

# De l'illusion d'univocité à la revendication de la polyphonie : pour des lectures plurielles du Cadre européen commun de référence pour les langues

Haydée Silva

Universidad Nacional Autónoma de México

silva8a@unam.mx



Synergies Europe n° 6 - 2011 pp. 27-37

Dates de soumission/acceptation : 15 mars - 6 août 2011

**Résumé :** Par le biais d'une approche plurilingue (essentiellement axée sur le français, l'espagnol et l'anglais, mais avec des références à l'allemand, le catalan, l'italien et le portugais), nous souhaitons dans cet article problématiser, via une lecture contrastive, certaines des notions centrales du Cadre européen commun de référence pour les langues. Nous nous intéressons plus particulièrement à la perspective actionnelle, approche centrée sur la tâche, acteur social, apprenant, dimension langagière, production (écrite, orale) et réception (audiovisuelle, écrite, orale, visuelle). En effet, l'idée selon laquelle le CECR permettrait de construire des liens épistémologiques translinguistiques et transculturels grâce à la construction d'un métalangage commun conduit parfois à postuler, à tort, qu'il existe un seul et unique document-cadre, décliné en plusieurs langues (37 en 2011), et fondé sur des concepts partagés, stables et univoques. Or le sens de chacune des notions mises ici en exergue diverge considérablement selon la langue utilisée. En nous intéressant aux béances ouvertes par les traductions et les adaptations du CECR, nous cherchons à souligner le caractère non prescriptif de cet outil et à insister sur la possibilité de tirer parti de son caractère polyphonique pour faire avancer la réflexion en didactique des langues.

**Mots-clés :** métalangage, perspective actionnelle, approche centrée sur la tâche, acteur social, apprenant, dimension langagière, production, réception

**Abstract:** The purpose of this article will be to discuss by a contrastive reading some central notions of the Common European Framework of Reference for Languages from a multilingual approach (essentially based on French, English and Spanish but making some references to Catalan, German, Italian and Portuguese). The notions addressed in this discussion will be "action-oriented approach", "focused approach to the task", "social agent", "learner", linguistic dimension, written and oral production and written, oral, visual and audiovisual reception. The idea that the CEFR would set epistemological, inter linguistic and transcultural links by creating a common metalanguage leads some people to think about the existence of a single CEFR document decanted in various languages (37 in 2011), firmly established on the same univocal concepts. However, those basic concepts change more than we can imagine according to the language used in each document. Therefore we are also interested in analyzing the gaps opened by the different translations and adaptations of the CEFR document in order to highlight the non prescriptive nature of this tool, and to profit from its polyphonic character to continue reflecting upon language teaching.

**Keywords:** metalanguage, action-oriented approach, focused approach to the task, task-based approach, social agent, learner, linguistic dimension, production, reception

## L'illusion d'un métalangage commun et univoque

Depuis sa parution en 2001, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) est devenu pour la plupart des acteurs de la didactique des langues un outil incontournable. Au-delà de la mise à jour des niveaux-seuils élaborés au milieu des années 1970, cet instrument de référence véhicule « un changement de paradigme conceptuel » (Richer, 2009 : 1) qu'il convient d'interroger d'un point de vue critique pour mieux l'adapter à chaque contexte d'utilisation et en tirer pleinement profit.

Divers angles d'approche sont possibles pour celui qui entreprend une telle lecture critique du CECR. Pour notre part, nous avons constaté de manière empirique l'absence fréquente de problématisation du corpus conceptuel véhiculé par le CECR<sup>1</sup>. L'idée que le CECR permet de construire des liens épistémologiques translinguistiques et transculturels grâce à la construction d'un métalangage commun conduit parfois à postuler, à tort, qu'il existe un seul et unique document-cadre, décliné en plusieurs langues, et fondé sur des concepts partagés, stables et univoques. Le CECR aurait ainsi permis de répondre efficacement à un besoin d'harmonisation et de favoriser les échanges entre niveaux hiérarchiques, entre corps de métiers, entre enseignants de langues différentes, grâce à un langage commun. Cependant, le principe plurilingue qui sous-tend les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, dont le CECR, fait de ce dernier texte un document pour le moins polyphonique dès que l'on met en contraste ses différentes versions (37 en 2011, plus deux traductions en cours<sup>2</sup>). Cela est d'autant plus significatif que l'on peut reprendre à propos du CECR le modèle gravitationnel postulé par Calvet (1999) à propos des langues, car il semble bien exister des versions hypercentrales, supercentrales, centrales et périphériques du document : pour ne citer qu'un exemple, la version chinoise effectuée à Taiwan a été faite à partir du texte anglais, tandis que la version coréenne a été réalisée à partir de la version en allemand (cf. Rosen, 2010 : IX).

## Une lecture critique du CECR à partir d'une approche trilingue

Afin de mesurer l'impact de cette polyphonie sur le métalangage commun, nous souhaitons ici mettre en regard trois versions du CECR : la version anglaise (*Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR), parue en 2001, qui peut être qualifiée d'hypercentrale ; la version française, parue la même année, qui semble viser aussi un rôle hypercentral et qui se démarque par certains de ses choix conceptuels du modèle anglais ; et la version espagnole (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*, MCER), publiée en 2002 et que l'on peut qualifier de supercentrale car il s'agit d'une traduction explicite de la version anglaise.

À l'origine de cette réflexion, il y a eu l'invitation de Jean-Pierre Robert pour prendre en charge la traduction du glossaire français-espagnol pour le *Dictionnaire pratique du CECR* (Silva, 2010). Au fur et à mesure que nous avançons dans ce travail, il est apparu de plus en plus clairement qu'il s'agissait moins d'une traduction au sens strict que d'une recherche d'équivalences entre le CECR et le MCER : si dans certains cas le lien entre les mots en français et en espagnol est d'une parfaite transparence, dans d'autres cas les responsables du MCER semblaient avoir fait des choix très particuliers, parfois difficiles à comprendre. Nous avons alors eu l'idée de voir comment ces termes avaient été traduits dans d'autres langues, dont l'anglais, notamment. Nous avons alors mieux décodé les écarts entre le français et l'espagnol, car le MCER se rapproche beaucoup

du CEFR. Nous allons donc puiser ici l'essentiel de nos exemples des trois versions du document-cadre que nous venons de citer, dans la mesure où ce sont celles dont nous utilisons quotidiennement les langues dans notre travail de recherche et, surtout, celles que nous avons consultées directement.

Une première lecture en simultanément des glossaires français-anglais et français-espagnol dans le dictionnaire déjà cité (Klein, 2010 ; Silva, 2010) permet d'établir une liste non exhaustive mais déjà relativement longue de plusieurs notions problématiques depuis une approche trilingue (voir tableau 1).

Tableau 1. Quelques notions problématiques depuis une approche trilingue du CEFR

Français	Anglais	Espagnol
Acteur social	<i>Social agent</i>	<i>Agente social</i>
Activités de communication langagière	<i>Communicative language activities</i>	<i>Actividades comunicativas, actividades comunicativas de la lengua</i>
Apprenant	<i>Learner</i>	<i>Alumno</i>
Approche centrée sur la tâche (à faire)	<i>Focused approach to the task (at hand)</i>	<i>Enfoque preciso de la tarea (MECR) ou enfoque por tareas</i>
Aptitude(s)	<i>Abilities, competencies, capabilities, skills</i>	<i>Destrezas</i>
Biographie langagière	<i>Language biography</i>	<i>Biografía lingüística</i>
Compétence à communiquer langagièrement	<i>Communicative language competence</i>	<i>Competencia comunicativa</i>
Compétence de conception schématique	<i>Design competence</i>	<i>Competencia organizativa</i>
Compétences communicatives langagières	<i>Communicative language competences</i>	<i>Competencias comunicativas de la lengua, competencias comunicativas lingüísticas</i>
Contexte situationnel	<i>External context</i>	<i>Contexto externo</i>
Contraintes	<i>Constraints</i>	<i>Restricciones</i>
Curriculum existentiel	<i>Out-of-school curriculum</i>	<i>Currículo externo al centro educativo</i>
Dispositif scolaire	<i>School system</i>	<i>Sistema escolar</i>
Enseignant	<i>Teacher</i>	<i>Profesor</i>
Niveau A Utilisateur élémentaire	<i>Basic User</i>	<i>Usuario básico</i>
Niveau A1 Introductif ou découverte	<i>Breakthrough level</i>	<i>Acceso</i>
Niveau A2 Intermédiaire ou de survie	<i>Waystage level</i>	<i>Plataforma</i>
Niveau B Utilisateur indépendant	<i>Independent User</i>	<i>Usuario independiente</i>
Niveau B1 Niveau seuil	<i>Threshold level</i>	<i>Umbral</i>
Niveau B2 Avancé ou indépendant	<i>Vantage level</i>	<i>Avanzado</i>
Niveau C Utilisateur expérimenté	<i>Proficient User</i>	<i>Usuario competente</i>

Niveau C1. Autonome / compétence opérationnelle effective	<i>Effective Operational Proficiency level</i>	<i>Dominio operativo eficaz</i>
Niveau C2 Maîtrise	<i>Mastery level</i>	<i>Maestría</i>
Perspective actionnelle	<i>Action-oriented approach, action-based approach</i>	<i>Enfoque orientado a la acción</i>
Production	<i>Production</i>	<i>Expresión</i>
Production écrite	<i>Written production</i>	<i>Expresión escrita</i>
Production orale	<i>Oral production</i>	<i>Expresión oral</i>
Réception	<i>Reception</i>	<i>Comprensión</i>
Réception audiovisuelle	<i>Audiovisual reception</i>	<i>Comprensión audiovisual</i>
Réception écrite	<i>Written reception</i>	<i>Comprensión de lectura</i>
Réception orale	<i>Oral reception</i>	<i>Comprensión auditiva</i>
Réception visuelle	<i>Visual reception</i>	<i>Comprensión de lectura</i>
Référentiel	<i>Curriculum guidelines</i>	<i>Orientaciones curriculares</i>
Remédiation	<i>Repair</i>	<i>Corrección</i>
Tâche langagière	<i>Language task</i>	<i>Tarea de uso de la lengua</i>

Il serait impossible de discuter ici en détail chacun des items recensés dans le tableau 1. Nous allons donc nous concentrer sur sept termes ou séries de termes qui, autant par les implications des nuances introduites par chacune des langues que par leur place centrale dans le corpus conceptuel, nous semblent plaider le mieux en faveur de la déconstruction du mythe du métalangage commun.

Au lecteur d'entamer ou de poursuivre le travail sur les éléments du tableau 1 non retenus dans le tableau 2. Celui-ci reprend uniquement les entrées sur lesquelles nous avons décidé de faire porter notre propre réflexion : perspective actionnelle, approche centrée sur la tâche, acteur social, apprenant, dimension langagière (illustrée ici par les activités de communication langagière), production (écrite, orale) et réception (audiovisuelle, écrite, orale, visuelle). Ces sept entrées apparaissent dans le tableau 2 traduites en sept langues différentes (d'après les glossaires proposés par Robert et Rosen, 2010 : Overmann, 2010, pour l'allemand ; Klein, 2010, pour l'anglais ; Nussbaum, 2010, pour le catalan ; Silva, 2010, pour l'espagnol ; Beefun, 2010, pour le portugais ; Minerva, 2010, pour l'italien). À notre avis, cet échantillon plus large de langues montre bien que les glissements sémantiques n'opèrent pas uniquement entre le français, l'anglais et l'espagnol, mais sont bien une constante entre les différentes versions du CECR.

Tableau 2. Sept termes ou séries de termes en sept langues

En français	
Perspective actionnelle	En anglais : <i>Action-oriented approach</i>
	En espagnol : <i>Enfoque orientado a la acción</i>
	En allemand : <i>Handlungsorientierter Ansatz</i>
	En italien : <i>Approccio orientato all'azione</i>
	En portugais : <i>Abordagem orientada para a acção</i>
	En catalan : <i>Enfocament orientat cap a l'acció</i>
Approche centrée sur la tâche	En anglais : <i>Focused approach to the task</i>
	En espagnol : <i>Enfoque preciso de la tarea</i>
	En allemand : <i>Aufgabenorientierter Ansatz</i>
	En italien : <i>Approccio centrato sul compito</i>
	En portugais : <i>Abordagem centrada na tarefa</i>
	En catalan : <i>Enfocament centrat en la tasca</i>
Acteur social	En anglais : <i>Social agent</i>
	En espagnol : <i>Agente social</i>
	En allemand : <i>Sozial Handelnder</i>
	En italien : <i>Attore sociale</i>
	En portugais : <i>Actor social</i>
	En catalan : <i>Actor social</i>
Apprenant	En anglais : <i>Learner</i>
	En espagnol : <i>Alumno</i>
	En allemand : <i>Lerner</i>
	En italien : <i>Discente</i>
	En portugais : <i>Aprendente</i>
	En catalan : <i>Aprenent</i>
Activités de communication langagière	En anglais : <i>Communicative language activities</i>
	En espagnol : <i>Actividades comunicativas de la lengua</i>
	En allemand : <i>Kommunikative sprachliche Handlungen</i>
	En italien : <i>Attività di comunicazione in lingua (in L2)</i>
	En portugais : <i>Actividades de comunicação em língua</i>
	En catalan : <i>Activitats de comunicació verbal</i>
Production (écrite, orale)	En anglais : <i>Production (written, oral)</i>
	En espagnol : <i>Expresión (escrita, oral)</i>
	En allemand : <i>Produktion (schriftliche, mündliche)</i>
	En italien : <i>Produzione (scritta, orale)</i>
	En portugais : <i>Produção (escrita, oral)</i>
	En catalan : <i>Producció (escrita, oral)</i>
Réception (audiovisuelle, écrite, orale, visuelle)	En anglais : <i>Reception (audio-visual, written, oral, visual)</i>
	En espagnol : <i>Comprensión (audiovisual, de lectura, auditiva, de lectura)</i>
	En allemand : <i>Rezeption (audiovisuelle, schriftliche, auditive Rezeption [Hören], visuelle)</i>
	En italien : <i>Ricezione (audiovisiva, scritta, orale, visiva)</i>
	En portugais : <i>Recepção (audiovisual, escrita, oral, visual).</i>
	En catalan : <i>Recepció (audiovisual, escrita, oral, visual)</i>

Nous examinerons ici ces sept entrées en regroupant certaines d'entre elles :

- la perspective actionnelle et l'approche centrée sur la tâche ;
- l'apprenant en tant qu'acteur social ;
- la dimension langagière ;
- la production (écrite, orale) et la réception (audiovisuelle, écrite, orale, visuelle).

## La perspective actionnelle et l'approche centrée sur la tâche

Un lecture attentive du CECR permet de dégager un fait étonnant : une notion clé telle que celle de « perspective actionnelle » ne présente dans le document que trois occurrences exactes, regroupées sur une seule page (CECR<sup>3</sup> : 15) et cinq occurrences de l'adjectif « actionnel », dont deux occurrences d'« approche actionnelle » (CECR : 40, 137) et une occurrence de « visée actionnelle » (CECR : 16), « perspective [...] de type actionnel » (CECR : 15) et de « modèle [...] de type résolument actionnel » (CECR : 19)<sup>4</sup>. Huit occurrences en tout : cela semble bien mince pour la formulation d'un concept qui marque un tournant terminologique dans la didactique des langues, qui est censé avoir sonné la fin de l'approche communicative<sup>5</sup>. Certes, les substantifs « action » et « acteur » sont très présents (236 et 66 occurrences, respectivement), mais la dénomination « perspective actionnelle » désormais omniprésente dans la didactique (francophone) des langues<sup>6</sup> occupe en réalité peu de place dans ce document-cadre, alors qu'elle semble pourtant mieux traduire la rupture relative avec l'*approche* communicative tout comme elle paraît entrer davantage « en cohérence avec l'ensemble du projet CECR » (Gautherot, cité par Robert et Rosen, 2010 : 13). Rien d'étonnant donc à ce que Robert et Rosen ne consacrent pas d'entrée à « perspective actionnelle », lui préférant « approche actionnelle » (2010 : 13-14), dénomination qu'ils cherchent à problématiser.

En anglais, la locution « *action-based approach* » (CEFR : 9) a une seule occurrence, c'est « *action-oriented approach* » qui domine en tant qu'équivalente à « perspective actionnelle », mais avec à peine sept occurrences, dont deux dans l'index général de l'ouvrage. En espagnol, « *enfoque orientado a la acción* » ne présente que trois occurrences exactes (MCER : V, 8, 180). Si aucune de ces deux versions linguistiques n'a cherché à explorer l'ouverture sémantique qu'offrait le passage d'une *approche* (la manière d'aborder mais aussi le fait de s'approcher) à une *perspective* (le fait d'apprécier en prenant une certaine distance), la version française ne semble pas non plus capitaliser ce sens ajouté.

« Approche centrée sur la tâche à faire » n'apparaît pour sa part qu'une seule fois (CECR : 69), tout comme « *Focused approach to the task at hand* » en anglais (CEFR : 85). L'espagnol traduit cela par « *enfoque preciso de la tarea en curso* » (MCER : 83). Or, d'une part, une approche « précise » n'est pas l'équivalent exact d'une approche « centrée » pas plus que d'une approche « focalisée » ; d'autre part, il y a également divergence de sens entre tâche « à faire », « proche » et « en cours ». On notera par ailleurs que le CEFR ne fait référence qu'une seule fois (et ce dans la bibliographie, CEFR : 197) au *Task Based Learning*<sup>7</sup>, pourtant largement conceptualisé dans le monde anglo-saxon<sup>8</sup>. Par cet exemple, on voit bien comment trois versions différentes du même document introduisent des glissements de sens pouvant avoir des répercussions significatives sur la lecture qui en sera faite.

## L'apprenant en tant qu'acteur social

Sans entrer ici dans la discussion autour de la nécessaire distinction entre tâche et action sociale, penchons-nous à présent sur deux autres termes clés : apprenant et acteur. En effet, désormais, c'est le rôle de l'« apprenant » en tant qu'« acteur social » qui est censé guider la réflexion méthodologique, l'élaboration de matériel et les pratiques de classe, dans la mesure où « L'objectif essentiel du CECR est de faire de l'apprenant un

acteur social autonome doublé d'un citoyen épris de démocratie » (Robert et Rosen, 2010 : 8). L'« apprenant » n'en est pas moins un « élève » ou un « étudiant », du moins de temps en temps, dans la version française (566, 74 et 21 occurrences respectivement<sup>9</sup>). L'équivalent d'« élève », « *pupil* », n'apparaît dans la version anglaise que 18 fois, devancé néanmoins par « *student* » (32 occurrences) et, plus largement encore, par « *learner* » (573 occurrences). Or, l'espagnol réserve à l'équivalent d'« élève », « *alumno* », 645 occurrences, auxquelles s'ajoutent 17 occurrences de « *estudiante* » ; on ne relève pas une seule occurrence d'« *aprendiente* », terme pourtant couramment utilisé dans la littérature spécialisée et défini dans le *Diccionario de términos claves de ELE* (Instituto Cervantes, 2011). De la sorte, les utilisateurs du MCER sont invités à perpétuer l'usage d'une dénomination mettant davantage l'accent sur le rôle passif du sujet de l'apprentissage (l'apprenant en tant que récepteur d'un enseignement) plutôt que sur son rôle actif dans le processus en cours (l'apprenant en tant que protagoniste de l'apprentissage). Parmi les sept langues reprises dans le tableau 2, les responsables de la traduction en espagnol sont les seuls à avoir fait ce choix ; même le catalan, langue centrale gravitant en principe dans l'orbite de l'espagnol supercentral d'après le modèle de Calvet (1999), a préféré parler d'« *aprenent* »<sup>10</sup>.

Par ce choix, le MCER ne fait que renforcer un autre choix capital : celui de reprendre dans « *agente social* » la dimension passive de « *social agent* » plutôt que la dimension active d'« acteur social » (seule la version allemande parmi celles citées dans le tableau 2 semble suivre la même voie avec « *Sozial Handelnder* »). Sans postuler la possibilité de généraliser notre analyse à d'autres langues que le français et l'espagnol, nous ne pouvons que relever le fait que, dans ces deux langues, le mot « agent » désigne simplement « celui qui agit », de sa propre initiative ou non tandis qu'« acteur » renvoie à « celui qui prend une part active, joue un rôle important » (Robert, 1997). En espagnol, « *agent* » peut correspondre à une chose (« *lo que obra o tiene capacidad para obrar* ») tandis qu'« *actor* » renvoie bien à un sujet (« *se aplica al que hace la cosa de que se trata* », Moliner, 1996).

On notera par ailleurs que le terme « acteur » fait l'objet d'une entrée dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, où il est précisé que « l'apprenant n'est plus seulement enseigné, passif, mais participe à son apprentissage, il en devient l'acteur » (Cuq, 2003 : 14), tandis que la notion d'« agent » n'est pas abordée dans cet ouvrage de référence. Le *Diccionario de términos claves de ELE* (Instituto Cervantes, 2011) n'inclut ni « *actor* » ni « *agente* », ce qui semble confirmer la faible problématisation de cette opposition conceptuelle dans la didactique de l'espagnol langue étrangère, voire dans la didactique des langues en espagnol.

De plus, la sociologie a établi depuis plusieurs décennies une différence entre les agents et les acteurs, sous l'influence des théoriciens de la sociologie de l'action. En français, la notion d'« agent », plus déterministe, y a progressivement disparu depuis les années 1980 au profit de la notion d'« acteur » (cf. Focales, s.d). Lorsqu'elle est encore utilisée, la notion d'« agent » sert à mettre en valeur les éléments liés au système plutôt que les éléments liés aux individus et à leurs appartenances au sein de ce système<sup>11</sup>.

Cette distinction ne semble pas avoir le même poids en espagnol. Nous ne poursuivrons pas ici ce débat complexe, où il conviendrait d'explorer autant le sens des vocables utilisés dans chacune des 37 versions du CECR que le poids relatif des différentes

traditions sociologiques dans chaque pays. Néanmoins, les deux notions dont nous venons d'esquisser l'analyse prouvent bien que chacune des versions du CECR véhicule des connotations très différentes dont il va falloir tenir compte au moment de tenter d'établir un métalangage commun.

### La dimension langagière

Ce que nous appelons ici la « dimension langagière » apparaît illustrée dans le tableau 2 par les « activités de communication langagière » mais recouvre également dans le CECR des notions telles que la « biographie langagière », la « compétence à communiquer langagièrement », les « compétences communicatives langagières » et la « tâche langagière ».

Pour saisir la portée des différences entre le CECR, le CEFR et le MCER, il suffit de garder à l'esprit que, contrairement à l'anglais et à l'espagnol, le français dispose d'un adjectif dérivé de « langage » (« langagier »), différent de celui dérivé de « langue » (« linguistique »). Cela permet d'établir une distinction très claire entre la compétence à communiquer langagièrement et la compétence linguistique, dans la mesure où la dimension langagière de la première inclut les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique. En anglais, l'opposition « langagier »/« linguistique » disparaît et seul reste « *language* » en tant que substantif ou adjectif. Certes, l'espagnol manque d'une épithète équivalant à « langagier », mais il aurait été possible de rendre « langagier » par « *del lenguaje* ». Or, sous l'influence de l'anglais, les traducteurs ont ignoré cette possibilité et ont choisi « *de la lengua* », renforçant le risque d'une dérive encore fréquente qui consiste à confondre maîtrise de la langue en tant que code et maîtrise du langage en tant qu'instrument d'action et de communication. Concrètement, recourir à la notion de « langage » permet de prévoir la possibilité de communiquer en dehors du système spécifique de chaque langue et, par conséquent, de tirer parti de toutes les ressources communicatives translinguistiques disponibles.

Dans d'autres cas, comme par exemple dans celui de « compétence à communiquer langagièrement », les traducteurs ont tout simplement évacué le problème : dans la version espagnole, on parlera alors de « *competencia comunicativa* » tout court, ce qui risque de favoriser la confusion avec la même notion développée par Hymes il y a près d'un demi-siècle et entrave la prise en compte des apports qu'introduit la nouvelle dénomination utilisée en français. De plus, cela nuit au projet actionnel, dans la mesure où certains pourraient être tentés de réduire l'acteur social à ses actes purement linguistiques. Ce même problème semble toucher les autres versions du cadre mentionnées dans le tableau 2, et il convient donc de souligner voire de revendiquer cette particularité de la langue française, susceptible d'enrichir le débat.

### La production (écrite, orale) et la réception (audiovisuelle, écrite, orale, visuelle)

Les activités langagières de production (écrite ou orale) et de réception (audiovisuelle, écrite, orale ou visuelle) posent également des problèmes conceptuels lors de leur passage d'une langue à l'autre. On notera, pour commencer, que les versions française et anglaise ont retenu l'opposition plus récente « production »/« réception » là où l'espagnol a conservé le binôme traditionnel « expression »/« compréhension » (se démarquant ainsi non seulement des deux versions mentionnées mais aussi de celles des autres langues citées dans le tableau 2). On remarquera aussi qu'en espagnol



les réceptions écrite et visuelle correspondent à une même dénomination, celle de « *comprensión de lectura* ».

Dans le CECR en français, compréhension et réception sont au rendez-vous, avec néanmoins une nette prédominance de la première (156 occurrences contre 58), ce qui semble plutôt étonnant si l'on considère que le CECR semble avoir favorisé l'abandon de la terminologie associée aux anciennes « quatre compétences », dont la compréhension écrite et orale. L'écart est moins sensible entre l'expression et la production (180 occurrences contre 126, d'autant plus que le mot « expression » est souvent utilisé pour parler des expressions idiomatiques). La production est d'ailleurs présentée comme synonyme de l'expression, par exemple là où on écrit « production orale (parler ou expression orale) » et « production écrite (écrire ou expression écrite » (CECR : 48, 51). Il en va de même pour la réception : dans « la réception et la compréhension de textes » (CECR : 16), la « *recepción y comprensión de textos* » (MCER : 11) et la « *reception and understanding of texts* » (CEFR : 11), on ne peut aisément déterminer si les deux premiers substantifs sont reliés entre eux par un rapport de synonymie ou de complémentarité, même si en français un article précède les deux termes, contrairement à l'espagnol. Cependant, en espagnol le mot « *recepción* » ne présente que cinq occurrences, dont uniquement deux sont directement liées à une activité langagière de compréhension (MCER : 11, 164), tandis qu'en anglais le mot « *reception* » apparaît 44 fois, dont 38 liées à l'activité langagière correspondante.

Curieusement, en français, la locution « réception écrite » n'apparaît telle quelle qu'une seule fois (CECR : 18). On y parlera plutôt d'une manière générale de « réception (de textes) », qui inclut aussi bien l'oral que l'écrit. On évoquera aussi la « réception [...] d'écrit » (CECR : 15), « la réception et la compréhension de textes en langue étrangère » (CECR : 16) ou la « lecture ou compréhension de l'écrit » (CECR : 39, 57). Cette dernière expression est utilisée une fois en tant que synonyme explicite de « réception visuelle » (CECR : 57). Bref, à l'instar de Robert et Rosen, qui n'ont pas jugé opportun de consacrer une entrée à la réception de l'écrit et l'ont abordée dans « 121. Réception visuelle » (2010 : 233-236), on peut considérer que toutes ces étiquettes sont à peu près équivalentes pour les auteurs du CECR. Il convient alors de se demander quelle est l'utilité d'introduire une dénomination peu courante, telle que réception visuelle, qui de plus ne permet pas une opposition claire avec la réception orale.

L'examen des appellations relatives à la réception et à la production dans différentes versions du CECR donne le sentiment que le changement terminologique a été moins délibéré qu'il n'y paraît au premier abord, et qu'il faut donc utiliser les nouvelles notions avec une certaine prudence, d'autant plus que les auteurs de ce document ont très probablement tenu à intégrer les anciennes dénominations afin de ne pas dérouter les lecteurs.

### En guise de conclusion

Cette comparaison succincte entre trois versions linguistiques du CECR nous rappelle l'importance de prendre à la lettre le caractère descriptif et non prescriptif du document :

Vous pouvez, bien évidemment, utiliser le Cadre de référence à votre guise, comme tout autre publication. En fait, nous espérons qu'il se trouvera des lecteurs pour s'engager à cet égard sur des voies que nous n'avons pas explorées. [...] 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 : 4)

Les béances mises en évidence par la traduction devraient encourager une lecture active de ce texte et, en relançant le débat, permettre de faire avancer la réflexion et l'élaboration conceptuelle. À travers un processus concerté de médiation plurilingue et pluriculturelle, on peut parier sur un métalangage qui ne sera sans doute ni stable ni univoque, mais qui peut et doit être partagé en Europe et au-delà.

## Bibliographie

- Beefun, H. 2010. « Glossaire d'équivalences (français-portugais) » In : Robert, J.-P., Rosen, É. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys. 350-354.
- Calvet, L.-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Conseil de l'Europe 2011. « Éducation et langues. Politiques linguistiques. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Accès aux versions linguistiques », [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp) [Consulté le 7 avril 2011].
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
- Council of Europe 2001. *A Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international / ASDIFLE.
- Focales, s.d. « Les notions d'agent et d'acteur en sociologie », [http://socio-focales.ens-lyon.fr/IMG/pdf/notion\\_agent\\_acteur.pdf](http://socio-focales.ens-lyon.fr/IMG/pdf/notion_agent_acteur.pdf) [Consulté le 7 avril 2011]
- Instituto Cervantes 2011. « Aprendiente », *Diccionario de términos claves de ELE*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendiente.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendiente.htm) [Consulté le 7 avril 2011]
- Instituto Cervantes 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid : Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Grupo Anaya.
- Klein, C. 2010. « Glossaire d'équivalences (français-anglais) ». In : Robert, J.-P., Rosen, É. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys. 301-305.
- Minerva, N. 2010. « Glossaire d'équivalences (français-italien) ». In : Robert, J.-P., Rosen, É. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys. 337-341.
- Moliner, M. 1996. *Diccionario de uso del español*, édition électronique, versión 1.0. Madrid : Gredos.
- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. 2010. « Glossaire d'équivalences (français-catalan) ». In : Robert, J.-P., Rosen, É. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys. 306-310.
- Overmann, M. 2010. « Glossaire d'équivalences (français-allemand) ». In : Robert, J.-P. et Rosen, É., *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys. 297-301.

De l'illusion d'univocité à la revendication de la polyphonie :  
pour des lectures plurielles du Cadre européen commun de référence pour les langues

Puren, C. 2007. « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence », conférence donnée lors de la journée des langues à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Nancy le 9 mai 2007, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990> [Consulté le 7 avril 2011]

Richer, J.-J. 2009. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique », [http://www.asdifle.org/le\\_cadre\\_europ%C3%A9en\\_commun\\_de\\_r%C3%A9f%C3%A9rence\\_pour\\_les\\_langues\\_ou\\_l%E2%80%99C3%A9mergence\\_d%E2%80%99un\\_nouveau\\_paradigme\\_didacti](http://www.asdifle.org/le_cadre_europ%C3%A9en_commun_de_r%C3%A9f%C3%A9rence_pour_les_langues_ou_l%E2%80%99C3%A9mergence_d%E2%80%99un_nouveau_paradigme_didacti) [Consulté le 7 avril 2011].

Robert, J.-P., Rosen, É. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.

Robert, P. 1997. *Le Nouveau Petit Robert*, version électronique, texte remanié et amplifié sous la direction de J. Rey-Debove et A. Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Silva, H. 2010. « Glossaire d'équivalences (français-espagnol) ». In : Robert, J.-P., Rosen, É. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys. 319-323.

## Notes

<sup>1</sup> Cela permet à Christian Puren de rebaptiser le document comme « Cadre européen commun de révérence » (2007).

<sup>2</sup> En avril 2011, le site du Conseil de l'Europe recense 37 versions linguistiques : albanais, allemand, anglais, arabe, arménien, basque, bulgare, catalan, chinois, coréen, croate, danois, espagnol, espéranto, estonien, finlandais, français, frioulan, galicien, géorgien, grec, hongrois, italien, japonais, lituanien, moldave, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, serbe (version iékaïenne), slovaque, slovène, suédois, tchèque et ukrainien ; plus deux traductions en cours, vers le macédonien et le roumain. (Conseil de l'Europe. 2011).

<sup>3</sup> Afin d'alléger le texte, nous prendrons la liberté d'abrégé les références à chacune des versions linguistiques consultées : CECR pour Conseil de l'Europe. 2001 ; CEFR pour Council of Europe. 2001 et MCER pour Instituto Cervantes. 2002.

<sup>4</sup> Robert et Rosen signalent à juste titre que les formulations « approche/perspective/visée actionnelle » semblent être synonymes aux yeux des auteurs du CECR (2010 : 13).

<sup>5</sup> Les adjectifs « communicatif/communicative » présentent quant à eux plus d'une centaine d'occurrences.

<sup>6</sup> Robert et Rosen indiquent, exemples à l'appui, que « la tendance actuelle est de retenir plutôt l'expression *perspective actionnelle* » (2010 : 13).

<sup>7</sup> Voir l'entrée « approche par les tâches » proposée par Robert et Rosen (2010 : 18-19). On y rappelle que « assimiler l'approche actionnelle à l'approche par les tâches serait une erreur » (2010 : 19). En effet, « l'approche actionnelle dépasse le cadre étroit de l'approche par les tâches puisqu'elle incorpore également d'autres approches comme l'approche communicative et l'approche par les compétences. » (2010 : 19)

<sup>8</sup> Voir par exemple les travaux de Nunan (1989 et 2004)

<sup>9</sup> L'apprenant est aussi « usager » (20 occurrences, dont 3 d'« usager[s]/apprenant[s] ») mais surtout « utilisateur » (258 occurrences, dont 39 d'« utilisateur[s]/apprenant[s] »).

<sup>10</sup> La version en catalan du CECR est probablement inspirée davantage du CEFR que du MCER (sur les sept termes mis en exergue dans le tableau 2, le choix en catalan se rapproche du MCER une seule fois -*enfoque orientado a la acció*/enfocament orientat cap a l'acció-, tandis qu'il concorde cinq fois avec le CEFR). Cela pourrait tenir, parmi d'autres facteurs, à la force d'attraction de la (ou des) culture(s) didactique(s) dominante(s) ainsi qu'à un souci de se démarquer du modèle espagnol, et donc au fait que les rapports entre les différentes cultures d'enseignement/apprentissage des langues ne sont pas nécessairement équivalents aux rapports entre les langues elles-mêmes.

<sup>11</sup> Contrairement à ceux des acteurs, les choix des agents ne sont pas réductibles à leurs initiatives personnelles. Il ne faut pas en conclure que le CECR s'intéresse uniquement à l'apprenant en tant qu'individu, puisqu'il s'agit bien de valoriser son action sociale. En outre, le CECR introduit dans la didactique des langues la notion de « médiation » par laquelle, entre autres, est prise en compte l'action collective et sont donc considérés les réseaux dans lesquels s'inscrit l'action.