

Pour un cadre africain commun de référence pour les langues

Résumé

L'idée de cet article est de comprendre l'émergence et la conception du *Cadre européen commun pour les langues* et d'évoquer l'hypothèse d'un *Cadre africain commun pour les langues* tenant compte des spécificités du ou des contextes africains.

Aujourd'hui, le CECRL est une référence mondiale en tant que système permettant la comparaison des compétences linguistiques entre individus relevant de différents systèmes éducatifs, l'organisation d'enseignements selon une progression universellement lisible et l'organisation des systèmes de certification, et ainsi de favoriser les échanges d'élèves et d'étudiants, enfin de servir de base au recrutement par les entreprises.

Mots-clés : CECRL, plurilinguisme, enseignement bi-plurilingue

« Si au début les enfants ont de la difficulté à bien comprendre, ... qu'on soutienne leur attention en évitant l'exposé doctoral et en enseignant aux enfants dans leur propre langue » (extrait du *Doctrinale* d'Alexandre de Villedieu, écrit vers 1199, *Nouvelle histoire de la langue française*, dir. Jacques Chaurand, 1999, *Le Seuil*, p. 125-126).

Introduction

Les courants de circulation des langues et des savoirs ont leur propre histoire, car ils sont entrelacés et en interaction avec l'histoire politique dans des rapports de causalité circulaire. Toutes proportions gardées, l'idée de cet article est de comprendre l'émergence et la conception du *Cadre européen commun pour les langues*¹. Il fallait un contexte spécifique pour qu'un tel système soit développé en Europe. Il ne pouvait pas naître aux États-Unis ni dans l'univers anglo-saxon. Il s'agit aussi d'évoquer l'hypothèse d'un *Cadre africain commun pour les langues* tenant compte des spécificités du ou des contextes africains.²

Aujourd'hui, le CECRL est une référence mondiale en tant que système permettant la comparaison des compétences linguistiques entre individus relevant de différents systèmes éducatifs, l'organisation d'enseignements selon une progression universellement lisible et l'organisation des systèmes de certification, et ainsi de favoriser les échanges d'élèves et d'étudiants, enfin de servir de base au recrutement par les entreprises.

1. Un long processus

¹*Cadre européen commun pour les langues*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int/lang-cecr

²Nous n'avons pas le privilège d'être les premiers à évoquer cette hypothèse. Par exemple : Julia Ndibnu-Messina Ethé, Béatrice Yanzigiye, Evariste Ntakirutimana, (2023), « Aménagement linguistique au Cameroun et au Rwanda : pour un cadre commun de référence pour les langues en Afrique », dans *Re-penser les politiques linguistiques en Afrique à l'ère de la mondialisation*, Collection Plurilinguisme, éditée par l'Observatoire européen du plurilinguisme, 422 p., 63 à 88.

Il n'échappe à personne que le CECRL, initié par le Conseil de l'Europe³, et non l'Union européenne, est le résultat d'un long processus qui a mis plus de quarante ans pour aboutir et qui prend sa source dans l'après-Seconde Guerre mondiale.

Il faut en rappeler rapidement les étapes.

Le point de départ est la Convention culturelle européenne du 19 décembre 1954. Cette Convention s'était fixé pour objectif de "développer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leurs diversités culturelles, de sauvegarder la culture européenne, de promouvoir les contributions nationales à l'héritage culturel commun de l'Europe et ce dans le respect des mêmes valeurs fondamentales en encourageant, notamment, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des Parties à la Convention".

La Convention a été le point de départ d'une intense activité de recherche dont les différentes étapes ont été marquées par des résolutions du Comité des ministres.

Dans un article publié par la Division des Langues du Conseil de l'Europe sur *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe de 1954 à 1997* John L.M. Trim (2007, Conseil de l'Europe) retrace toute cette évolution et la place dans le cadre d'un projet essentiellement politique.

1.1 La résolution 69-2

La première résolution marquante du Comité des ministres est la résolution 69-2 du 25 janvier 1969 intitulée "Programme intensifié d'enseignement des langues pour l'Europe". Cette résolution affiche la nécessité de « supprimer les barrières linguistiques » non par l'unification linguistique mais par l'étude des langues vivantes. Elle souligne que "la diversité linguistique [fait] partie du patrimoine culturel européen et [que], loin d'être un obstacle à l'unité, elle doit, grâce à l'étude des langues vivantes, devenir une source d'enrichissement intellectuel".

Cette résolution touche tous les secteurs de l'éducation, du 1^{er} degré à l'enseignement supérieur et aux cours d'adultes ainsi que celui de la formation des enseignants. Par ailleurs, elle ouvre de nombreuses voies d'innovation qui n'aboutiront pour beaucoup d'entre elles que récemment et restent de pleine actualité cinquante ans après.

Apprécier l'influence qu'a eue cette résolution sur les systèmes éducatifs européens nécessiterait quelques recherches qui vont bien au-delà du présent article. Mais notons quand même que l'idée d'un enseignement précoce des langues est déjà bien présente, que l'idée de développer des centres de langues dans les universités est déjà énoncée, que l'idée de développer des outils d'évaluation de compétences en langue y est tout à fait explicite, enfin que l'utilisation d'équipements modernes pour l'enseignement des langues à tous les niveaux est affichée comme une priorité. L'inertie naturelle des systèmes éducatifs a freiné évidemment les évolutions, mais de nombreux thèmes nécessitaient des approfondissements méthodologiques. C'était donc le début d'une longue marche qui ne devait pas être « un long fleuve tranquille ».

En conclusion de l'ouvrage *Langues Vivantes 1971-1981*, on voit très clairement s'exprimer la conscience des limites de l'action entreprise (TREMBLAY, C., 2013 : 113-136) :

³Il convient de rappeler que le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale, qui comprend 46 États membres et 700 millions de citoyens.

« Sans consensus et sans effort soutenu, des tentatives successives d'innovation risquent de n'avoir qu'un effet partiel et provisoire et d'aboutir au bout du compte à une mosaïque de pratiques contradictoires et à une confusion intellectuelle générale. C'est justement ce qui semble avoir été le cas pour l'étude des langues vivantes dans un passé récent, quand de nouvelles méthodes et approches successives ont battu en brèche, sans jamais le supplanter complètement, le modèle classique. Il semblerait, à première vue, que le risque soit considérable de voir les travaux du Conseil de l'Europe connaître le même sort, à moins que le CDCC et ceux qui sont directement concernés par les langues vivantes dans les différents États membres puissent rassembler l'énergie nécessaire pour réaliser les réformes nécessaires. »

De telles observations ne seraient pas déplacées si on en faisait application au cas de l'Afrique, aussi bien du Nord que de l'Afrique subsaharienne.

Le maillon faible est clairement identifié : l'action des États membres.

Une nouvelle impulsion, tenant compte des enseignements de l'expérience, était absolument nécessaire.

1.2 La recommandation 82-18

D'où la nouvelle résolution de 1982 qui commence par mieux expliciter le fondement idéologique du Conseil de l'Europe. Les politiques linguistiques à impulser ont nécessairement un "fondement idéologique", qui n'induit pas par nature une connotation négative. Celui-ci est fondé sur deux principes :

- celui de la diversité, considérée comme une richesse par elle-même
- et celui de la communication.

Par communication, il ne faut pas comprendre la communication au sens médiatique du terme mais nous devrions plutôt entendre "circulation des idées, des savoirs, des imaginaires, etc." car pour faire de la diversité une force, il faut une connaissance suffisante par les citoyens des pays européens des langues des autres pays membres, il faut des échanges qui soient vécus de manière positive, ce qui n'a rien d'automatique.

De tels principes ne préjugent évidemment pas des méthodes à mettre en œuvre pour développer la connaissance des langues dans les pays européens.

Les responsabilités sont également clairement identifiées : on compte sur les États membres pour qu'ils adoptent ou développent des politiques nationales dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pour qu'ils se concertent, qu'ils coopèrent et coordonnent de façon suivie leurs politiques.

Dans son dispositif, la recommandation comporte treize recommandations relatives à l'éducation, à l'apprentissage des langues par les migrants et leurs familles et à la formation des enseignants, la formation des enseignants étant désignée comme une clé pour tous les programmes nationaux de développement de l'enseignement des langues.

En fait, ce qui fait l'importance de cette résolution, ce n'est pas tant son texte, que l'impulsion qu'elle va donner, et qui va complètement déterminer la suite des événements.

Les équipes du Conseil de l'Europe vont créer un réseau dit *réseau d'interaction* dans les systèmes scolaires, au sein desquels des petites équipes de personnes engagées dans des projets novateurs pour les écoles se rendaient dans d'autres États membres pour rencontrer des collègues engagés dans des projets similaires, et ont organisé des ateliers internationaux de formation de formateurs d'enseignants.

C'est au cours de la période ouverte par la résolution 82 que s'engagent des démarches totalement structurantes pour l'avenir que sont le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et son complément, le Portfolio.

Il est évident que ces avancées décisives sont le fruit des recherches menées dans les années antérieures, dont toutes n'ont pas été couronnées de succès.

1.3 La recommandation 98-6

C'est dire que quand intervient la recommandation 98-6, tous les éléments constitutifs de la politique européenne de la décennie suivante sont en place. Afin de développer un "plurilinguisme à grande échelle", la résolution préconise notamment :

- l'enseignement de plusieurs langues. Il s'agit là d'une innovation majeure, car jusqu'à présent il n'était question de l'apprentissage que d'au moins une vivante européenne ;
- la sensibilisation à la diversité des langues et des cultures dès le plus jeune âge
- la nécessaire diversification de l'offre d'enseignement linguistique de la maternelle à l'enseignement supérieur
- la continuité des enseignements linguistiques entre les cycles
- l'utilisation de langues étrangères dans l'enseignement de matières non linguistiques
- la priorité à donner à la formation des enseignants.

D'une certaine manière, cette résolution apparaît plus comme un aboutissement que comme une nouvelle étape. Elle donne les lignes directrices qui auraient dû être la référence des politiques éducatives des pays européens dans la décennie suivante, ce qui n'aura été que partiellement vérifié.

En effet, dans les années qui suivront, le Conseil de l'Europe va surtout poursuivre l'œuvre engagée, pendant que l'Union européenne va s'impliquer sur le plan linguistique d'une manière totalement nouvelle.

À cette époque l'Union européenne, qui n'était pas encore intervenue dans le domaine des politiques linguistiques éducatives, a reçu la capacité de le faire du Traité de Maastricht de 1992, et elle publie en 1996 le Livre Blanc *Enseigner et Apprendre : Vers la société cognitive* qui évoque la nécessité « de permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et maintenir la capacité à communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle ».

Il n'a pas fallu moins d'un demi-siècle pour changer de manière radicale le paysage des politiques linguistiques éducatives en Europe et même dans le monde dans la mesure où le rayonnement acquis par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dépasse largement les limites non seulement de l'Union européenne, mais du Conseil de l'Europe.

S'il y a eu indéniablement une évolution profonde des idées sur l'enseignement des langues vivantes, les méthodes et les politiques éducatives, il est nécessaire de jeter un regard critique sur la situation présente non pour nier l'importance de l'œuvre accomplie mais peut-être pour se demander si la situation telle que nous la connaissons correspond à ce que les acteurs avaient imaginé et aux attentes suscitées.

Mais tel n'est pas l'objet de cet article qui est plutôt d'examiner le profit que pourraient tirer du CECRL les pays africains, aussi bien les décideurs que les citoyens eux-mêmes.

2. Mise en perspective du plurilinguisme africain

La situation linguistique africaine est d'une autre dimension tout autre que celle de l'Europe.

D'abord le nombre de langues impliquées est sans commune mesure.

Pour l'Europe, il s'agit de 24 langues officielles, et si l'on élargit aux langues régionales, on est autour de 200 et les usagers de ces langues régionales ont tous une pratique de la ou des langues officielles nationales. En France tout Corse ou Basque parlant sa langue régionale parle le français. La langue régionale peut être considérée comme la langue maternelle ou la langue seconde selon le cas. La une question est plus sentimentale, « patrimoniale » que fonctionnelle. La question de la langue française ne se pose pas, et l'on pourrait dire exactement la même chose des autres pays européens où les langues régionales restent plus vivantes, mais pour combien de temps, comme l'Italie.

Tel n'est pas du tout le cas de l'Afrique où la connaissance d'une ou plusieurs langues locales peut être exclusive de la ou des langues officielles, en particulier du français, de l'anglais ou du portugais.

Il existe aussi en Afrique des situations où la langue locale s'est perdue et où la langue officielle s'est plus ou moins substituée à la ou aux langues locales. La langue officielle est devenue d'une certaine façon langue locale africaine et subit d'ailleurs diverses formes d'appropriation.

La cartographie des langues impliquées et réellement parlées par la population n'est pas la seule différence avec l'Europe.

En plus des langues locales qui sont au sens linguistique du terme des langues vernaculaires, on a aussi un certain nombre de langues africaines qui sont des langues essentiellement véhiculaires, comme le swahili, en Afrique centrale, ou qui peuvent être vernaculaires, c'est-à-dire maternelles ou régionales pour un petit nombre et véhiculaires pour le grand nombre, comme le wolof au Sénégal. Ces langues sont partiellement en concurrence avec les langues officielles internationales.

Les langues officielles sont aussi les langues des anciens colonisateurs. C'est une spécificité qui n'a pas d'équivalent en Europe. Langues adoptées, « prises de guerre » ou rejet nationaliste, ce point n'a pas lieu d'être discuté ici, mais il fait partie de la complexité africaine confrontée à l'attraction de la modernité et à la permanence des traditions.

Une autre différence essentielle est que les langues nationales et internationales (anglais, espagnol, français, allemand, etc.) et les langues régionales européennes sont toutes aujourd'hui documentées et enseignables, ce qui n'est pas le cas, loin de là, de toutes langues africaines. Mais il est important de savoir que ces langues européennes n'ont pas toujours été documentées

et que beaucoup d'entre elles n'ont été documentées et normalisées qu'au XIX^e siècle. C'est de toute façon un processus qui s'est étalé sur plusieurs siècles.

Le fait pour des langues de n'être ni décrites, ni standardisées, ce qui est encore le cas de beaucoup de langues africaines, constitue évidemment un élément de fragilités important sur lequel il convient de s'arrêter.

Le processus de disparition de langues, langues régionales ou ancestrales, sous la pression de différents facteurs et particulièrement de la scolarisation, a été analysé par (CALVET, 1999:186-200) et par (FRATH, 2019:81-98). On peut le résumer ainsi : 1 : les enfants (génération 1) apprennent la langue de scolarisation et parlent avec leurs parents (génération 0) et avec leurs grands-parents (génération -1) la langue régionale ; 2 : Ces enfants (génération 1) devenus parents parlent avec leurs enfants (génération 2) dans la langue de scolarisation et continuent de parler avec les parents (génération 0) en langue régionale. Leurs enfants (génération 2) parlent entre eux et avec leurs parents (génération 1) la langue de scolarisation devenue leur langue maternelle et parlent avec leurs grands-parents (génération 0) encore éventuellement la langue régionale ; 3 : leurs petits enfants (génération 3) ne parlent entre eux et avec leurs parents (génération 1) que la langue de scolarisation devenue langue maternelle. Évidemment la réalité obéit rarement à ce schéma strictement monolingue qui peut sembler caricatural, mais l'ouvrage de Pierre Frath abonde d'exemples de disparition de langues en trois générations, et surtout, comme Louis-Jean Calvet, il explique les processus dont l'éducation n'est pas le seul facteur. Mais si l'on isole le seul facteur éducatif, on comprend aisément que la seule manière de faire mentir ce schéma est de développer un enseignement bi-plurilingue dans lequel la ou les langues maternelles sont utilisées comme langue d'enseignement à l'école et sont enseignées.

Pour risquer un parallèle historique, en France, le processus n'a pas été déclenché par les lois Jules Ferry, car le développement de l'éducation était déjà en route depuis plusieurs décennies. Mais en 1880 plus de 50 % de la population ne savait encore ni lire ni écrire, l'alphabétisation était un enjeu et un impératif national majeur. Le choix du français allait de soi, mais à supposer qu'il y ait eu une volonté politique de préserver les langues régionales, qualifiées à l'époque de patois, celles-ci, bien que décrites pour certaines d'entre elles, n'étaient pas équipées pour être enseignées. Le processus de disparition ou de quasi disparition était en route. Ainsi, en à peu près un demi-siècle, la plupart des langues régionales ont disparu, à l'exception du corse, du basque et dans une moindre mesure du breton, langues soutenues par une solide tradition culturelle.

Pour ne citer qu'un exemple, (REY, 2007 : 1117) indique que :

« la pratique du breton, qui demeurait très majoritaire au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, était encore importante en 1945. À cette époque, dans une commune rurale, Saint-Méen, *« tous les enfants scolarisés avaient le breton comme langue maternelle : six ans plus tard, ce n'est plus le cas que de 1 sur 10 »* (Broudic, Fanch, 2003). On est frappé par la rapidité extrême de ce recul : il ne peut correspondre qu'à l'arrêt de la transmission familiale de la langue. »

Il faut considérer le fait qu'un même processus, complexe, est déjà à l'œuvre en Afrique et que malgré les discours, sous la triple pression de l'éducation, de l'urbanisation et des médias, les langues locales sont très menacées, voire appelées à disparaître.

C'est donc ici et maintenant que les problématiques doivent être posées.

Un point devrait faire l'unanimité : que l'enfant soit alphabétisé dans sa langue maternelle ou du moins une langue qu'il comprend. Si nous avons placé en ouverture de cet article une citation du XII^e siècle en France, c'est qu'il n'est pas totalement indifférent de savoir comment l'on enseignait le latin, seule langue écrite et enseignée en ce Moyen Âge européen. Comme il était difficile d'apprendre le latin en latin, de même que l'on n'imagine pas d'apprendre les mathématiques au moyen des mathématiques, le bon sens imposait de s'en remettre, au moins au début, aux langues que Dante désignera comme les « langues vulgaires », c'est-à-dire celles parlées dans les familles et comprises par les enfants. Mais si l'on veut faire des langues maternelles des moyens d'alphabétisation, cela suppose que lesdites langues soient documentées et équipées pour être enseignées, ce qui est rarement le cas. Si ce n'est pas le cas, dans la meilleure des hypothèses, l'enseignant se servira oralement des langues des enfants pour enseigner le français (ou l'anglais en pays anglophone).

Il faut signaler, qu'enseigner cette langue dans une autre langue vernaculaire ou une langue africaine véhiculaire n'a d'intérêt que si l'enfant comprend cette dernière. Sinon, l'on ne fait qu'augmenter la difficulté. Prôner une telle solution si ladite langue n'est pas comprise des enfants n'est que reproduire un schéma nationaliste ou jacobin, consistant à vouloir réaliser l'unité nationale par une langue. C'est un point de vue politique mais contre-productif sur le plan éducatif.

Il semble donc qu'en Afrique deux schémas distincts et opposés se dessinent.

Il y a d'abord un modèle à trois niveaux : des langues locales ou nationales en grand nombre, ce qui n'est pas le cas de tous les pays, que l'on peut nommer ici langues « familiales », parce que parlées dans les familles, utilisées ou non pour l'enseignement ; une langue véhiculaire nationale, promue par l'État, ce qui n'est pas systématique, dans le but d'en faire une langue identifiée à l'état national, et une langue internationale telle que le français, l'anglais ou le portugais. Ce schéma n'est acceptable que si l'enfant comprend la langue véhiculaire. Si l'enfant ne connaît pas la langue véhiculaire, ce schéma lui impose d'apprendre deux langues qu'il ne connaît pas.

L'autre schéma, est un système à deux niveaux avec une langue « familiale » ou du moins comprise par les enfants, que l'on peut d'abord utiliser pour faciliter l'apprentissage de la langue officielle, mais qu'il faut aussi pouvoir utiliser pour l'alphabétisation et enseigner en tant que langue.

Les deux schémas sont compatibles à la condition que l'enfant comprenne déjà la langue véhiculaire.

Les logiques d'apprentissage des langues vivantes sont ainsi très différentes entre le contexte européen et le contexte africain. Dans le contexte européen, les langues impliquées sont toujours pour les individus des langues étrangères et le but est de faire des Européens des personnes plurilingues qui, à côté de leur langue maternelle ou de leurs deux langues maternelles pour les familles binationales, doivent être capables d'utiliser d'autres langues européennes ou extra-européennes à des niveaux de compétences variables. La logique d'apprentissage est externe. Dit autrement, l'Europe a oublié qu'elle avait été plurilingue. Ses états constitutifs sont aujourd'hui essentiellement monolingues et cherchent à redécouvrir le plurilinguisme. L'enjeu est important, mais n'est pas ressenti comme vital. C'est l'inverse pour l'Afrique où la réalité vécue est essentiellement plurilingue mais où divers états rêvent

confusément de devenir monolingues, selon le modèle européen tout en prétendant s'en éloigner.

Dans le contexte africain, la logique d'apprentissage est d'abord interne. Il s'agit d'apprendre d'abord les langues du pays, ce qui implique au moins deux langues, une langue parlée dans la famille, qui peut être une langue véhiculaire, et la ou une langue officielle. Le socle des langues africaines étant très hétérogène, seule une petite partie de ces langues peuvent présentement se prêter à des méthodologies éducatives permettant d'en faire plus que de simples béquilles pour améliorer l'enseignement des langues « coloniales ».

Compte tenu de la grande diversité des contextes africains, et des volontés politiques, il n'est pas surprenant que les politiques déjà mises en œuvre soient différentes d'un pays à l'autre. Le programme ELAN, porté depuis 2012 par l'OIF, l'AUF, l'Agence française de développement, le Ministère français de l'Europe et des Affaires étrangères et le Partenariat mondial pour l'éducation, avec le partenariat de douze pays africains est un programme innovant et transnational pour un enseignement bi-plurilingue, dont la logique est très éloignée de celle du CECRL. ELAN est un programme de recherche expérimentale dont les promoteurs espèrent que, une fois la pertinence de l'approche établie, les États voudront bien s'en approprier les résultats et en faire des politiques nationales. Avec 49 langues africaines outillées, déjà très appréciable, on conviendra qu'on est encore loin du compte et que la route sera longue.

Le CECRL est seulement un cadre général destiné à faciliter la définition de politiques linguistiques éducatives et à aider de manière coordonnée les différents acteurs des enseignements des langues vivantes dans leurs activités. C'est à la fois peu et beaucoup. Le point de départ en est le plurilinguisme qui n'est pas seulement la reconnaissance de la diversité des langues comme richesse, mais aussi de la fécondité de l'échange interlinguistique.

Ces préalables étant posés, il devient possible de dérouler le cadre pour en extraire les éléments qui nous paraissent les plus importants dans notre démarche.

3. Le CECRL est-il sous-tendu par une conception particulière de la langue ?

Qu'elle soit explicite ou implicite, tout travail sur les langues et l'apprentissage est nécessairement sous-tendu par une conception de la langue.

Une interprétation rapide du cadre tendrait à considérer que dès lors que le cadre développe une « approche communicationnelle dans une perspective actionnelle », le cadre ne verrait dans les langues que des outils pour la communication.

Ce point de vue doit être écarté et nous allons le démontrer.

Commençons par constater que l'idée que les langues soient des moyens de communication fait partie des lieux communs les mieux établis, y compris chez nombre de linguistes. Dans les années soixante-dix, la plupart des linguistes étaient fascinés par la théorie de l'information et proposaient, en s'inspirant du modèle de Shannon, des « théories linguistiques de la communication », refusant de voir que la fonction communication de la langue n'est que l'aspect émergé de l'iceberg, et que la langue n'a pas d'existence sans un corpus, qui traduit le fait que la langue est à la fois le produit et la condition de la pensée et que cette pensée est elle-même le produit de l'interaction millénaire de l'homme avec son environnement.

Nul besoin d'être linguiste pour le savoir. Voici quelques citations :

« Si tu ne respirez pas, l'air n'existe pas. Si tu ne marches pas, la Terre n'existe pas. Si tu ne parles pas, le monde n'existe pas » (Paraphrase d'Akira Yamamoto, des propos tenus par un vieil homme de la tribu Navajo, PBS TV, Millennium Series: *Tribal Wisdom and the Modern World*, émission animée par D. Maybury-Lewis et diffusée le 24 mai 1992)

« Les langues indigènes contiennent la compréhension du monde de nos ancêtres. » Wabanakwut Kinew, Anishinaabé (cité par REBEIX, M., 2022 : 163)

Dans son livre publié en 1988, *Journal linguistique d'une petite fille*, Raffaele Simone rappelle une distinction opérée par Condillac, reprise par Diderot dans sa *Lettre sur les sourds et les muets* (1751), entre le langage et la perception visuelle, qui nous semble d'une grande actualité.

« Le langage impose aux pensées, qui au départ sont simultanées et sans ordre, de respecter un ordre dans le discours, à s'articuler l'une après l'autre, à s'inscrire dans la linéarité, tandis que la perception visuelle implique une espèce de tableau dans lequel l'avant ne se distingue pas de l'après, dans lequel il n'y a pas d'architecture temporelle organisée ni de contenu analytique. La conclusion à laquelle Condillac est conduit est la suivante : les langues, en obligeant le langage à s'articuler et à se décomposer de manière à se rendre communicable à autrui (on ne communique pas des pensées simultanées) sont des "méthodes analytiques". "Méthodes" car son usage dresse la pensée pour s'articuler, ce qui constitue la prémisse indispensable à la science, et "analytiques" parce que sa contribution spécifique consiste à favoriser un changement radical dans l'axe de la pensée qui se voit contrainte de passer de l'ordre de la simultanéité à l'ordre de la succession et de l'enchaînement. Selon Condillac, l'intelligence humaine a atteint la maturité sur la base de cette transposition et l'effet qu'a le langage sur la pensée n'est pas inférieur à l'effet de la pensée sur le langage. Et l'écriture est le processus par lequel cette transposition s'effectue avec le plus d'intensité. Si le langage est en général une méthode analytique, la forme la plus analytique de la pensée qui a été donnée à l'homme est précisément l'écriture : l'écriture est la forme la plus rigoureusement analytique que peut assumer le langage et c'est aussi celle, on peut le supposer, qui contribue le plus à l'articulation de la pensée. » (TREMBLAY, C., 2013 :126)

Nous avons fait ce détour pour indiquer qu'il faut se garder de toute lecture réductionniste du cadre.

Analysons cet extrait du cadre (§ 1.3, p. 11) :

« ... l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. »

Il est ici question de « l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel » et du fait que la compétence communicative que l'individu se construit prend racine dans la connaissance et dans l'expérience, connaissance et expérience qui elles-mêmes n'existent que dans la langue.

On communique donc par la langue, mais la langue ne se réduit en rien à un instrument de communication. Nous écartons donc toute lecture réductionniste du cadre de ce point de vue. Cependant le cadre étant dirigé vers l'enseignement et l'apprentissage des langues, la finalité communicative se trouve particulièrement mise en exergue comme stratégie d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, les compétences culturelles et interculturelles sont peu développées dans le Cadre. Comme on le verra, seules seront traitées les compétences culturelles et interculturelles d'ordre linguistique, les compétences culturelles et interculturelles non linguistiques, relevant clairement d'autres disciplines que l'enseignement des langues, ce qui ne minimise en rien leur importance.

4. Quels sont les utilisateurs du cadre ?

Le cadre est un document complexe, et au-delà de toutes les analyses que l'on peut en faire, le meilleur conseil que nous pouvons donner aux lecteurs de cet article est de faire l'effort de le lire et de s'en pénétrer afin de le comprendre.

Chaque utilisateur trouvera dans le cadre non pas des recettes toutes faites, mais une source de réflexion et d'inspiration pour les tâches qu'il a à accomplir dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

Mais quels sont ces utilisateurs ? On devrait plutôt dire « ces acteurs » de l'enseignement apprentissage. Ceux-ci sont innombrables, mais le cadre discerne quelques types pertinents. Donc nous aurons :

- les autorités politiques et administratives qui auront à définir des objectifs d'apprentissage et les programmes. Observons, c'est une remarque très personnelle, que les autorités politiques ont avant tout le souci de prouver que le système fonctionne bien et sont portées à fuir l'annonce d'objectifs qui pourraient être contrôlés. Mais incontestablement, ils auraient bien besoin de réfléchir aux cadres et à ses implications. Élaborer des programmes d'enseignement des langues sans exploiter le cadre, plus que simplement s'y référer, est affaire devenue impossible. Mais il faut souligner que le cadre ne contient pas les éléments substantiels permettant d'élaborer des programmes.

- Ceux qui s'occupent d'examens et de diplômes. Encore faut-il, c'est encore une remarque très personnelle, qu'ils n'aient pas comme mission d'augmenter le taux de réussite aux examens et diplômes, sans égard au niveau réel des élèves et étudiants.

- Les auteurs de manuels et de cours. Clairement toute maison d'édition d'ouvrages scolaires et universitaires, tout site internet d'apprentissage de langues en ligne, qui ne fait pas référence au cadre, peut fermer boutique.

- Les enseignants, formateurs d'enseignants et enseignants d'apprenants, non seulement doivent respecter les instructions officielles, mais ils doivent construire leurs cours, et comme nous l'avons dit, le cadre n'est pas un recueil de recettes dans lequel il est possible de puiser des idées directement utilisables. Il y a du cadre au manuel et au cours à construire un joli parcours.

- Enfin les apprenants ont beaucoup à tirer du cadre dès lors qu'ils ont acquis une certaine autonomie dans leur apprentissage. Mais reconnaissons-le, pour l'apprenant, il faut qu'il ait acquis un très bon niveau de conscience linguistique pour qu'il bénéficie du cadre. Mais reconnaissons aussi que quand cette prise de conscience est faite, le bénéfice peut être énorme. C'est bon à savoir, et plus tôt cette prise de conscience linguistique et métalinguistique sera acquise et plus le bénéfice sera important.

5. Les niveaux

Ceux-ci n'ont aucunement comme objectifs de classer les apprenants et de séparer les bons des mauvais.

Les niveaux, base de l'évaluation et de la comparabilité entre les systèmes éducatifs et les diplômes sont sans aucun doute l'élément qui a fait le succès international du Cadre.

Mais nous devons aussi considérer qu'il s'agit d'un élément essentiel de la conscience linguistique sans laquelle il n'y a pas d'autonomie dans l'apprentissage.

Il n'est pas utile de retracer les six niveaux de A1 à C2, a priori connus de tous dans leurs grandes lignes.

Nous voudrions insister sur deux points.

D'abord, il s'agit d'un ensemble complexe qu'il serait léger de réduire au tableau de descripteurs présenté au chapitre 3, §3.3 pages 25 et 26 et qui concerne les compétences de base « Écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement, écrire ». Si l'on ajoute le tableau 3, page 27, on commence à mesurer la complexité de l'exercice. Mais ce n'est encore rien. Il convient d'ajouter les 52 types de descripteurs développés aux chapitres IV et V auxquels on ne manquera pas d'ajouter les 21 types proposés par le volume complémentaire du CECRL publié en 2018 et qui recouvrent pour les six niveaux des situations ou domaines, de portée inégale et dont voici la liste :

Activités de production et stratégies

Production orale

- Production orale générale
- monologue suivi : décrire l'expérience
- Monologue suivi : argumenter (par exemple, lors d'un débat). On comprend que pour les niveaux A1 et A2 il n'y ait pas de descripteurs.
- Annonces publiques
- S'adresser à un auditoire

Production écrite

- Production écrite générale
- Écriture créative
- Essais et rapports

Stratégies de production

- Planification
- Compensation
- Contrôle et correction (pas de descripteurs pour les niveaux A1 et A2)

Activités de réception et stratégies

Écoute ou compréhension de l'oral

- Compréhension générale de l'oral
- Comprendre une interaction entre locuteurs natifs
- Comprendre en tant qu'auditeur
- Comprendre des annonces et instructions orales
- Comprendre des émissions de radio et des enregistrements

Lecture ou compréhension de l'écrit

- Compréhension générale de l'écrit
- Comprendre la correspondance
- Lire pour s'orienter
- Lire pour s'informer et discuter
- Lire des instructions

Réception audiovisuelle

- Comprendre des émissions de télévision et des films

Stratégies de réception

- Reconnaître des indices et faire des déductions

Activités d'interaction et stratégies

Interaction orale

- Interaction orale générale
- Comprendre un locuteur natif
- Conversation
- Discussion informelle (entre amis)
- Discussions et réunions formelles
- Coopération à visée fonctionnelle
- Obtenir des biens et des services
- Échange d'information
- Interviewer et être interviewé (l'entretien)

Interaction écrite

- Interaction écrite générale
- Correspondance
- Notes, messages et formulaires

Stratégies d'interaction

- Tours de parole
- Coopérer
- Faire clarifier

Activités de médiation et stratégies

- Médiation générale (volume complémentaire 2018)
- Transmettre des informations spécifiques à l'oral (volume complémentaire 2018)
- Transmettre des informations spécifiques à l'écrit (volume complémentaire 2018)
- Expliquer des données à l'oral (graphiques, diagrammes, tableaux etc.) (volume complémentaire 2018)
- Expliquer des données à l'écrit (graphiques, diagrammes, etc.) (volume complémentaire 2018)
- Traiter un texte à l'oral (volume complémentaire 2018)
- Traiter un texte à l'écrit (volume complémentaire 2018)
- Traduire à l'oral un texte écrit (volume complémentaire 2018)
- Traduire à l'écrit un texte écrit (volume complémentaire 2018)
- Prendre des notes (Conférences, séminaires, réunions, etc.) (volume complémentaire 2018)
- Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) (volume complémentaire 2018)
- Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) (volume complémentaire 2018)
- Coopérer dans un groupe (volume complémentaire 2018)
- Diriger le travail de groupe (volume complémentaire 2018)
- Établir un espace pluriculturel (volume complémentaire 2018)

- Agir en tant qu'intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis et des collègues) (volume complémentaire 2018)
- Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords (volume complémentaire 2018)
- Stratégies pour expliquer un nouveau concept (volume complémentaire 2018)
- Stratégies pour simplifier un texte (volume complémentaire 2018)

Compétences communicatives langagières (chapitre 5)

Compétences linguistiques

- Étendue linguistique générale
- Étendue du vocabulaire
- Maîtrise du vocabulaire
- Correction grammaticale
- Maîtrise du système phonologique
- Maîtrise de l'orthographe

Compétence sociolinguistique

- Correction sociolinguistique
- Adéquation sociolinguistique (volume complémentaire 2018)

Compétence pragmatique

- Souplesse
- Tours de parole
- Développement thématique
- Cohérence et cohésion
- Aisance à l'oral
- Précision

La liste est longue. Ne sont cités ici que les titres, alors que le Cadre dans la version de 2001 et dans celle de 2018 fournit d'importantes explications. Elle n'est pas exempte parfois de redondance. Inversement rien ne garantit qu'elle est exhaustive et définitive. Certains descripteurs semblent se rapporter à des situations qui ont simplement valeur d'exemple, et donc en appellent d'autres en fonction des besoins, des objectifs et des contextes des utilisateurs.

Mais pour sortir de l'abstraction, il nous faut donner au moins un exemple de descripteurs. Il s'agit d'un extrait du tableau 1 du § 3.3 du chapitre 3 concernant le niveau B1. Le niveau B1 est à l'origine le « niveau seuil » :

É C O M P R E N D R E		B1
É C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concerne la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

On voit clairement que le niveau B1 n'est pas trivial et que les niveaux A1 et A2 sont à considérer avec la plus grande attention.

En effet, même si le Cadre a dans un premier temps été conçu comme cadre pour l'apprentissage des langues européennes par des Européens monolingues, il apparaît que le système d'évaluation et d'autoévaluation s'applique à toute combinaison de langues parlées par un individu. Il n'est donc pas étonnant que le volume complémentaire produit en 2018 fait une place plus grande à la notion de compétence plurilingue et interculturelle et aussi à la notion de profil. Chacun peut avoir des niveaux différents dans une langue, il peut être B2 pour la lecture, mais A2 ou B1 pour l'expression orale. Il peut bien évidemment avoir des profils différents selon les langues dans lesquelles il a des compétences, y compris dans sa langue maternelle.

Comme a pu l'observer Jean-Claude Beacco, la compétence culturelle et interculturelle de la communication a été peu développée dans le Cadre dans sa version de 2001.

« En effet, dans les compétences générales, ne figurent que le savoir socioculturel et la prise de conscience interculturelle (*Cadre*, partie *Savoir*, p. 82-83), les aptitudes

pratiques et les savoirs interculturels (*Cadre*, partie *Savoir-faire*, p. 84), le développement d'une personnalité interculturelle (*Cadre*, partie *Savoir-être*, p. 85) ; et, dans les compétences communicatives langagières (*Cadre*, p. 86) est décrite une compétence sociolinguistique (*Cadre*, p. 93-95), qui semble être la seule à faire l'objet d'une échelle de description en niveaux. » (BEACCO, 2007:113-119)

Le volume complémentaire de 2018 pourvoira assez largement à combler les lacunes de la version de 2001.

Est ainsi développée la *compétence plurilingue et interculturelle* qui n'était qu'effleurée dans la version de 2001 (2001, section I.3 ; 1.4 et 6.1.3), sans pour autant donner à cette compétence toute l'étendue à laquelle on pourrait s'attendre, mais le volume complémentaire donne l'explication.

Le Cadre rappelle d'abord la justification de la nécessité de développer une compétence plurilingue et interculturelle. Nous en retenons les éléments saillants de notre point de vue :

« Le fait de considérer l'apprenant comme un 'acteur social' dans une approche actionnelle, permet de pousser ces concepts plus loin dans leur rapport avec l'enseignement des langues, en considérant que « ... le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la 'maîtrise' d'une, deux, voire trois langues, chacune de son côté, avec le 'locuteur natif idéal' comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. » (CECR 1.3)

Dans l'élaboration des descripteurs une attention toute particulière a été portée aux points suivants, mentionnés dans le CECR :

- les langues sont interdépendantes et interconnectées en particulier au niveau d'une personne ;
- les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ;
- **le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ;**
- une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative. ;
- dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation.

D'autres notions, venant de l'analyse de la littérature récente sur ce sujet ont également été prises en compte :

- **la capacité à gérer 'l'altérité', d'identifier les ressemblances et les différences pour exploiter des traits culturels connus ou non, etc., et ainsi permettre la communication et la coopération ;**
- la volonté d'agir en médiateur interculturel ;
- la capacité dynamique d'utiliser sa connaissance de langues familières pour comprendre de nouvelles langues, de rechercher les mots apparentés et les mots internationaux pour donner du sens à des textes en langues inconnues – tout en étant conscient du danger que représentent les 'faux amis' ;
- la capacité à réagir d'une façon sociolinguistique appropriée en intégrant des éléments d'autres langues et/ou des changements de langues dans son propre discours, à des fins de communication ;
- la capacité à exploiter un répertoire linguistique en assemblant, intégrant et alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours ;
- la capacité et la disposition à développer une conscience linguistique/plurilinguistique et culturelle/pluriculturelle en se montrant ouvert et curieux.

Nous souhaitons commenter ici deux éléments, laissés en gras, ce qui nous permettra de nous acheminer vers notre conclusion.

- « le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ; » : sous un aspect anodin, en fait le Cadre écarte la définition devenue lieu commun de la langue comme moyen de communication, et fait apparaître le savoir, la pensée et l'expérience humaine, donc individuelle, collective et historique, comme faisant partie de la langue. Une langue sans corpus n'est pas une langue. Elle est tout au plus une langue artificielle. Toute l'activité humaine se manifeste par la langue. Dans cette perspective, la communication devient la manière extérieure de manifester sa compétence linguistique. Elle est ici la voie pratique et efficace de son apprentissage.
- « la capacité à gérer 'l'altérité', d'identifier les ressemblances et les différences pour exploiter des traits culturels connus ou non, etc., et ainsi permettre la communication et la coopération ; » : C'est de notre point de vue l'essence même de toute conscience plurilingue et interculturelle et c'est la raison pour laquelle l'apprentissage de sa propre langue et d'un ou plusieurs langue étrangère, n'est pas seulement une réponse à des questions pratiques au quotidien ou par les voyages, mais une autre manière de comprendre le monde. Le passage d'une vision monolingue à une vision plurilingue et interculturelle implique un saut civilisationnel et non une pure performance instrumentale.

Conclusion

Loin de toute idéologie, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* apparaît comme le fruit d'un contexte historique spécifique, dans les décombres de la Seconde Guerre mondiale et à l'aube de l'Union européenne. Ce n'est pas, comme on a pu le lire, une invention apparue dans les années quatre-vingt-dix. C'est aussi le produit d'intenses recherches dont les résultats dépassent par leur portée ce qu'avaient sans doute imaginé ses promoteurs.

Il n'est pas pour autant une bible et reste d'abord un outil dont il faut apprendre à se servir, que l'on soit responsable de politique linguistique éducative, concepteur de programme, éditeur de manuel, formateur d'enseignants, enseignants ou simple apprenant.

Que le CECRL puisse avoir des développements en Afrique, cela ne fait aucun doute, et cela répond à une nécessité, dont l'OPA est une parfaite illustration. Les recherches impliquées par un CACRL, dans le prolongement du CECRL, nécessiteront beaucoup d'efforts, avec le souci de l'économie de moyens et de l'efficacité des résultats. Après des années, des décennies même, de tâtonnements en Afrique, les politiques varient beaucoup d'un pays à l'autre, beaucoup d'initiatives émergent et ne sont pas nécessairement prises en compte. Un travail transnational s'impose. Certains pourraient croire que le CECRL est strictement adapté au contexte européen. Or, il apparaît que ce n'est pas le cas. Sa portée est beaucoup plus grande et il apparaît plus important d'apprendre à s'en servir et d'en faire des applications originales plutôt qu'imaginer quelque chose de radicalement nouveau.

Références bibliographiques

BEACCO, (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, p., 307 p.

BROUDIC, F., (2003), « Le breton », dans *Les langues de France*, dir. Cherquiglini, Bernard, PUF

Cadre européen commun pour les langues. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int/lang-cecr

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int/lang-cecr

CALVET, L.-J., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, 305 p.

FRATH, P., (2019), *Anthropologie de l'anglicisation*, 138 p.

NDIBNU-MESSINA ETHE, J., YANZIGIYE, B., NTAKIRUTIMANA, E., (2023), « Aménagement linguistique au Cameroun et au Rwanda : pour un cadre commun de référence pour les langues en Afrique », dans *Re-penser les politiques linguistiques en Afrique à l'ère de la mondialisation*, Collection Plurilinguisme, éditée par l'Observatoire européen du plurilinguisme, 422 p.

REBEIX, Maurice, (2022), *L'esprit ensauvagé*, Albin Michel, 454 p.

REY, A., (2007), *1000 ans d'histoire du français*, Perrin, 1465 p.

TREMBLAY, C., (2013), « Les paradoxes des politiques linguistiques éducatives en Europe », dans *Éducatons aux langues. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco*, dir. Sofia Stratilaki et Raphaële Fouillet, Riveneuve éditions, 361 p.

TRIM, J. L.M., (2007), *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe de 1954 à 1997*, Conseil de l'Europe)