

PETIT TOUR D'EUROPE DE L'UTILISATION DU CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES

Sylvie FUJIHIRA

Université des Langues étrangères d'Osaka

Tout le mouvement actuel des réformes qui touchent les universités européennes est parti de la Déclaration de Bologne de 1999, dont les conséquences les plus connues sont :

- + la création du système L.M.D. (Licence, Master, Doctorat)
- + la semestrialisation dont un des objectifs est de faciliter la mobilité des étudiants
- + l'adoption du système de crédits E.C.T.S. qui, en rendant la comparaison plus aisée, permet l'établissement d'équivalences et favorise donc aussi la mobilité des étudiants
- + l'élaboration du *Cadre européen commun de référence*

Or, bien que le Japon ne soit pas signataire de la Déclaration de Bologne, avec l'intensification des relations interuniversitaires et l'augmentation de la mobilité étudiante, il est, qu'il le veuille ou non, amené à en tenir compte pour un certain nombre de choses. Et c'est particulièrement vrai pour l'Université des Langues étrangères d'Osaka (O.U.F.S.) dont 11 des langues de spécialité¹ (l'allemand, l'anglais, le danois, l'espagnol, le français, le hongrois, l'italien, le portugais, le russe, le suédois et le turc) sont langues nationales d'un ou plusieurs pays signataires, ce qui génère une importante mobilité étudiante à destination ou en provenance de ces pays. Ainsi en 2006, 20 % des étudiants étrangers accueillis venaient d'un pays participant au processus de Bologne. Université spécialisée dans l'enseignement des langues et cultures étrangères, l'O.U.F.S. a reçu des fonds du Ministère de l'Education et de la Recherche pour mener recherches et réflexion sur les pratiques pédagogiques qui ont cours à l'étranger². Neuf enseignants ont donc été envoyés en Europe pour enquêter sur l'utilisation du Cadre par certaines des universités partenaires :

- + l'Université de Vienne (Autriche)
- + l'Université catholique de Louvain (Belgique)
- + l'Université de Copenhague (Danemark)

¹ A l'O.U.F.S., 45 langues sont enseignées dont 24 en langues étrangères de spécialité.

² Dans le cadre de ce programme de recherches, un symposium euro-japonais qui avait pour thème « Une nouvelle direction pour l'enseignement des langues étrangères : les potentialités du *Cadre européen commun de référence pour les langues* », s'est tenu le 5 mars 2006, à Grand Cube Osaka, avec le soutien officiel du Conseil de l'Europe et de la Fondation du Japon.

- + l'Université de Valladolid (Espagne)
- + l'Université de Provence (France)
- + l'Université de Leyde (Pays-Bas)
- + l'Université Nouvelle de Lisbonne (Portugal)
- + l'Université de Göteborg (Suède)
- + l'Université de Zürich (Suisse)

A une exception près, ces universités sont anciennes, voire très anciennes, puisque l'origine de plus de la moitié d'entre elles remonte au Moyen Age, et elles sont composées de différentes facultés, ce qui explique leurs effectifs importants : la plus petite accueille environ 15 000 étudiants et la plus grande 63 000, la moyenne s'établissant à 32 000. Enfin, ce sont des universités qui, dans leur immense majorité, jouent un rôle de premier plan dans leur pays sinon à l'échelle européenne.

Il ressort de ces enquêtes³ qu'aucune des universités visitées ne se montre vraiment enthousiaste vis-à-vis de l'adoption du C.E.C.R. et ce principalement pour deux raisons :

+ la première, c'est que pour certaines langues au moins, plus le niveau s'élève, plus le risque de distorsion entre les différentes compétences est grand. C'est notamment le cas des langues à l'orthographe compliquée ou au système d'écriture particulièrement difficile ou dans lesquelles l'écrit et l'oral sont très sensiblement différents, comme le chinois, le japonais ou l'arabe.

+ la seconde est liée à la difficulté d'établir des tests scientifiquement valables, dans lesquels n'entrerait pas une trop large part de subjectivité. Et en l'état actuel des choses, certains enseignants, même s'ils se réfèrent aux critères du Cadre dans la description de leurs cours ou utilisent des manuels adossés au C.E.C.R., préfèrent s'en tenir pour l'évaluation, à des examens classiques, c'est-à-dire à des examens qui se bornent à vérifier le niveau académique des étudiants. A leurs yeux, en effet, s'il est possible de dire qu'un étudiant a suivi des cours de niveau B1 par exemple, il est très difficile de dire s'il a effectivement ce niveau. Et à ce sujet, voici, telles qu'elles sont rapportées par B. Hoeilund, les paroles de Lilian Hallundbaek qui travaille depuis deux ans pour le compte du Ministère danois pour les Réfugiés, l'Immigration et l'Intégration -- l'instance danoise qui, selon elle, est allée le plus loin dans l'étude du Cadre -- afin de développer des tests de danois langue étrangère se basant sur le C.E.C.R. : « Nous n'en sommes encore qu'à la première étape. C'est une chose de prétendre se référer au C.E.C.R. mais c'en est une autre de réaliser l'énorme travail que constitue l'élaboration de tests en relation avec le C.E.C.R. »⁴

³ Les rapports d'enquête sont réunis dans OUFs Committee for Education Improvement, *Research Report on CEFR and Foreign Language Education at the European Sister Universities of OUFs*, 2007, 71 p.

⁴ Cité dans le rapport de B. Hoeilund, « Research Report on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) at the Sister University of OUFs, Copenhagen University, in Denmark, p. 19. La traduction est de nous.

Au-delà de ces critiques ou réserves, il est à souligner que dans les établissements visités, l'attitude des personnes interrogées à l'égard du C.E.C.R. varie selon le lieu où elles enseignent.

Ainsi il est apparu que c'était en général dans les centres d'enseignement de la langue nationale aux étrangers et, dans une moindre mesure, dans les centres linguistiques chargés de l'enseignement des langues étrangères aux étudiants qui appartiennent à différentes facultés, que le Cadre était l'objet d'un certain intérêt et/ou avait commencé à être pris en compte dans la description des cours et/ou dans la pédagogie. Dans ces centres, c'est en particulier pour la répartition en groupes de niveaux que le découpage en niveaux du C.E.C.R., est jugé utile malgré les réserves concernant la validité des tests. Il faut dire que dans certains pays comme la Suisse, le Cadre est utilisé dans l'enseignement secondaire, ce qui facilite le recours à ses critères pour l'orientation des étudiants de première année.

A propos des centres linguistiques, il faut souligner d'une part que bien souvent la proportion des enseignants titulaires y est faible par rapport à celle des vacataires, notamment étrangers, et d'autre part, que ces centres étant en général considérés comme des prestataires de services pour le compte des diverses facultés, leurs enseignants ne disposent que d'une autonomie assez réduite dans leur enseignement et sont soumis à une double attente :

- + celle des étudiants qui veulent apprendre des choses pratiques pour voyager ou vivre à l'étranger, auquel cas, l'approche du C.E.C.R. avec sa focalisation sur les tâches et son échelle de niveaux, peut sembler pertinente.

- + celle des enseignants de spécialité pour qui l'enseignement des langues doit permettre à leurs étudiants de lire des textes de philosophie, de médecine ou de droit, selon les cas, ce qui relègue la compréhension et l'expression orales au rang des compétences dont l'enseignement n'a pas une place prioritaire à l'université et dont l'acquisition relèverait plutôt de la responsabilité personnelle des étudiants.

Dans les départements de langues pour spécialistes, quels que soient l'université et le pays, les enseignants, quand ils le connaissent plus que de nom, ne s'intéressent pas ou alors vraiment fort peu au C.E.C.R. et ce pour plusieurs raisons.

En général, les enseignants de ces départements sont en majorité des titulaires qui sont habitués à avoir une assez grande liberté d'enseignement, liberté qu'ils n'ont, bien entendu, pas envie de perdre, même si la semestrialisation, là où elle a déjà remplacé le système des cours annuels, a des conséquences sur le contenu des cours, interdisant par exemple l'étude de grandes œuvres comme le *Don Quichotte* de Cervantès. En effet, comment faire lire et comprendre dans le texte, une œuvre d'une telle ampleur, en quinze semaines ?

Par ailleurs, ces enseignants souhaitent continuer à dispenser un enseignement académique et ils ne veulent à aucun prix devenir des « professeurs de langue » mais rester selon les cas, des professeurs de littérature anglaise, de philologie italienne ou d'histoire arabe. La conséquence de cet état d'esprit est la suivante : en réaction à la pression des étudiants qui bien souvent ne font pas la différence entre une école de langues et un

département de littérature et civilisation étrangères et qui s'attendent à ce que les choses continuent comme au collège ou au lycée, les professeurs ont tendance à accentuer l'aspect académique et traditionnel de leur enseignement en multipliant les exercices de traduction, de commentaires de textes et de dissertation⁵, considérant peu ou prou que c'est aux étudiants de se débrouiller pour entretenir ou développer leur niveau de conversation par les contacts avec les étudiants étrangers qui sont sur le campus, l'autoformation⁶ ou l'immersion par un séjour à l'étranger.

Enfin, le recours au C.E.C.R. n'a guère d'utilité pour les spécialistes de langues non-européennes comme le chinois ou le japonais pour lesquelles, en effet, les certifications officielles, *Hanyu Shuping Kashi* ou *Nihongo Noryoku Shiken* ne se réfèrent bien évidemment pas au Cadre. De ce fait, un enseignement basé sur celui-ci ne présente qu'un intérêt limité pour les étudiants. Pour les langues européennes, le niveau visé à la fin de la licence est un niveau qui, en langage C.E.C.R., pourrait être exprimé par « niveau C2 », si bien qu'avec le système L.M.D. et le système des crédits transférables, point n'est besoin du Cadre pour connaître le niveau des étudiants spécialistes.

On le voit donc, le *Cadre européen commun de référence* ne joue qu'un rôle encore modeste dans les neuf universités qui ont été choisies pour l'enquête menée par des enseignants de l'Université des Langues étrangères d'Osaka et il ne semble pas susciter un très vif intérêt dans le corps enseignant qui, soit doute de la possibilité d'établir des tests scientifiquement valides pour attester que tel niveau a bel et bien été atteint, soit n'en voit pas l'utilité, quand il ne redoute pas de voir l'instrumentalisation de l'enseignement des langues et sa perte d'autonomie. Et ces phrases de la conclusion du rapport d'Ursula Shioji résume la situation d'une manière particulièrement éclairante : « En résumé, on peut dire que la situation dans les institutions que j'ai visitées, illustre celle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues en Europe : d'un côté, les critères, les programmes et les méthodes d'enseignement traditionnels qui sont jugés efficaces, ont été réaffirmés. De l'autre, l'environnement politique et social en mutation, nécessite de nouvelles approches telles que l'introduction des critères du C.E.C.R. et de méthodes s'y référant. »⁷

⁵ C'est ainsi ce qui nous a été avoué par différents professeurs que nous avons rencontrés à l'Université de Provence. Cf. S. Fujihira, プロヴァンス大学（エクス-マルセイユ I）と外国語教育, p. 60

⁶ En ce qui concerne les centres d'autoformation, ils nécessitent de gros moyens financiers, notamment en raison de l'évolution de plus en plus rapide des technologies qui sont très vite obsolètes, si bien que l'offre semble souvent bien dérisoire si on la compare au rôle que certains entendent faire jouer à ces centres. Ainsi, l'Université de Zurich qui accueille 24 000 étudiants, a parmi ses grands projets, celui d'établir un centre multimédia en libre-accès pour l'auto-apprentissage de 20 places ! Et l'Université de Provence qui compte à peu près le même nombre d'étudiants, dont plus de 4000 sont des spécialistes de langues étrangères et dont les autres sont tenus de prendre des unités dans au moins deux langues étrangères, dispose de 40 places à Marseille et de 25 à Aix pour l'autoformation guidée, ce qui est bien modeste et ce d'autant plus que ces centres sont ouverts de 10 à 18 heures, du lundi au vendredi mais seulement en période de cours... Or ce serait plutôt en soirée, le week-end ou pendant les vacances que les étudiants auraient le temps de fréquenter ces centres.

⁷ U. Shioji, « Report on a research trip to Zurich University, Switzerland », p. 55. La traduction est de nous.