

CECRL- RÉFÉRENCE D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION
CECRL - ACUAN PENGAJARAN DAN EVALUASI
EDI ASTINI – Universitas Negeri Semarang

RÉSUMÉ

CECRL telah merambah dunia, termasuk Indonesia. Namun masih dipertanyakan apakah makna, tujuan dan aplikasinya telah betul-betul dipahami. Realisasi konsepnya yang paling dikenal para pengajar adalah ujian DELF dan DALF. Dalam artikel ini dipaparkan CECRL dan beberapa catatan berdasarkan pengalaman langsung.

Introduction

Depuis le lancement des concours de DELF et DALF 'nouvelle version', le corps des enseignants de FLE, entend très souvent le sigle CECR ou CECRL. Bien que la réalisation de ces concours aient commencée il y a trois ans, je suis persuadée que plusieurs ne connaissent pas la notion de ces sigles. D'ailleurs, la compréhension peut varier de l'un à l'autre, surtout chez des gens des pays lointains où la langue française est une langue de connaissance. Prenons un exemple. La lettre C du sigle pour cadre explique que le cadre entoure, bordeDéjà avec cette notion initiale, des questions se posent. Qu'entoure-il ? Que borde-t-il ? La méthode, la matière, l'évaluation ? La lettre E pour européen signifie que le cadre est valable dans tous les pays de la CEE. S'il y est valable, quelle est sa valeur hors de la CEE ?

Le but de cette intervention est de discuter la notion des sigles et le problème de l'application des concours de DELF et DALF vus par un enseignant du FLE, hors de la communauté européenne. L'objectif en est aussi de présenter quelques remarques sur la matière, la grille et le barème du concours.

La nature et l'objectif

Le CECR, dorénavant appelé CECRL - parce qu'il est plus explicatif - signifie comme suit. ¹⁾

C pour **Cadre**, explique que le cadre entoure, borde, contient ...

E pour **Européen**, explique que le cadre est valable dans tous les pays de la CEE

C pour **Commun**, c'est à dire valable dans toute l'Europe et concernant les élèves en formation initiale, les apprenants en formation continue, les locuteurs en autonomie, etc.

R pour **Référence**. Elle signifie celles des niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et activités de communication langagières qui sont déterminées à l'intérieure du cadre (écouter, parler seul en continu ou prendre part à une conversation, lire, écrire).

L pour **Langues**, c'est à dire valable pour toutes les langues parlées ou enseignées en Europe.

Plusieurs références affirment que le Cadre est d'une nature ni prescriptive ni dogmatique (Tagliante2005:35). Il n'est ni un manuel ni un référentiel de langues. Peut-on alors conclure que c'est un cadre qui ne cadre pas? Pourtant il est dit que l'objectif est d'abord politique ; assosier la stabilité européenne en luttant contre la xénophobie et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer pour une meilleure connaissance des autres. On passe donc d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou de plusieurs langues, à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c'est un outil de promotion du plurilinguisme. ²⁾

Si les deux objectifs cités ci-dessus sont vus du point de vue politique, on peut également regarder le CECRL comme étant un document qui définit six niveaux linguistiques communs de référence attestés par un concours international qui adopte un modèle dit actionné, c'est à dire plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire en langue cible (Tagliante 2005:36).

CECRL et enseignement

Tout enseignement se déroule suivant des objectifs prédéfinis. Autrement dit, l'objectif à atteindre dirige la méthode ainsi que l'évaluation. Concernant le cadre, lui aussi, il précise bien les objectifs à atteindre dans chacune des compétences langagières, à chaque degré de l'échelle proposée en six niveaux. Ainsi, peut-on dire que le CECRL n'a pas la prétention d'imposer une quelconque méthodologie d'enseignement ni de prescrire des objectifs à atteindre. Une finalité exigeant la maîtrise des tâches communicatives n'exige-t-il pas des méthodes adéquates?

Les auteurs du Cadre ont avoué certaines faiblesses dans les descripteurs concernant les aspects socioculturels et sociolinguistiques. Ils sont difficilement évalués car les verbes utilisés pour les formuler

ne sont pas des verbes d'action. 'a conscience de', 'apprécie', 'tient compte de' ne sont pas directement observables (Tagliante 2005:41).

En vue de préparer un candidat aux épreuves de DELF/DALF quelques problèmes se posent, surtout de la part des enseignants qui, la plupart, sont diplômés dans leur pays d'origine. Pendant leur apprentissage, la plupart du temps est consacré à l'apprentissage de la grammaire et de la prononciation. La compétence socio-culturelle est plus ou moins négligée.

Dans les pays où le français est une langue de connaissance, où il ne se trouve que dans un domaine précis, où les apprenants n'ont pas beaucoup de chance de se trouver dans une situation permettant la pratique de tâches communicatives, les objectifs de l'enseignement seront écartés de ceux des épreuves de DELF/DALF. Cela implique que les enseignants devraient ou pourraient redéfinir les objectifs originaux, comme disent les concepteurs du CECRL: 'Le CECRL sera en constante évolution en fonction des feedbacks apportés par les utilisateurs' (Tagliante 2005:41).

CECRL et évaluation

La réalisation concrète des concepts du CECRL se voit dans l'élaboration des concours DELF/DALF. Le premier problème sur le terrain - constaté aussi par les auteurs de CECRL - met l'accent sur la compétence partielle. Elle est définie comme le niveau de maîtrise de l'une ou l'autre des compétences, non pas la maîtrise partielle des 4 compétences langagières (Tagliante: 2005:44). C'est ainsi qu'en France on a subdivisé le niveau A1 en deux niveaux: A1.1 et A1. Le niveau A1.1 est sanctionné par le DILF - diplôme initial de la langue française. Ce phénomène explique qu'en France on commence à prendre en compte les besoins (traduits par les compétences) de certaines communautés dont on exige un 'diplôme' pour l'administration pendant un recrutement.

Ce qui n'est pas moins important c'est la recherche d'une modalité pour sanctionner une vraie compétence partielle, par exemple pour la compréhension écrite ou la production orale. Jusqu'à présent toutes les évaluations des compétences langagières prennent un système général qui évalue l'ensemble des compétences dans le domaine général.

Le deuxième problème se trouve dans l'évaluation elle-même. Quelques exemples montrent que la construction des questions n'a pas suivi la théorie de docimologie. Ensuite, pour 'les pays lointains', beaucoup de questions, même au niveau débutant, concernent des éléments culturels. La consigne (niveau A1.1) 'Laissez à votre fils la liste des courses à faire pour un déjeuner de cinq personnes (entrée, plat, dessert)' est vraiment difficile pour les candidats qui prennent des repas de façon très différente. Un autre exemple se voit dans la partie de compréhension écrite (niveau A2) où l'on demande d'examiner quelques programmes de télévision, et en tirer une conclusion pour répondre aux questions de compréhension écrite. Pour beaucoup, les programmes de chaînes de télévision française ne sont pas familiers, ce qui fait que le candidat passera un temps considérable pour les comprendre.

Parlant des options des QCM, on en trouve quelques-unes ambiguës, c'est-à-dire qu'il y a plus d'une bonne réponse. Un exemple se trouve dans les options de QCM, niveau I, tâche : comprendre un courriel. Un autre exemple du niveau I aussi montre que la construction des options n'a pas pris en considération l'âge des participants. Choisir la bonne réponse parmi trois images qui se distinguent clairement n'est pas une tâche destinée aux adultes ni aux adolescents. En plus, si dans le texte il y a le verbe 'apporte' par exemple, il ne sera pas efficace de réutiliser le même mot dans la consigne parce que cela facilite beaucoup la réponse.

La grille et le barème

Un test standardisé inclut toujours la grille et le barème de notation. Ces deux références ont pour but de rendre le test plus fiable. La première fiabilité, venant du test lui-même, et le critère fixe de correction assureront d'avantage le résultat de l'évaluation. La grille comporte des critères à partir desquels la performance va être appréciée et évaluée tandis que le barème contient un certain nombre de points à chaque critère.

La construction de la grille est basée sur les descripteurs voulus. Pour répartir les descripteurs en critères il faut construire des consignes opérationnelles et distinctes de façon que l'attribution de points soit juste. La proportion de valeur de chaque composant de la grille montre la compétence appréciée par le test. Dans les épreuves de DELF, niveau I et II, on a l'impression que la compétence 'grammaticale' a moins de valeur que les autres. La proportion de points du barème nous semble parfois, pour nous, professeurs étrangers, mal équilibrée. Prenons un exemple. La grille de production écrite, niveau A1, comporte six composants dont deux seulement concernent la compétence 'grammaticale/structurale/lexicale'. Ils valent 6

points sur 15 (Cerdan - CIEP). Cela dit, un examiné aura une grande probabilité de passer l'examen. S'il obtient 1,5 pour les 5 composants et 0,5 pour la dernière (cohérence), il passe. On voit pourtant qu'un examiné ayant 1,5 sur 3 pour le lexique/orthographe lexicale et pour la morphosyntaxe/orthographe grammaticale, fera un travail qui peut être considéré comme mauvais ou plutôt inacceptable. Il en est de même avec la grille et le barème de la production écrite, niveau A2. Si un examiné obtient 0,5/1 pour 'respect de la consigne', 1,5/4 pour "capacité raconter et à décrire", 1,5/2 pour 'capacité de donner ses impressions', 1/2 pour 'lexique/orthographe lexical, 1,5/2,5 pour 'morphosyntaxe/orthographe grammaticale, et 1/1,5 pour 'cohérence et cohésion', il aura en tout 7 sur 13. Il passe. Mais encore une fois, on peut imaginer son travail de description construit avec un lexique et une morphosyntaxe limités.

En guise de conclusion

Ce séminaire se veut d'élucider la standardisation des compétences langagières. Les épreuves conçues par le CECRL sont celles qui sont standardisées. C'est-à-dire qu'elles visent à rendre les conditions de passation comparables d'une session à une autre et porte sur le matériel du test, la situation de passation, les consignes et les modalités de correction. (Tagliante, 2005 : 31) Du point de vue objectif, il est du même genre que le TCF (test de compréhension du français). Comparé avec le CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur), ce dernier néglige la certification de niveaux élémentaires, ce qui n'est pas le cas des DELF/DALF. Le CLES ne s'occupe que des niveaux avancés qui égalent le niveau B1, B2, et C1 du CECRL.

La discussion - d'ailleurs subjective - sur les problèmes des objectifs des concours, de la grille et du barème n'empêche pas du tout l'adoption de ces épreuves pour attester les étapes de maîtrise des apprenants du français tant qu'on est dans le domaine du français général. Ce qu'il faudrait revoir, c'est peut-être le contenu culturel si le CECRL prend en compte la condition de l'apprentissage du français hors de la CEE.

Quant à la proportion des composants de critères dans les grilles des examens DELF/DALF et celle des points des barèmes, surtout pour les niveaux A1 et A2, elle est convenable pour atteindre les objectifs politiques du CECRL: la lutte contre la xénophobie et la promotion du pluringuisme. Pour atteindre les objectifs non-politiques, il serait souhaitable de réexaminer la modalité d'évaluation.

Références

Cerdan, Martine. *Habilitation des correcteurs et examinateurs*. Centre International d'Etudes Pédagogique: pôle évaluation et certifications DELF-DALF.

Tagliante, Christine. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International

<http://www.ac-crétail.fr/anglais-lp/Enseignement/Cadre.htm>

<http://eduscol.education.fr/Doo67/cecrl.htm>

¹⁾ Académie de Créteil, <http://www.ac-crétail.fr/anglais-lp/Enseignement/Cadre.htm>

²⁾ <http://eduscol.education.fr/Doo67/cecrl.htm>