionnel(le)s de l'enseignement des langues interrogé(e)s dénoncent avec véhémence, ce sont, d'une part, une certaine vision utilitariste, dogmatique et idéologique de la langue, une *pensée pédagogique unique*, mise en valeur dans les options théorico-méthodologiques véhiculées par le CECR, et d'autre part, une approche de la langue peu structurée, aboutissant à une baisse du niveau général, éliminant au passage toute imagination créative qui pourrait faciliter la rencontre du sujet apprenant avec la langue : *avec le CECR, nous n'amenons plus nos élèves à imaginer, nous les formatons pour le marché du travail*, écrit un/une enseignant(e)[8] ; *c'est l'application aux élèves des descripteurs destinés à l'origine au monde professionnel, les compétences ne sont pas adaptées à un public scolaire, amènent à un morcellement de l'évaluation qui cache les lacunes et force l'évaluateur à survaloriser les productions des élèves*, précise un/une autre, *c'est bien ce qu'on veut à l'époque actuelle, du rendement au détriment de l'humain*. Pour un/une troisième, *le CECR semble fonctionner comme une machine... où est passée la poésie de la langue, l'humour*, se demande-t-elle/il, avant de préciser : *la langue n'est pas que « fonctions à remplir »*. De la même manière, d'autres posent la question de savoir *que fait-on de l'écriture créative, du plaisir d'apprendre* ? ou regrettent : *l'enseignement des langues, pour les professeurs dignes de ce nom, est aussi un enseignement de la littérature, de l'histoire de l'art, de la société, etc.* Dans ce contexte, la liberté pédagogique finit par pâtir : *j'ai l'impression de ne plus être maître de la façon dont j'ai envie de travailler.*

Selon les professionnel(le)s, dont la plupart sont des enseignant(e)s, en faisant basculer l'apprenant dans le rôle d'un *acteur social* (ce qui par ailleurs *n'est pas toujours pertinent dans le secondaire*), on se retrouve à vouloir faire appliquer dans le système scolaire un outil fait *pour l'entreprise et par des entreprises de l'enseignement des langues*, dans le cadre d'une *approche « néo-libérale » de l'enseignement des langues, basé sur un malentendu de la notion de « compétence »*. Le CECR semble être, aux yeux des professionnel(le)s interrogé(e)s, un document dont *les visées sont politiques, managériales et économiques avant d'être éducatives*, menant à un *appauvrissement de la didactique*. Cet appauvrissement de la didactique, les professionnel(le)s le voient aussi dans le fait que certaines compétences sont moins bien enseignées qu'auparavant : pour certaines personnes, *la grammaire est laissée pour compte*, et *la qualité syntaxique de la langue* a été *affaiblie*, pour d'autres, c'est la *dimension culturelle* de l'apprentissage qui *a été négligée et est passée au deuxième plan*, tout cela conduisant *à un niveau linguistique déplorable de la part des élèves et étudiants*. Au final donc, *les élèves « se débrouillent » à peu près mais « maîtrisent » moins de choses que leurs ainés*. L'approche actionnelle prônée par le CECR est tenue pour

responsable de cette baisse générale du niveau : *qu'on oublie l'approche actionnelle par pitié, car elle a fait une génération d'élèves incapables de s'exprimer […], non autonomes et incapables d'écrire*, demande un/une enseignant(e). Une autre personne insiste sur le fait que *ça tire le niveau vers le bas en positivant tout toujours.*

On voit à travers ces quelques exemples comment les réponses des professionnel(le)s de l'enseignement des langues dénoncent la « pensée unique » du CECRL, dispositif résolument pro-européen (*trop renfermé sur l'Europe*, ou encore *trop français de France* ; *nous avons un grand travail à faire là-dessus pour adapter cet outil à notre réalité d'enseignement/apprentissage qui n'a rien à voir avec la réalité européenne* ; plus encore, il *enferme alors qu'il cherchait justement à la base à ouvrir et à prendre en compte la diversité*), et décortiquent les options et les notions mises en œuvre dans cette « machinerie » issue du Conseil de l'Europe, accusée d'être déconnectée du terrain : le CECR est donc, pour les professionnel(le)s, *coupé de la réalité et totalement inefficace, pire il fait des ravages dès le début de l'apprentissage*, c'est une *usine à gaz inutile et fruit d'un travail de technocrates coupés du terrain*, et d'ailleurs *dès qu'on se trouve confronté au terrain, il devient complètement inadapté ou mal utilisé*. Par ailleurs, il nuit à la didactique en tant que discipline : *la didactique est très enrichissante quand elle s'adapte au terrain ; dans le cas contraire, elle condamne les enseignants de bonne volonté à l'échec*. Ainsi, dénoncent-elles/ils les postures néolibérales et l'assujettissement de la didactique à l'économie, dont elle hérite jusqu'à la terminologie : le rôle ambigu des institutions européennes dans les systèmes éducatifs, où les préoccupations financières priment sur les préoccupations sociales et humanistes, et où *la notion de compétence a remplacé la notion de culture*.

Le CECR est également considéré comme un outil complexe et lourd, rigide, difficile à comprendre : *ardu dans la forme* et *jargonnant*, sa *lecture n'est pas aisée*, ses *tableaux sont indigestes*, il *gagnerait à être épuré, simplifié pour le rendre plus accessible*. Mais c'est également un outil qui n'a pas pris le soin de bien définir les concepts qu'il véhicule et impose : *les descripteurs ne sont pas assez précis*, diront plusieurs enseignant(e)s ; *c'est que c'est flou comme la notion de compétence*, précisera une personne. Pour une autre personne, on assiste à un *saucissonnage de concepts au mieux flous, au pire faux*, rendant le CECR *incompréhensible pour le commun des mortels.*

Enfin, le dernier grief des enseignant(e)s porte sur l'alourdissement du travail au quotidien depuis la mise en place du CECR, pour un résultat, au final, peu satisfaisant. Si elles/ils admettent que pour un usage optimal de l'outil, il faudrait davantage de formation (*la formation initiale et continue font défaut* ; *il y a un grand manque de formation pour les enseignants sur la théorie et la pratique* ; *ils ne l'ont pas vraiment compris parce qu'on ne leur a pas vraiment expliqué non plus, tout en le leur imposant* ; *la démarche actionnelle, prônée par tou.te.s les IPR n'a jamais été clairement définie*), les enseignant(e)s insistent beaucoup sur le côté chronophage dans l'application du CECR, sans que cet investissement supplémentaire soit suivi par de meilleurs résultats des élèves : *ma pratique professionnelle s'est alourdie sans autant permettre à mes élèves d'aller plus en avant – au contraire*, écrit un/une enquêté(e) tout en précisant

que *la seule partie vraiment abordable par un enseignant lambda est celle reprenant les tableaux de compétence*. Tout cela mène vers *un écœurement et un découragement* pour certain(e)s, qui se demandent si *le cahier des charges* [ne serait] *pas en train d'étouffer l'utilisateur*. D'autres sont plus sévères encore, et s'interrogent si le fait de *faire perdre du temps à un enseignant de cocher des cases de ce genre est non seulement se moquer du monde, mais gâcher de l'argent*.

Il nous semble que les réponses données par les professionnel(le)s de l'enseignement des langues dans le cadre de l'enquête « Le CECR et vous » reposent sur des données pertinentes et utiles pour une analyse critique des discours et des pratiques didactiques. Malgré un certain déséquilibre entre réponses, l'ensemble n'en reste pas moins cohérent : on trouve dans une grande majorité des réponses la dénonciation de toute forme de pensée unique, de l'instrumentalisation du savoir, de l'assujettissement aux autorités et aux modèles dogmatiques à suivre, du manque de liberté pédagogique, la seule garantie d'un enseignement réussi[9]. Autrement dit, on trouve tous les éléments d'un débat démocratique, avec des critiques solidement argumentées remontant de la « base ». Mais surtout, on constate l'écart inquiétant entre les intentions affichées du dispositif et la réalité de sa mise en pratique, ce qui remet d'autant plus en cause le discours de légitimation.

Conclusion

Il est remarquable que dans la majorité des réponses apportées se dessine une forme de résistance argumentée et réfléchie à la dogmatique managériale du cadre, alors qu'à l'inverse les rares commentaires positifs ont quelques difficultés à dépasser la « formule promotionnelle » et à expliquer de façon étayée l'apport du cadre aux pratiques d'enseignement.

Notre lecture de la question ouverte montre une situation paradoxale qui se manifeste à travers une série de constats dialectiques : loin d'être une innovation, le CECR est ressenti comme une régression, plutôt qu'un outil pratique, il échoue à faire en sorte que les apprenants maîtrisent les langues enseignées de manière véritablement efficace et formellement correcte. En somme, ces témoignages dessinent un panorama plutôt négatif du CECR, à la fois comme méthodologie et comme façon de penser et d'enseigner les langues : un outil réducteur au service de sociétés asservies, coupé des réalités du terrain et de la praxis didactique *in situ* et *in vivo* ; un dispositif en porte-à-faux avec ses propres idéaux et intentions déclarés.

Références bibliographiques

ABDELGABER, Sylvie et MEDIONI, Maria-Alice (coord.), « Enseigner les langues vivantes avec le cadre européen », *Cahiers pédagogiques HSN*, n°18, avril 2010.

BOUFOY-BASTICK, Béatrice, « Empreinte ou emprise néolibérale sur les politiques éducatives européennes : regard et éclairage culturometrique sur le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) », in *Verbum,* n°5, Vilnius, Vilniaus universiteto leidykla, 2014, p. 205-215.

Actes du colloque international de l'enseignement-apprentissage du FLE dans la perspective du CECRL dans des contextes non européens, Université de Lorraine, https://ajccrem.hypotheses.org/494, 2018.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2018.

DJORDJEVIC LEONARD, Ksenija et YASRI-LABRIQUE, Eléonore, à paraître, « La part de l'Autre : la diversité culturelle et linguistique dans les manuels scolaires », dans Actes du colloque *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux actuels et perspectives* (Montpellier, FDE, 18-19 mai 2017), Bern, Peter Lang.

MAURER, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2011.

MAURER, Bruno et PRIEUR, Jean-Marie, « La pensée CECR », *Travaux de didactique du FLE*, n°70, http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70, 2017.

PRIEUR, Jean-Marie, « L'empire des mots morts. Lisons le CECR comme un cauchemar », in « La pensée CECR », *Travaux de didactique du FLE*, n°70, http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/21-l-empire-des-mots-morts-lisons-le-cecr-comme-un-cauchemar, 2017.

---

[1] Cf. par exemple, pour l'enseignement du FLE, les Actes du colloque international de l'enseignement-apprentissage du FLE dans la perspective du CECRL dans des contextes non européens, qui a eu lieu les 28 et 29 septembre 2017 à Metz, Université de Lorraine https://ajccrem.hypotheses.org/494; pour les langues vivantes, cf. Abdelgaber et Médioni (coord.), 2010.

[2] Nous pensons ici notamment à la Tribune sur le projet d'amplification du CECR, lancée par Emmanuelle Huver, en 2017, qui a recueilli de nombreuses signatures, collectives et individuelles, motivées par l'engagement des signataires, un « engagement pour une didactique des langues plurielle, éthique et responsable ». La Tribune a été envoyée au Conseil de l'Europe, mais n'a pas trouvé l'écho attendu. Cf. https://asdifle.com/content/veille-cecrl.

[3] Néolibéral est à entendre ici comme une technique de gouvernement qui privilégie les normes du marché, de l'entreprise, de la concurrence et de la compétition.

[4] Cf. Prieur, 2017, pour une première critique de la rationalité managériale à l'œuvre dans les documents de référence du Conseil de l'Europe qui traitent de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

[5] N'est-ce pas là la particularité des langages totalitaires ? Le langage totalitaire est un langage fermé sur lui-même, sans altérité, et qui entend s'imposer comme le seul langage possible.

[6] En ce qui concerne l'équipe de recherche montpelliéraine, ce travail se situe dans le prolongement d'un numéro thématique de la revue Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère (TDFLE) coordonné par Bruno Maurer et Jean-Marie Prieur en 2017 sur « La pensée CECR ». Cf. http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70.

[7] Une analyse de la première partie du questionnaire (hors question ouverte) a déjà été proposée, de manière informelle, par les collègues de l'Université de Lorraine qui participent au projet « Le CECR et vous ». Elle se base sur une lecture croisée et propose des pistes d'analyse, en vue d'obtenir une image proche de la réalité des pratiques du CECR par des professionnel(le)s de l'enseignement.

[8] Nous faisons le choix de traiter les réponses de manière anonyme, et par conséquent de ne pas spécifier le genre de la personne : le répondant peut être un ou une enseignant(e) ou professionnel(le) de l'enseignement.

[9] De nombreuses voix s'élèvent aujourd'hui pour critiquer l'emprise néolibérale ou celle des principes néolibéraux sur nos sociétés, mais aussi sur leurs politiques éducatives. On peut consulter à ce sujet Maurer (2011), Boufoy-Bastick (2014), puis, à partir d'un exemple concret (manuels scolaires), Djordjevic Léonard et Yasri-Labrique (à paraître).