

**APPROCHE COMMUNICATIVE-INTERCULTURELLE
ET PARADIGME DE L'IMMÉDIATION
(Niveaux Seuils à partir de 1975, CECR 2001, Volume complémentaire 2018)**

Table des matières

Introduction.....	1
1. Les Niveaux seuils des années 1970.....	2
2. Le CECR de 2001.....	5
3. Le Volume complémentaire de 2018.....	9
Conclusions.....	13
Bibliographie.....	16

Introduction

Beaucoup de didacticiens et enseignants de langues – les témoignages viennent de plusieurs pays européens – ont été stupéfaits voire, pour ceux qui en attendaient beaucoup, atterrés, de constater que le *Volume complémentaire* de février 2018 (COE 2018, désormais « VC ») ne prenait en compte aucune des nombreuses critiques formulées à l'encontre du CECR (COE 2001) depuis sa parution plus de 15 ans plus tôt¹, et que ses lacunes et défauts allaient même en s'aggravant, jusqu'à clairement mettre en cause la crédibilité scientifique et la faisabilité didactique des nouvelles échelles de compétence, en particulier de celles les plus attendues, sans doute, par la plupart des enseignants, portant sur la médiation, la culture et les textes littéraires.²

Je me propose de montrer dans cet article que la raison didactique fondamentale de cet échec est la fossilisation de la réflexion de ses auteurs sur l'approche communicative-interculturelle telle qu'elle s'est élaborée en didactique des langues-cultures depuis maintenant un demi-siècle sur la base d'un paradigme de l'« immédiation ». Cette notion d'« immédiation » est attestée dans les écrits de spécialistes de plusieurs sciences humaines, en particulier chez les philosophes et les théoriciens de l'art, mais on en trouve l'équivalent dans ce que les méthodologues directs du début du XX^e siècle appelaient l'« intuition directe ». Voici par exemple ce qu'Adrien Godart déclare en 1902 dans une conférence prospective sur l'application de la méthode directe à la lecture des textes :

La lecture directe donn[e à l'élève] la révélation immédiate du sens du passage. D'un coup d'œil, il embrasse la phrase lue, ou plutôt, il cesse de la voir, pour l'entendre. Même s'il ignore certains mots, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnance de l'ensemble. (Godart 1903, p. 1)

¹ Cf. par ex. Anne Friederique-Delouis 2008 et les publications listées dans l'introduction de Maurer & Puren 2019, p. 1.

² C'est la raison pour laquelle l'association italienne [LEND](http://www.lend.it) (Lingua e Nuova Didattica) m'avait commandé cet article pour sa revue. J'ai finalement renoncé à cette publication au vu des modifications qui m'étaient demandées par le Comité de rédaction, et je publie donc cet article sur mon site.

On trouve déjà à l'œuvre ce paradigme de l'immédiation dans le premier grand texte de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe (désormais UPL-COE)³ sur l'enseignement des langues, *The Threshold Level* (COE 1975, version française *Un Niveau-seuil* 1976), qui a largement diffusé l'approche communicative en Europe. On la retrouve dans les descripteurs des échelles de niveaux de compétence du CECR de 2001, et il est toujours aussi présent et prégnant dans le *Volume complémentaire* (VC) de 2018 (COE 2018), que ce soit dans les compléments des grilles du CECR de 2001 ou dans les nouvelles grilles proposées, ... y compris dans les grilles de médiation, ce qui, on le comprend, ne peut qu'y créer de graves insuffisances. J'ai choisi ici de commencer mon texte par l'analyse préalable de ces deux documents du COE antérieurs au VC : il serait contre-productif en effet de concentrer les critiques sur le seul VC, en laissant penser que c'est la piètre qualité de conception et de rédaction de ce document qui serait seule en cause, et que l'on pourrait continuer à considérer le CECR comme le document de référence de la didactique des langues-cultures, en le laissant continuer à provoquer, en particulier dans l'enseignement scolaire, de très graves dégâts.

En conclusion de cet article, après avoir résumé les effets réducteurs de ce paradigme, je présenterai les différentes interprétations possibles des limites et défauts du CECR-VC. Il y a bien sûr l'héritage non remis en cause de l'approche communicative-interculturelle et de son paradigme de l'immédiation ainsi qu'une conception de l'évaluation réduite à celle que permettent les certifications individuelles, seul objectif réel des auteurs. Mais il y a aussi, de la part des organismes privés qui ont pris le contrôle de l'UPL-COE, une stratégie visant à obtenir le remplacement des examens nationaux par leurs certifications internationales.

Note à propos des références bibliographiques dans ce texte

Dans le corps de cet article,

- les références numériques de type 0+deux chiffres (029, 066) renvoient à des documents en ligne dans la rubrique « Bibliothèque de travail » de mon site ;
- les références constituée de l'indication d'une année suivie d'une lettre (ex. 1988a, 2016c, 2020f) renvoient à des articles ou conférences en ligne dans la rubrique « Mes travaux » de mon site.

Toutes sont reprises en bibliographie finale avec leurs titres, les références complètes en cas de publication papier, et leurs liens Internet pour consultation en ligne ou téléchargement immédiats.

1. Les Niveaux seuils des années 1970

À ce moment du projet politique du COE, il s'agissait pour ce Conseil de favoriser la paix et la coopération entre les pays membres en facilitant les échanges entre les citoyens de ces pays. La prise en charge de cet objectif par l'enseignement des langues s'est faite au moyen de l'élaboration d'une méthodologie visant à donner à ces citoyens une capacité d'échange d'informations simples et concrètes en langue étrangère et à l'étranger dans une situation d'interaction langagière immédiate et directe, en temps réel et en face-à-face⁴, avec des personnes de rencontre. Pour harmoniser chacun des *Niveaux seuils* par langue, une unique macro-situation de communication a été retenue, le voyage touristique⁵, qui a été déclinée dans des séries de micro-situations correspondantes (à l'hôtel, au restaurant, dans un magasin, en voyage, etc.) analysées du point de vue des contenus langagiers au moyen de la description linguistique innovante du moment, la grammaire notionnelle-fonctionnelle : les *Niveaux seuils* sont, avec leurs réalisations langagières correspondantes, des listes de notions et actes de parole

³ Cette émanation du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe s'est appelée d'abord Groupe Langues Vivantes puis Division puis Unité des Politiques Linguistiques. Par commodité, nous nous limiterons ici à l'appellation actuelle.

⁴ On a là déjà deux sèmes du qualificatif « immédiat » : instantané (sans temps intermédiaire), et non médié (sans élément actif intermédiaire : personne, technique, langage, réflexion...). Les deux sèmes sont pris dans une logique récursive : la médiation demande du temps, et à l'inverse toute relation, pour se maintenir dans le temps, doit recourir à de la médiation.

⁵ Sur la raison probable de ce choix, cf. *infra* note 29 , p. 14.

considérés comme indispensables pour assurer un niveau minimal de communication dans l'ensemble de cette macro-situation de communication.

Ce qui nous importe particulièrement ici, c'est que cet objectif social de référence (la capacité à interagir langagièrement de manière immédiate en face-à-face avec des étrangers en langue étrangère) dans cette situation sociale de référence (le voyage touristique) a généré l'« ADN », i.e. l'ensemble des « gènes », ou caractéristiques fondamentales (dans le sens fort du qualificatif) de l'approche communicative. Au cours d'un voyage touristique, on passe son temps à rencontrer pour la première fois (gène *inchoatif*) des personnes avec qui la relation va être d'individu à individu (gène *individuel*), avec qui on va rester très peu de temps (gène *ponctuel*), et que l'on va quitter ensuite définitivement (gène *perfectif*). On retrouve tous ces gènes dans l'activité d'apprentissage de référence de l'approche communicative, à savoir l'échange interindividuel d'informations dans une situation de communication brève et à chaque fois nouvelle, comme dans ces séries d'exercices communicatifs qui croisent le *pair work* et l'*information gap*.⁶

Ces gènes de l'approche communicative vont venir naturellement se combiner, en se renforçant mutuellement, avec le paradigme direct, qui tire son origine de la « méthode naturelle » ou « maternelle » et que la méthodologie directe du début du XX^e siècle avait systématisé⁷.

Comme tout paradigme en tant que principe fondamental de cohérence, le paradigme direct s'était étendu, au cours de l'élaboration de la méthodologie directe, pendant les années 1900, à l'ensemble de ses objets d'enseignement-apprentissage, comme on peut le voir dans le passage de la dernière instruction officielle directe pour l'enseignement scolaire des langues :

C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et partout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.

Instruction officielle française de décembre 1908

Avec la méthodologie directe du début du XX^e siècle s'installe ainsi en didactique des langues un paradigme de l'immédiation qui va traverser tout le siècle sans être remis en cause. On retrouve ce paradigme, au sein de l'approche communicative, dans les domaines de l'explication sémantique et de la grammaire, ainsi que du traitement des documents authentiques et de la culture.

– Pour l'explication du sens des répliques des dialogues de base des unités didactiques, l'approche communicative, comme la méthodologie audiovisuelle précédente, fait appel à l'intuition des apprenants pour une mise en relation directe de ces dialogues avec la situation de communication. Dans ce domaine, le paradigme de l'immédiation est tellement bien intégré dans l'ADN de l'approche communicative que ses promoteurs n'ont jamais, à ma connaissance, ressenti au cours des années 1980-1990 le besoin de rappeler l'ensemble des techniques d'explication directe du vocabulaire mises au point par la méthodologie directe au début du XX^e siècle : la définition, la description, l'exemple, les synonymes, antonymes, hypéronymes et hyponymes, le geste, la mimique, l'image, etc.⁸ L'un des auteurs de référence de l'approche

⁶ Cf. Puren 2014a pour plus de détails sur cette « analyse génétique » du voyage touristique, et pour des illustrations de ces gènes dans les caractéristiques des situations de communication et les dialogues des manuels communicativistes.

⁷ Cf. Puren 1988a, chap. 2.2.1, pp. 80-84.

⁸ Il faut attendre 2001 pour voir publier en FLE un ouvrage consacré à la question (Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international, 124 p.). L'ensemble de techniques d'explication sémantique directe constitue l'un des sept « objets » méthodologiques

communicative a été H.G. Widdowson, et son ouvrage de 1978 a été traduit en français en 1981, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*⁹. Or les méthodologues communicativistes français n'ont jamais repris à leur compte ni même diffusé l'une de ses idées principales, explicitement exposée dans tout un chapitre (pp. 178-180), selon laquelle l'enseignement de la communication en L2 devait naturellement s'appuyer au départ sur la compétence de communication des apprenants en L1.¹⁰

– Pour le traitement de la grammaire, la tendance initiale, heureusement contrée par le bon sens didactique des enseignants et des auteurs de manuels, a été de passer directement de la présentation des nouvelles formes langagières (sous forme de dialogues puis de listes notionnelles-fonctionnelles) à leur réemploi dans des situations de communication simulées, en supprimant les phases intermédiaires de la procédure standard scolaire d'enseignement-apprentissage de la grammaire depuis le début du XX^e siècle, à savoir la conceptualisation, l'application et l'entraînement¹¹. La grammaire notionnelle-fonctionnelle, censée fournir aux apprenants des formulations langagières immédiatement et directement réutilisables dans des situations de communication similaires à celle de leur introduction, a permis ainsi la suppression des deux formes de médiation assurées précédemment dans la procédure standard par ces phases intermédiaires, à savoir la médiation cognitive (par la réflexion sur la langue et l'application réfléchie de ses règles et régularités) et la médiation technique (au moyen des exercices plus ou moins mécaniques d'entraînement).

– Pour le traitement des documents authentiques, l'approche communicative a généré une logique documentaire spécifique, la « logique support », qui tendait à faire exploiter les textes, même littéraires, comme de simples prétextes à une prise de parole la plus immédiate possible des apprenants pour un réemploi direct de ses contenus langagiers, sans passer par la médiation technique assurée antérieurement par la longue « explication de textes » de la méthodologie active¹². Il en est de même des documents d'introduction des connaissances sur la culture étrangère, placés généralement en toute fin d'unité, connaissances que les apprenants sont invités à repérer et reformuler eux-mêmes dès la première lecture.

– Pour le traitement de la culture, l'approche interculturelle, qui complète sur le versant culturel l'approche communicative, hérite au départ de l'ensemble des caractéristiques de celle-ci, et est donc sous l'influence du même paradigme de l'immédiation. Que l'on pense, en particulier, aux gènes inchoatif et ponctuel que l'on retrouve dans le sémantisme de tous les substantifs ou expressions utilisés devant l'adjectif interculturel pour désigner l'équivalent de ce qu'on appelait auparavant l'« enseignement de la civilisation » : « *approche, rencontre, sensibilisation,*

identifiables, *i.e.* parties de méthodologie constituée suffisamment autonomes pour être transposables telles quelles d'une méthodologie à une autre (cf. Puren 2019g, p. 11).

⁹ WIDDOWSON Henry George (1978), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier-CRÉDIF, trad. fr. 1981, 192 p. [1^e éd. *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press, 1978, 168 p.].

¹⁰ Notons aussi que l'enseignant de référence est l'enseignant natif, ce qui n'était pas le cas, encore, de l'enseignant utilisateur de cours audiovisuels, même si l'usage de la L1 y était formellement déconseillé.

¹¹ Sur cette procédure standard, cf. Puren 2016c. Sur la version de cette procédure dans l'approche communicative, cf. Puren 010. Pour un exemple de manuel dont les unités didactiques sont construites sur le modèle d'enseignement-apprentissage grammatical purement communicatif, cf. 1988a, fichier du manuel de l'Equipo Pragma, *Para empezar. Curso comunicativo de español* (1^e éd. 1983).

¹² Sur la méthodologie active, cf. Puren 1988a, 3^e partie, pp. 140 *sqq.* Sur la « logique document » de la méthodologie active, la « logique support » de l'approche communicative et les trois autres logiques identifiables en didactique des langues-cultures, cf. Puren 066 et ses références bibliographiques. Notons que la logique support ne se maintient dans les manuels communicatifs que jusqu'au niveau B1 : à partir du niveau B2, et parfois en partie dès le niveau B1, on demande aux apprenants, oralement et collectivement en classe, de mobiliser à l'occasion de leur compréhension leurs connaissances langagières et culturelles acquises, et d'en extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles : c'est la « logique document » de la méthodologie active qui est ainsi reprise – généralement inconsciemment – par les concepteurs de manuels : il n'existe pas, parce qu'il ne peut pas exister, de manuels « communicatifs » (dans le sens de relevant des caractéristiques de l'approche communicative) pour les niveaux B2 à C1.

initiation, découverte, prise de conscience interculturelle »¹³. Ce sont ces mêmes gènes qui expliquent l'importance, dans cette approche interculturelle :

- des stéréotypes *sociaux* : ce sont les représentations que l'on a de l'étranger avant même de le rencontrer pour la première fois (gène inchoatif),
- et plus précisément des stéréotypes sociaux *négatifs* : ce sont ceux qui sont le plus susceptibles de gêner, voire de rompre, la communication, lorsque le temps manque pour les repérer et les remettre en cause (gène ponctuel).¹⁴

Tous ces gènes se tiennent entre eux et se renforcent l'un l'autre au sein du paradigme de l'immédiation : c'est parce qu'à chaque rencontre il s'agit d'une expérience personnelle et unique, directe et dans l'instant avec des personnes différentes, que la compétence culturelle peut être pensée sur le mode exclusif de l'interculturel. Dès qu'il y a du collectif et de la répétition dans la longue durée s'imposent en effet une multitude de médiations prises en charge par des institutions, des conventions, des histoires communes, des enjeux collectifs, des langages communs, des techniques, des modes partagés de cohabitation et de co-action. Dès qu'il y a du collectif et de la répétition dans la longue durée, la notion d'interculturel n'est plus suffisante, parce qu'elle est liée à celle de multiculturel : il faut faire appel à celle de pluriculturel (qui émerge dans le CECR mais ne se détache pas encore réellement de l'interculturel) et à celle de co-culturel, ou culture d'action, partagée par et pour l'action commune¹⁵.

2. Le CECR de 2001

Il faut soigneusement distinguer, dans le CECR de 2001, entre (1) ce qui relève de la gestion des formations linguistiques, pour lesquelles sont proposés des outils d'évaluation, en particulier les trois échelles générales de « niveaux communs de compétence (pp. 25-28), et (2) ce qui relève de la didactique, c'est-à-dire de l'enseignement-apprentissage. des langues-cultures.

En ce qui concerne la gestion des formations linguistiques, le succès obtenu par le CECR est évident et il a dépassé les frontières de l'Europe, même si l'idée d'échelles de compétence avec des descripteurs de niveaux n'était pas nouvelle – les auteurs du CECR s'appuient d'ailleurs explicitement sur des grilles existantes d'ALTE et de DIALANG. Mais ces outils d'évaluation à six niveaux de compétence se sont imposés comme référence pour toutes les certifications internationales en langues.

En ce qui concerne la didactique des langues-cultures, il faut reconnaître au CECR une autre réussite. C'est le fait qu'avec ce document est clairement acté pour la première fois en Europe deux changements dans les deux paramètres qui déterminent historiquement l'élaboration des configurations didactiques¹⁶, à savoir l'objectif social de référence – ce qu'on veut que les élèves soient capables de faire eux-mêmes en société en langue-culture étrangère – et la situation sociale de référence – dans quelle situation ils doivent pouvoir mettre en œuvre cette capacité d'action, ou « compétence ». Il s'agit désormais, dans le CECR, de préparer les apprenants, « à la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle » (p. 6), c'est-à-dire :

- (a) à vivre en permanence avec des personnes étrangères, mais aussi, dans leur propre pays, avec des personnes de langues et de cultures entièrement ou partiellement différentes : d'où l'apparition dans ce document d'un objectif d'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles ;

¹³ Voir aussi dans Puren 2014a, p. 7, l'analyse d'un extrait de Geneviève Zarate 1993 présentant le passage de l'enseignement de la culture dans méthodologie active à l'approche interculturelle. Notons au passage la grille « *Établir un espace pluriculturel* » dans le VC (je souligne) : c'est « gérer », verbe duratif, et non « établir », verbe inchoatif, qui correspond à l'enjeu de « la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle » (CECR, p. 6).

¹⁴ J'ai développé ces idées dans de nombreux articles et conférences depuis le début des années 2000. Voir par ex. Puren 2002b, 2006g, 2008e et 2014a.

¹⁵ Cf., outre Puren 2008e (déjà cité à la note précédente), Puren 020 (tableau des différentes composantes de la compétence culturelle, avec T.P. et corrigé correspondant).

¹⁶ Sur la notion de « configuration didactique », cf. Puren 029 et ses renvois bibliographiques.

(b) et à agir socialement avec elles, que ce soit pour « faire société » ensemble en tant que citoyens (dans le domaine public), ou pour travailler avec eux (dans le domaine éducationnel et dans le domaine professionnel) : d'où l'apparition dans ce document de la perspective actionnelle¹⁷.

Mais les auteurs du CECR restent étroitement dépendants du paradigme de l'immédiation, qui bloque structurellement toute possibilité de prise en compte effective des enjeux et contraintes du vivre, du faire société et du travailler ensemble :

– Du point de vue théorique, la notion de pluriculturel n'y est pas vraiment dégagée de celle d'interculturel : elle y est une sorte d'interculturel multiple, la compétence pluriculturelle n'étant pas élaborée de manière spécifique au-delà de la somme des compétences interculturelles acquises dans une société multiculturelle¹⁸ :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (p. 129)

La seconde partie de la citation est fort significative à ce propos : alors que le qualificatif de « complexe » suggère un ensemble de nature différente de celle de la somme des parties, le qualificatif de « composite », présenté comme plus avancé du point de vue de l'intégration que celui de « complexe » (cf. « voire »), est en fait en retrait, puisque ce terme désigne en langue un assemblage de composantes distinctes. Or seule une compétence véritablement pluriculturelle, c'est-à-dire dans laquelle l'ensemble des expériences produirait une compétence de nature différente de celle de la somme d'expériences différentes simplement considérée par les auteurs du CECR (cf. « puiser »), peut assurer une fonction de médiation culturelle au moment d'une nouvelle expérience interculturelle : une médiation ne peut être assurée que par un élément tiers.

– Du point de vue pratique, les implications méthodologiques des deux nouveaux objectifs sociaux et situations sociales de référence ne sont pas prises en compte. Il n'y a en effet dans le CECR aucun début d'élaboration, ni pour l'enseignement-apprentissage, ni pour l'évaluation, de ce que pourrait être :

(a') une « approche » ou « méthodologie plurilingue » : la médiation, qui est *a priori* l'équivalent, pour cette méthodologie plurilingue, de ce que l'interaction est à l'approche communicative, est simplement décrite sous les formes anciennes de la traduction et de l'interprétariat, et les descripteurs de compétence proposés dans ce document sont strictement monolingues ;

(b') et une « approche » ou « perspective actionnelle » : la notion d'action sociale n'apparaît pas dans le CECR avec le statut qu'elle devrait y avoir, c'est-à-dire l'équivalent, en perspective actionnelle, du statut de l'interaction dans l'approche communicative et du statut de la médiation en méthodologie plurilingue¹⁹. J'ai montré ailleurs²⁰, dans l'analyse de trois grilles de ce document portant sur des usages actionnels de la langue

¹⁷ Dans l'enseignement scolaire, il s'agit de former les apprenants à être de tels acteurs sociaux ; dans l'enseignement aux adultes, il s'agit de s'appuyer sur leur compétence d'acteurs sociaux pour participer de manière autonome et responsable, individuellement et collectivement, à leur propre apprentissage.

¹⁸ Pour une analyse détaillée de la notion de culture dans le CECR sur la base d'un relevé exhaustif des occurrences correspondantes, cf. Puren 2011j, chap. 3.1. « Analyse du concept de "compétence culturelle" dans le CECRL », pp. 11-21.

¹⁹ J'ai proposé pour cet agir de référence de la perspective actionnelle le terme de « co-action », dans le sens d'action collective à objectif collectif : cf. Puren 029 et ses références bibliographiques pp. 2-3.

²⁰ Puren 2009c pp. 22-24 et 2016g pp. 58-59.

- « Essais et rapports » (p. 52), « Notes, messages et formulaires » (p. 69) et « Coopérer » (p. 71) -, les lacunes dues à la non prise en compte de la perspective actionnelle. Je reprendrai ici la grille « Coopérer » (mes suppressions en barré, mes propositions d'ajout en gras) :

COOPÉRER	
C2	Comme C1 Sait proposer l'arrêt de la discussion pour tirer les conclusions et prendre les décisions nécessaires à la poursuite ou à l'arrêt de la coopération.
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs. Peut expliciter les points d'accord et de désaccord en invitant les autres à les approfondir ou à les acter, pour préparer les conclusions et décisions finales.
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci.
	Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
B1	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet.
	Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
A2	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit. Sait indiquer qu'il/elle ne suit pas ce qui se dit à tel ou tel moment, en demandant qu'on l'aide à comprendre, ou au contraire en signifiant aux autres qu'ils poursuivent sans sa participation.
A1	Pas de descripteur disponible Sait décliner l'invitation à coopérer langagièrement s'il/si elle ne se sent pas capable, pour ne pas gêner les autres.

(CECRL p. 71)

Mes ajouts en gras aux niveaux A1, A2 et C2 font apparaître en creux un des effets de l'approche communicative : les auteurs ne pensent pas à prendre en considération les cas - pourtant ici très pertinents dans une perspective actionnelle, *i.e.* dans une perspective d'efficacité de l'action collective - où le mieux à faire est de ne pas participer à la communication, en se contentant éventuellement d'écouter les autres sans prendre part à la conversation, et les cas où, à partir d'un certain moment, le mieux est de proposer d'interrompre la communication.

Les gènes opposés de l'approche communicative et de la perspective actionnelle (cf. 2014a, tableaux p. 6 et p. 8) peuvent être utilisés pour analyser les descripteurs des niveaux B1 et B2 de cette grille, si l'on se place dans le cadre d'une action collective suivie, comme celle d'un projet de plusieurs semaines ou de plusieurs mois dans les domaines public, éducationnel ou professionnel :

- *L'inchoatif/ le répétitif*

Un collaborateur de niveau A1 ou A2 dans la langue de travail prévue pour la réunion ne se mettra pas dans la situation considérée dans ces descripteurs, et prendra des mesures préalables en fonction de ses expériences antérieures de réunion où il s'est déjà trouvé dans cette situation : s'assurer de la présence d'une personne capable de lui servir d'interprète sur place, demander à l'avance les supports visuels qui seront utilisés au cours de la réunion (pour les traduire ou les faire traduire) ; consulter à l'avance la documentation écrite relative aux objectifs de la réunion et aux thèmes qui seront traités ; préparer une documentation personnelle dans une autre langue qu'il maîtrise, ce qui lui permettra d'apporter des éléments nouveaux et

originaux ; etc. Notons, à propos de ce dernier exemple, que la L1 est considérée dans cette grille « Coopérer » du CECR uniquement comme une gêne, comme dans les classes en approche communicative, ce qui est en contradiction avec l'idée de compétence plurilingue avancée par ailleurs par les auteurs.

– *Le ponctuel/ le duratif*

Les descripteurs de cette grille du CECR inscrivent certes l'échange dans une certaine durée (cf. « résumer », « faire le point », « faciliter la suite de la conversation »), mais cette durée ne dépasse pas ici le cadre de l'échange, pris comme unité autonome et autosuffisante (comme le sont les unités didactiques des manuels communicatifs : cf. 2016a « Corrigé de l'exercice », Tableau 1, « 3. le ponctuel », p. 1, et tableau 2, « 3. l'imperfectif », p. 2). Or, si l'on se place dans la perspective du travailler ensemble, l'épisode de coopération va forcément s'inscrire dans un temps plus long, avec déjà des réunions précédentes (à part la toute première), et des réunions suivantes (à part la toute dernière). Savoir coopérer, c'est non seulement savoir réagir en temps réel pendant une réunion, mais savoir exploiter les réunions passées : rappeler des points déjà traités et des points à revoir, par ex. Pour le « faire société ensemble », les citoyens inscrivent leurs actions dans des cadres institués – partis politiques, syndicats, associations – qui dépassent même largement la durée de leur propre vie militante.

– *Le perfectif/ l'imperfectif*

Savoir coopérer, c'est aussi savoir prendre en compte les éventuelles réunions à venir : signaler que tel point sera traité plus tard dans une autre réunion prévue, noter les points à traiter dans la réunion suivante (soit que le temps ait manqué, soit qu'il n'y ait pas eu accord, soit qu'il s'agisse d'un point nouveau qui a émergé au cours de la réunion), et rédiger un compte rendu en conséquence : contrairement au gène perfectif, qui permet d'agir sur les seules modes de la réaction et de l'interaction, le gène imperfectif exige de mettre en œuvre la proaction.

– *L'individuel/ le collectif*

Très paradoxalement, si l'on y pense, cette grille « Coopérer » ne considère de l'action de coopération que celle de la seule personne évaluée, alors que dans un agir coopératif, par nature, la coopération est supposée être le fait de tous les participants. Dans un contexte de travail coopératif dans la longue durée, comme c'est le cas pour l'agir citoyen ou professionnel, savoir coopérer, c'est aussi savoir demander la coopération des autres et savoir profiter de la coopération des autres : c'est enfin agir avec d'autres dans cadre plus ou moins institutionnalisé destiné à faciliter la coopération, avec des principes, des normes et des procédures établies. Dans cette grille « Coopérer » du CECR, l'évaluation se déroule dans un espace vierge et neutre, et dans lequel l'action d'un individu est considérée comme pouvant être isolée de celles des autres.

En ce qui concerne le descripteur proposé par les auteurs du CECR au niveau C1, je me contenterai de reprendre une analyse que j'ai déjà publiée en 2009 :

Nous sommes là vraiment en pleine idéologie communicativiste, que les auteurs du CECRL ne parviennent décidément pas à dépasser : pour bien coopérer, il ne suffit pas de bien communiquer ; le savoir-communiquer permet évidemment de résoudre les problèmes communicationnels, mais il ne permet pas de régler, et peut tout au contraire avoir pour effet d'occulter, les problèmes actionnels (i.e. les conceptions différentes de l'action) et les différents enjeux (personnels, collectifs et sociaux). L'efficacité actionnelle demande que ces problèmes et enjeux soient explicités et débattus par les acteurs sociaux, jusqu'à en assumer les risques de confrontation et même de rupture : ce sont précisément les compétences nécessaires à ces activités d'explicitation, de débat [...] qui sont les compétences « de haut niveau » attendues d'un acteur social. (2009c, pp. 22-23)

Les auteurs de cette grille pourraient sans doute me rétorquer que la plupart de ces critères d'évaluation de l'action sociale ne peuvent pas être pris en compte dans des épreuves de certification individuelle, mais c'est justement là que réside l'un des effets pervers majeurs des grilles d'évaluation du CECR, à savoir qu'elles limitent les critères à ceux que ce type d'évaluation

peut intégrer²¹. Pour s'en persuader, il suffit de comparer les critères de cette grille « Coopérer » du CECR à ceux qui sont proposés en pédagogie pour l'évaluation des projets collectifs. En voici un exemple, publié sur un site officiel du Ministère de l'Éducation nationale français, destiné à illustrer les modes d'évaluation des « EPI », qui, comme leur nom ne l'indique pas vraiment (le sigle correspond à « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires »), sont des projets réalisés en cours d'année de la classe de 3^e (élèves de 14-15 ans) et présentés au cours d'une soutenance orale aux épreuves orales de l'examen de fin d'année, le Brevet :

Critères de réussite, modalités d'évaluation individuelle / collective

- Qualité des recherches documentaires et de leur exploitation par les élèves.
- Qualité des arguments, régulation du débat argumenté.
- Qualité des productions visuelles et des mises en récit des élèves.
- Évaluation par les pairs aux différents instants du projet au cours de sa construction.
- Proposition de pistes d'amélioration par les professeurs.
- Rayonnement des productions au sein de l'établissement, degré de mobilisation par les instances citoyennes de l'établissement, mise en relief de la contribution au PEAC [Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle] et au Parcours Citoyen. (M.E.N.R.S. 2016, p. 7)

Je commente ainsi cette grille d'évaluation dans l'ouvrage de 2019 rédigé avec Bruno Maurer :

Si le CECR avait véritablement mis en relation les trois parties de son sous-titre (Apprendre- Enseigner - Évaluer), il aurait intégré de cette manière dans ses grilles des critères portant non seulement sur le produit, mais sur le processus d'apprentissage et d'enseignement (cf. l'item « Proposition de pistes d'amélioration par les professeurs »), en y incluant la question de la projection sociale de la production finale (cf. le tout dernier item de la liste ci-dessus). On mesure à quel point le recours aux certifications internationales en tant que validation des cursus scolaires de langues risque de provoquer une régression catastrophique de la complexité - et de l'intérêt ! - des pratiques d'évaluation centrées précisément sur la formation des élèves en tant qu'acteurs sociaux. (Maurer & Puren 2019, pp. 167-168)

Le « Volume complémentaire », comme son nom l'indique bien, se contente d'ajouter des grilles les unes aux autres (24 pour la seule médiation !...) et des descripteurs à des grilles existantes, sans remettre en cause le paradigme de l'immédiation. Il reproduit de ce fait les mêmes lacunes et défauts du CECR de 2001, mais en les aggravant dans la mesure où ce paradigme ne permet pas à ses auteurs d'aborder et de traiter de manière satisfaisante leur objectif principal déclaré, à savoir l'évaluation de la médiation.

3. Le Volume complémentaire de 2018

On pourra consulter la grille « Coopérer » reprise et complétée dans le VC page 104, pour constater que ses auteurs se contentent de simples ajouts aux descripteurs du CECR de 2001.

Ainsi, au niveau supplémentaire « Pré-A1 », ils ajoutent (si on peut dire...) « Pas de descripteur disponible », alors qu'ils auraient pu proposer, par exemple « Sait indiquer, au moins par une mimique ou une gestuelle, qu'il ne peut pas coopérer » ... ce qui est une manière d'aider la communication en ne gênant pas celle des autres.

Un descripteur est également ajouté au niveau C2 : « Peut habilement relier des contributions à celles d'autres interlocuteurs, élargir le champ de l'interaction et faire en sorte qu'elle débouche sur une conclusion », qui reprend du descripteur du niveau C1 de 2001 le même critère relevant de ce que j'ai appelé plus haut « l'idéologie communicativiste ». On notera aussi que ce qui y

²¹ Des épreuves conçues sur la base de scénarios actionnels dans un cadre de mini-simulations globales permet cependant d'intégrer dans une certaine mesure des critères actionnels, comme le montrent deux certifications officielles françaises, le CLES (Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, www.certification-cles.fr/), et le DCL (Diplôme de Compétence en Langue, www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html).

est considéré comme le critère suprême de réussite, c'est de parvenir à une « conclusion » – on en reste au communicatif langagier –, et non pas, comme cela s'imposerait dans une perspective actionnelle, à une « décision ».

Mais c'est bien entendu le traitement de la médiation, dans le VC, qui souffre le plus de la dépendance des auteurs à l'approche communicative-interculturelle et à son paradigme de l'immédiation.

Bruno Maurer, dans Maurer & Puren 2019, p. 36, fait très justement remarquer que la médiation n'est jamais définie dans le VC, et que les auteurs se contentent de l'appliquer, dans la logique compilatoire qui caractérisait déjà le CECR de 2001, à différents objets : les textes, les concepts, la communication (cf. p. 178 : « MÉDIATION. Médier un texte – Médier des concepts – Médier la communication »). La grille « médier un texte » du VC était particulièrement attendue en raison de l'importance des textes en didactique des langues-cultures, mais, comme on peut immédiatement le constater à la lecture des descripteurs, la notion de « médiation » n'y a aucune consistance propre au-delà de la compréhension et de l'expression, puisqu'il s'agit seulement, en logique communicative, de transmettre d'une autre manière à d'autres ce que le texte nous a transmis. Mais c'est l'expression, dans cette logique, qui prime sur la compréhension : on évalue la langue non pas en tant qu'outil de compréhension des textes (comme dans les épreuves PIRLS ou PISA), mais en tant qu'outil de communication de ce que le candidat a compris des textes. En d'autres termes, l'évaluation y est orientée *produit communiqué* et non *processus réalisé*.

Dans le chapitre précédent, j'ai proposé une analyse de la grille « Coopérer » au moyen des gènes de l'approche communicative. La grille « Médiation générale » du VC (p. 108) est une grille soignée et cohérente si l'on en reste à un « examen clinique » superficiel, mais son « analyse génétique » fait aussitôt apparaître ses limites et lacunes. On retrouve en effet dans ses descripteurs deux des gènes de l'approche communicative, à savoir l'inchoatif et l'individuel, qui sont ici étroitement combinés l'un à l'autre²² :

– L'inchoatif : la fonction de médiateur est conçue comme si elle s'effectuait dans un espace totalement vierge, comme si elle ne se réalisait pas par rapport à des personnes qui ne sont pas simplement des interlocuteurs, mais qui se trouvent dans des milieux institués, qui ont les uns et les autres leur culture d'action avec leurs propres conceptions de la médiation – ses valeurs, ses codes, ses rituels, ses modes opératoires, etc. – en fonction des préférences personnelles, des règles collectives d'organisation du travail commun et des prises de décision antérieures, qui se sont peut-être déjà réunis à plusieurs reprises sur la même question ou sur d'autres, et qui partagent donc une histoire et des expériences communes.

– L'individuel : la dimension institutionnelle de l'espace de médiation est absente de cette grille, tout comme celle de médiation collective, les autres intervenants n'étant pas considérés comme des « co-médiateurs », mais comme de simples interlocuteurs.

Ces deux limites sont dues à la non prise en compte de la dimension temporelle : le temps est ici comme suspendu²³, alors que sa gestion est tout aussi essentielle que celle de l'espace relationnel. Cette troisième limite, considérable, trahit chez ses auteurs un manque d'intégration réelle de la perspective actionnelle : c'est l'action collective en effet qui impose que le temps de la communication soit limité et s'achève par un temps de concertation et une prise de décision, laquelle peut être un accord sur une position commune ou sur une autre action collective à réaliser, mais peut-être aussi sur un constat de désaccord, qu'il faut alors savoir gérer sur le champ et par la suite avec des compétences spécifiques de médiation.

Nous retrouvons là un problème que j'ai déjà signalé dans l'analyse de la grille « Coopérer ». L'efficacité de la médiation – critère qui apparaît aux niveaux C1 et C2 de cette grille – ne peut s'évaluer, comme la communication, par rapport à elle-même, mais par rapport à l'objectif

²² Je reprends ici presque textuellement un passage de l'analyse proposée sur cette grille de « Médiation générale » dans Maurer & Puren 2019, pp.189-190.

²³ À tel point que les gènes ponctuel et perfectif ne sont pas mobilisables pour l'analyse présente.

actionnel pour lequel la médiation n'est qu'un moyen. Dans cette grille, la médiation est complètement découplée de l'action « coopérer » puisqu'elle n'y est considérée que comme un moyen au service d'une communication... qui n'est elle-même en réalité qu'un moyen au service de l'action.

L'analyse de cette grille de « Médiation générale » et de toutes les autres concernant la médiation proposées dans le VC pourrait être complexifiée en utilisant parallèlement deux autres outils que je propose dans mon ouvrage de 2019 (2019b), à savoir l'analyse notionnelle et l'analyse conceptuelle.

a) *L'analyse notionnelle* s'effectue au moyen des différentes notions de médiation pertinentes en didactique des langues-cultures : les médiations éducative, didactique, langagière, culturelle, documentaire, cognitive, technique, socioculturelle et expérientielle.

Ainsi, alors que les auteurs du VC maintiennent explicitement contre toute évidence la fiction selon laquelle la priorité du CECR est l'apprentissage (cf. l'ordre du sous-titre du CECR, repris par le VC : « Apprendre – Enseigner – Évaluer », aucune des grilles de médiation ne propose d'évaluer la capacité des apprenants :

- à s'engager au service des actions collectives (médiation éducative) ;
- à aider les autres apprenants et à travailler en autonomie individuelle et collective (médiation didactique) ;
- à utiliser leurs connaissances et compétences en L1 ou L2+n pour leur apprentissage de la L2 (médiation langagière)²⁴ ;
- à se créer ou à adopter, entre eux et leur enseignant, une culture commune d'enseignement-apprentissage (médiation culturelle) ;
- à éliminer les documents non pertinents dans un dossier documentaire destiné à préparer leur action, et, dans les documents retenus, à éliminer les informations non pertinentes et à repérer les informations manquantes, puis à rechercher des documents complémentaires (médiation documentaire) ;
- à conceptualiser les règles et régularités grammaticales, à les expliquer à d'autres, et à en tirer profit (médiation cognitive) ;
- à maîtriser ou au moins repérer les effets des médias qu'ils utilisent (médiation technique) ;
- à aider à la bonne harmonie entre apprenants et à l'animation de leur groupe (médiation socioculturelle) ;
- à faire de la classe un moment où l'on « vit » en langue étrangère (médiation expérientielle).

b) *L'analyse conceptuelle*, quant à elle, s'effectue au moyen des couples de concepts antagonistes objet/ sujet, humain/ non-humain, horizontalité/ verticalité, proximité/ distance, ressemblance/ différence, immédiateté/ durée, réaction/ proaction, couples que l'on retrouve très présents dans les analyses de la médiation dans les sciences humaines et les sciences de l'éducation.

J'ai déjà plus haut traité implicitement des oppositions immédiateté/ durée (à propos des « gènes » inchoatif, ponctuel et perfectif de l'approche communicative), proximité/ distance (à propos de la situation de référence de cette approche, qui est la rencontre en face à face)²⁵ et

²⁴ C'est pourtant une forme-clé de médiation dans un apprentissage dans lequel la compétence plurilingue – par ailleurs promue par les auteurs du CECR – est intégrée à la fois comme objectif et comme moyen.

²⁵ Dans Coste et Cavalli 2015 se trouve un exemple caricatural de la prégnance du paradigme de l'immédiation dans l'approche interculturelle. Les auteurs définissent ainsi la médiation : « Par médiation, on désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre. » (p. 28) Dans une note en bas de page, ils sont bien obligés de reconnaître aussitôt que la définition n'est pas universelle, mais ils refusent toutefois de l'abandonner d'une manière dont je laisse apprécier la logique à mes lecteurs : « Dans certains cas, la médiation peut expliciter et mieux faire

réaction/ proaction (à propos de la grille « Coopérer », la coopération devant se faire aussi en fonction de la suite déjà prévue ou à prévoir de l'action commune). Voici quelques exemples de mobilisation possibles d'autres couples conceptuels sur la grille de « Médiation générale » :

– *Objet/ sujet* : Dans la logique de l'approche communicative, dont l'un des concepts-clés est la « centration sur l'apprenant », ainsi que dans la logique de la certification individuelle, cette grille se focalise naturellement sur les capacités du sujet médiateur face aux autres sujets avec lesquels il communique. Ce qui fait qu'elle occulte ou minore la médiation effectuée par les objets et par les projets. En C1, par exemple, les auteurs de la grille considèrent que le candidat « peut transmettre de façon claire, fluide et bien structurée les idées importantes de textes longs et complexes ». Mais les textes complexes, ce sont souvent, justement parce qu'ils sont complexes, des textes qui n'ont pas de structure linéaire et où les idées ne peuvent pas être clairement hiérarchisées parce qu'elles sont fortement interreliées, de sorte que ces caractéristiques vont influencer fortement sur les échanges entre les sujets. En perspective actionnelle, d'ailleurs, il n'y a pas d'idées « importantes » en elles-mêmes ou au sein des textes, mais des idées plus ou moins *pertinentes* par rapport à l'action visée : les projets assurent par nature une fonction de médiation entre les sujets et les objets, à tel point que Jean-Louis Le Moigne a proposé le concept de « projectivité », qui permet selon lui de sortir de « l'alternative stérilisante du choix binaire entre l'objectivité et la subjectivité » (2005, p. 427).

– *Humain/ non humain* : Cette opposition doit être mobilisée en particulier lorsque la communication est faite par l'intermédiaire de moyens techniques – lorsqu'il y a, pour le dire autrement, « médiation technique ». La grille de « Médiation générale » du VC, même si cela reste implicite, est clairement pensée comme une médiation directe de personne à personne. Mais de nos jours, les interactions sont médiées de plus en plus souvent par des dispositifs techniques – en particulier numériques – qui imposent au moins en partie leur propre logique, avec leurs propres contraintes et leurs propres exigences. Dans un article de 2018, une spécialiste en sciences de l'information et de la communication, Aude Seurrat, raconte son échec, lors d'un projet commun, à faire prendre en compte par les experts de l'UPL-COE ces médiations, parce qu'ils en sont restés à une conception de l'interculturel restreinte aux rencontres interpersonnelles directes ; et elle explique ce blocage par un « impensé numérique ». D'autre part, lorsque les échanges s'effectuent dans les domaines public, éducationnel et professionnel, même en présentiel, il existe toujours des principes, des normes, des coutumes, des procédures qui imposent seules leurs médiations, sans intervention des personnes et même parfois malgré leurs interventions.

– *Horizontalité/ verticalité* : La médiation, dans la grille de « Médiation générale » du VC, s'effectue entre personnes de statut égal. Mais dans beaucoup de situations, et le plus souvent dans des contextes institutionnalisés, il existe des relations hiérarchiques qui interfèrent entre les participants, créant leurs propres effets de médiation. Dans d'autres situations – ou dans les mêmes – des personnes plus ou moins de bonne foi cherchent à s'imposer pour la discussion à leur seul profit, ou la bloquer. Anne Friederique-Delouis écrit ainsi dans son compte rendu des actes d'un colloque à l'université de Giessen en 2002, où des didacticiens germanophones s'étaient réunis pour critiquer collectivement – et systématiquement – le CECR dès sa parution :

L'un des termes-clés du Cadre est évidemment la « communication ». Ce concept, tel qu'il est utilisé dans le CECRL, n'échappe pas aux critiques des commentateurs. Selon Hans Barkowski, il s'agit d'un concept de communication idéale (au sens d'Habermas) : les faits communiqués sont toujours réels, il y a un consensus entre ceux qui participent à la communication et qui se considèrent en outre comme des partenaires égaux. D'après ce même chercheur, ce type de communication est plutôt celui de l'élite socioculturelle. (2008, p. 25).

reconnaître la distance, sans pour autant la réduire et qu'il [*sic*] est aussi des circonstances où le travail de médiation sert à accentuer en quelque sorte la distance, la rend plus irréductible (par exemple, dans le rapport à une œuvre d'art en rupture totale avec les normes de lecture habituelles). Ceci n'est pas en contradiction avec la définition générique ici posée. »

Conclusions

Le modèle d'évaluation proposé dans le CECR et repris à l'identique dans le VC est marqué par le paradigme de l'immédiation généré par les gènes de l'approche communicative-interculturelle et le paradigme direct hérité de la méthodologie directe. Il est extrêmement réducteur par rapport à la complexité de la problématique de l'évaluation en didactique scolaire (cf. 2001e), comme je le résume dans Maurer & Puren 2019 :

- *Ce modèle est réducteur même en ce qui concerne l'évaluation individuelle : pour paraphraser l'instruction officielle française de 1908 dont nous avons cité plus haut un passage, nous pouvons dire qu'avec les grilles du CECR, c'est directement, par ses seules productions langagières personnelles, que l'élève sera évalué, et non pas par l'intermédiaire de son engagement dans l'apprentissage, de sa progression dans la maîtrise de la langue ou encore de sa participation au travail collectif.*
- *Ce modèle est réducteur aussi dans la mesure où il ne prend pas en compte les médiations en cours d'apprentissage : ni la participation de l'élève à la médiation collective en classe, ni la médiation des autres acteurs, élèves et enseignant, ni la médiation d'autres agents tels que la L1, les projets, les outils et dispositifs didactiques.*
- *Ce modèle est réducteur enfin parce qu'il ne prend pas en compte tous les autres types de médiation à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage scolaire : éducative, pédagogique, cognitive, technique, documentaire et didactique. (p. 181)*

L'application d'un tel modèle à la conception de l'enseignement-apprentissage ne peut donc être que catastrophique, et les auteurs du VC font preuve d'une incroyable irresponsabilité en s'en félicitant : « En fait, le CECR n'est pas seulement utilisé pour apporter de la transparence et des éléments de référence clairs dans une perspective d'évaluation, il est également de plus en plus utilisé pour la réforme de programmes et la pédagogie » (p. 25).

Il y a par ailleurs un décalage abyssal entre les prétentions des auteurs du CECR, repris par ceux du VC, à proposer un outil de formation d'un citoyen dans une Europe démocratique, et leur modèle d'évaluation conçu uniquement pour des épreuves de certification individuelle où chacun fait valoir pour soi-même ses propres compétences pour un profit uniquement personnel.

Une première interprétation des caractéristiques de l'évaluation proposée dans ces deux documents est qu'elles ont été reprises plus ou moins consciemment du modèle de l'immédiation hérité de l'approche communicative-interculturelle et du paradigme direct. Cette interprétation est sans doute valable pour les enseignants collaborateurs occasionnels de l'UPL-COE.

Elle ne l'est pas pour les collaborateurs permanents de cette Unité des politiques linguistiques, dont Maurer montre, tout au long du premier chapitre de l'ouvrage Maurer & Puren 2019²⁶, qu'ils sont tous, depuis l'époque de l'élaboration du CECR et jusqu'à présent, membres des deux organismes privés qui ont *de facto* pris le contrôle total et permanent de l'UPL-COE : le *Cambridge English Language Assessment* et la Fondation Eurocentres. Il peut ainsi affirmer, sans crainte d'être contredit :

Sous le masque du CECR s'avancent des acteurs privés, clairement identifiables pour peu qu'on se donne la peine de chercher, qui ont orienté à leur profit depuis 2001 l'enseignement des langues en Europe en noyant l'UPL-COE. (pp. 7-8).

Pour ces acteurs privés, le verrouillage du système d'évaluation sur le paradigme de l'immédiation présente deux avantages décisifs :

- Ce système d'évaluation correspond exactement à ce qui peut être évalué dans le cadre des certifications individuelles qu'ils commercialisent. La particularité de ces certifications, leur

²⁶ Les sous-titres du 1er chapitre de cette 1^e partie (1.1 « Acteurs et auteurs du Volume complémentaire ») parlent d'eux-mêmes : 1.1.1 « À la manœuvre, des organismes prétendument désintéressés ». 1.1.2 « Le contrôle éditorial de quelques personnels de ces institutions ». 1.1.3 « Consultation, piège à consentement ».

objectif même, en effet, est de fournir aux évaluateurs un « instantané », une photographie *im-médiate* des compétences langagières des apprenants ; dans les deux sens du qualificatif, à savoir, au moyen d'une extrapolation réalisée à partir de performances réalisées (1) sur le champ, sans délai, de manière (2) non médiée, sans autre intermédiaire, entre eux et la langue à produire, que les supports et consignes du seul dispositif d'évaluation.

– Il est adossé à une méthodologie encore postulée universelle par beaucoup d'enseignants et même de didacticiens, à savoir l'approche communicative, postulat d'autant plus difficile à critiquer dans le CECR et le VC, même si les descripteurs de leurs échelles de niveaux s'en inspirent clairement, que leurs auteurs écrivent à plusieurs reprises ne pas vouloir imposer d'orientations méthodologiques. Mais ce qui est présenté par eux comme une volonté de respect de la liberté et la responsabilité des acteurs²⁷ et une mesure de prudence scientifique²⁸ n'est destiné en réalité qu'à maintenir pour leurs certifications une ouverture maximale de l'accès à ce marché, parce qu'ils peuvent ainsi prétendre qu'elles sont valables quels que soient le public, les objectifs, les méthodologies et les traditions de l'enseignement scolaire des langues dans tous les pays d'Europe et au-delà.²⁹

On comprend dès lors chez ces auteurs :

- leur intérêt à ne pas intégrer l'évaluation, comme il le faudrait, au processus d'enseignement-apprentissage, très complexe, mais à l'inverse de réduire celui-ci à leur modèle unique d'évaluation ;
- leur insistance pendant toutes les années 2000-2010 à faire passer l'idée que la perspective actionnelle n'est qu'un simple prolongement de l'approche communicative, en dépit des évidences, avec l'aide de didacticiens aveugles ou complices³⁰ ;
- leurs réticences à proposer des grilles d'évaluation portant sur les compétences plurilingue et pluriculturelle... parce qu'elles devraient forcément être aussi pluri-méthodologiques, du moins si elles prenaient aussi en compte l'enseignement-apprentissage³¹ ;
- ou encore leur intérêt à continuer à brider les critères d'évaluation de la lecture des textes littéraires, parce que la prise en compte de critères adaptés les obligerait à prendre modèle sur une méthodologie pré-communicative centrée sur la compréhension de l'écrit, à savoir la méthodologie active, comme l'ont fait sans doute sans le savoir les concepteurs des épreuves de compréhension de l'écrit de l'évaluation PIRLS et de l'enquête PISA³².

Avec d'autres didacticiens, de plus en plus nombreux au fil des années, j'ai abondamment critiqué dans mes conférences et mes articles le flou des descripteurs du CECR et leurs incohérences – en particulier le manque de suivi des critères d'un niveau à l'autre (cf. encore dans Maurer & Puren 2019 l'analyse de la grille « Compréhension générale de l'écrit », p. 62). Or les descripteurs n'ont aucune importance pour les organismes de certifications, pour lesquels

²⁷ Par ex. : « Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser » (CECR, p. 4)

²⁸ Par ex. : « À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. » (CECR, p. 108) Pour trois autres énoncés du même type dans ce document (avec « actuellement », « pas encore », « à ce jour », portant respectivement sur les théories de la compétence langagière, les universaux didactiques et la grammaire), et leur analyse en tant que représentatifs de l'idéologie scientifique des auteurs, cf. Puren 2015f, p. 11.

²⁹ C'est sans doute ce qui explique le choix du voyage touristique comme macro-situation de référence des Niveaux-seuils, qui sont à l'époque, comme encore maintenant, les situations les plus courantes de premier contact avec des étrangers ; bien plus courantes, en particulier, que les voyages professionnels.

³⁰ Les auteurs du VC ont inauguré une autre stratégie assurément originale, qui consiste à reconnaître la rupture qu'implique la perspective actionnelle (cf. section « Mise en œuvre de l'approche actionnelle », pp. 27-28) ... sans pour autant intégrer concrètement cette perspective dans les descripteurs de leurs compléments de grilles ou de leurs nouvelles grilles.

³¹ Tout l'article 2020f argumente la nécessité de mettre en place une approche multi- ou pluriméthodologique.

³² Cf. Maurer & Puren 2019, chap. 3.4 « La littérature et les "réactions à la littérature" », pp. 132-140.

ils ne sont que des « produits d'appel ». Ces organismes élaborent en effet leurs épreuves de certification non pas à partir des descripteurs, mais à partir des items calibrés dans des corrections d'épreuves antérieures, qu'ils conservent soigneusement comme les entreprises conservent leurs secrets de fabrication. Des enseignants auraient-ils accès à ces items, qu'ils ne pourraient pas de toutes manières les utiliser parce qu'ils ne maîtrisent pas les procédures statistiques très complexes indispensables au traitement des réponses.

Toutes les critiques des descripteurs du CECR renforcent donc la supercherie qui consiste à faire croire qu'elles sont importantes, et que si elles étaient plus précises et cohérentes, elles permettraient d'élaborer des épreuves ainsi que des critères et des guides de correction vraiment objectifs. Je reconnais avoir joué ainsi sans le savoir, avec d'autres (ce qui n'est pas une excuse...) le rôle de l'« idiot utile » au service des intérêts des organismes commercialisant leurs certifications labellisées « CECR », et au service de leur stratégie de remplacement des examens nationaux par leurs certifications internationales. Voici en effet l'une des conclusions que Bruno Maurer et moi-même tirons de nos recherches et analyses dans notre ouvrage commun de 2019 :

Lorsque les auteurs du CECR invitent les enseignants à utiliser ces descripteurs pour fabriquer leurs propres tests, il s'agit d'une véritable stratégie d'enfumage : ni les enseignants ni les inspecteurs n'en ont en réalité les moyens et les compétences techniques, ce qui va amener « logiquement » les responsables éducatifs à se tourner finalement vers les organismes qui ont de l'expérience en la matière. On est même en droit de se demander si la médiocrité des descripteurs proposés n'entre pas dans une stratégie délibérée destinée à protéger un marché que l'on a su créer en proposant un « Cadre européen de référence pour la certification internationale en langues », ce qui devrait être le véritable titre du CECR. (p. 77)

Les deux voies de « sortie du CECR » que nous proposons dans notre ouvrage sont cohérentes avec nos critiques portant sur la référence mono-méthodologique des descripteurs de compétence du CECR et du VC, à savoir l'approche communicative et son paradigme de l'immédiation, ainsi que sur le découplage, imposé par ces auteurs pour promouvoir *urbi et orbi* leurs certifications, entre l'évaluation et le processus d'enseignement-apprentissage : il s'agit (4^e partie) d'une « évaluation intégrée » et (5^e partie) d'une « méthodologie plurilingue intégrée » à ce processus dans une perspective résolument pluriméthodologique.

La réflexion sur l'évaluation, en didactique des langues-cultures, doit être relancée sur des bases saines, c'est-à-dire « didactiques » dans le sens qu'a maintenant ce terme, qui concerne la relation enseignement-apprentissage. Contrairement à ce que cherchent à nous imposer les organismes de certification depuis un quart de siècle, il faut, en partant des publics, objectifs et environnements divers existants ainsi que des différentes méthodologies d'enseignement mises en œuvre, recommencer par se questionner à propos de :

- ce qui ne doit pas être évalué ;
- ce qui ne doit pas à être évalué par une note ou un score, mais sous la forme d'une appréciation qualitative ;
- ce qui doit être auto-évalué individuellement par chaque apprenant ;
- ce qui doit être auto-évalué collectivement par les groupes d'apprenants ;
- ce qui doit être évalué par l'enseignant ;
- ce qui doit être évalué par l'institution éducative ;
- ce qui, dans le cadre de projets pédagogiques ouverts sur la société extérieure, doit être évalué par des membres de cette société.

Sur le marché international sont déjà arrivées, et sont en train de s'imposer, des évaluations standardisées de productions d'apprenants – PIRLS et PISA pour les langues maternelles³³ – utilisées pour évaluer le fonctionnement et l'efficacité du système scolaire – et donc en partie les enseignants eux-mêmes. La conception de leurs épreuves – pour l'instant limitée, en ce qui

³³ Cf bibliographie finale. Il est prévu que PISA soit élargi aux langues étrangères en 2024.

concerne les langues, à la seule compréhension de l'écrit –, est autrement plus élaborée que celles du CECR et du CV, qui apparaissent à côté d'elles simplistes et obsolètes, en particulier parce que les premières sont orientées processus à effectuer, et non comme les secondes produit à communiquer (cf. Puren & Maurer 2019, p. 5, pp. 32-33 et pp. 64-66). La réflexion didactique sur ces nouvelles évaluations est indispensable et urgente, parce qu'elles sont sources d'innovation, mais aussi de dangers, pour les décennies à venir.

J'aurai donc à nouveau dans le présent article, pour répondre à la demande de l'association LEND, joué à nouveau l'idiote utile en reprenant certaines analyses critiques de grilles du CECR et du VC. J'espère malgré tout l'avoir fait ici en étant plus utile à mes lecteurs qu'aux auteurs de ces deux documents, lesquels, surtout si on se contente de les critiquer sans proposer d'alternative, ne font par leurs propositions que brider la conception de l'évaluation, stériliser la réflexion didactique et bloquer l'évolution de la discipline.

Bibliographie

- COE (CONSEIL DE L'EUROPE). 1975. EK J.A. van, TRIM J.L.M., *Threshold level*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- 1976. COSTE Daniel, COURTILLON Janine, FERENCZI Victor, MARTINS-BALTAR Michel, PAPO Éliane, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
 - 1979. P.J. SLAGTER, *Un nivel umbral*, Strasbourg: Consejo para la cooperación cultural, 1979.
 - 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 192 p. Strasbourg : Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
 - 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, trad. fr. février 2018, 254 p. Strasbourg : Conseil de l'Europe, <http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- COSTE Daniel, CAVALLI Marisa. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques linguistiques DGII – Direction générale de la démocratie, Conseil de l'Europe, <http://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctionsde-mediation-de-l-ecole/16807367ef>.
- FRIEDERIKE DELOUIS Anne. 2008. « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone », *Les Langues modernes* n° 2, avril-mai-juin, « Dossier : Le Cadre européen : où en sommes-nous ? Paris : APLV, pp. 19-31, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779>.
- Compte rendu de : Karl-Richard BAUSCH et al. (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts [Le CECRL en discussion. Actes du 22^e Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement de langues étrangères]*. Tübingen (Narr), 2003.
- GODART Adrien. 1903. « La lecture directe. Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* n° 11, janvier, pp. 471-486, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/.
- LE MOIGNE Jean-Louis. 2005. « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un "Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps" ? », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie* n° 140, juil.-sept., Didier-Érudition/Klincksieck, pp. 295-308.
- MAURER Bruno, PUREN Christian. 2019. *CECR : par ici la sortie !* Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 314 p. En téléchargement libre et gratuit sur le site de l'éditeur : eac.ac/books/9782813003522.

M.E.N.R.S. 2016. « La photo d'identité, une image qui raconte des histoires (personnelles, sociales, politiques, culturelles) », EPI Information, communication, citoyenneté, [classe de] 3^e, Histoire, Français, EMC, EMI. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, octobre 2016, 10 p., http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EPI/72/6/RA16_C4_EPI_4_photo_d-identite_VF_645726.pdf.

PUREN Christian. 010. « Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical », <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/010/>.

– 029. « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

– 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.

– 1988a. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, édition numérisée au format pdf ouvert, décembre 2012, www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/, 300 p. [1^e éd. Paris : Nathan-CLÉ international, 448 p.]

– 1998f. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », ÉLA revue de didactologie des langues-cultures n° 109, janvier-mars, pp. 9-37. Paris, Didier-Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.

– 2001e. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues modernes* n°2 (« Évaluation et certification en langues »), pp. 12-29, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155.

– 2002b. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71, www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/.

– 2006a. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006a/.

– 2006b. PUREN Christian. 2006b « Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b/.

– 2006g. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante : « Les tâches dans la logique actionnelle », pp. 80-81. Paris : FIPF-CLE international, www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b/.

– 2007b. « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence ». Conférence à la journée des langues de l'IUFM de Nancy, 9 mai 2007. Diaporama commenté oralement, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990.

– 2008e. « L'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », pp. 173-194 in : *La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*, Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVI^e édition, Iași, 25-26 mars 2011. Textes réunis par Felicia Dumas, Éditions Junimea, Iași (Roumanie), 2012, www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/.

– 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.

– 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.

– 2012b. « Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR. À propos de : ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique* (Paris : Hachette-FLE, 2011, 192 p.). Article-compte rendu par Christian PUREN », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/.

– 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.

- 2015f. « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », p. 195-216 *in* : DEFAYS Jean-Marc, HAMMAMI Samia, MARECHAL Marielle *et al.* (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*, vol. 1, Bruxelles : EME Intercommunications, 2015, 312 p., www.christianpuren.com/mestravaux/2015f.
- 2016a. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : exercice de repérage d'une « manipulation génétique » sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE », « Corrigé de l'exercice », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/.
- 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.
- 2016g. *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*. 1^e éd. numérique, septembre 2016, 82 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/.
- 2019b. *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*, www.christianpuren.com, 1^e éd. électronique, décembre 2019, 122 p.
- 2019g. « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures ». Actes du 2^e Colloque international Methodal, Thessalonique (Grèce), 3-4 septembre 2018, methodal.net/L-elaboration-de-la-perspective-actionnelle-et-la-situation-methodologique.
- 2020f. « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/.

SEURRAT Aude .2018. « Modèle psycho-social et impensé numérique dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique », *Distances et médiations des savoirs* n° 24, <http://journals.openedition.org/dms/3138>.

ZARATE Geneviève. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier-CRÉDIF, 128 p.