

As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

Ângela Carvalho
José Domingues de Almeida
Nicolas Hurst
Rogelio Ponce de León Romeo
Simone Auf der Maur Tomé
ORGS.

Porto, FLUP, 2018

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros

ORGANIZAÇÃO: Ângela Carvalho, José Domingues de Almeida, Nicolas Hurst, Rogelio Ponce de León Romeo, Simone Auf der Maur Tomé

EDIÇÃO: Faculdade de Letras da Universidade do Porto e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior

ANO DE EDIÇÃO: Impresso em fevereiro de 2018

COLEÇÃO: FLUP e-DITA

EXECUÇÃO GRÁFICA: Gráfica Firmeza Lda. / Porto

TIRAGEM: 100 exemplares

DEPÓSITO LEGAL: 437120/18

ISBN: 978-989-54030-8-0

ISSN: 1646-1525

Este trabalho é financiado pela APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior.

LE CECRL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PORTUGAL : ENJEUX ET DÉFIS

ABSTRACT

Sixteen years after the adoption of the *CEFR* in Portuguese universities, this study aims at understanding how those who teach French as a Foreign Language perceive the Common European Framework and the ways it is being put to use by their colleagues. Through an online questionnaire, information was gathered from 21 Portuguese higher education institutions, corresponding to a total of 21 respondents. Despite the small size of this sample, the results show that these professionals agree that the document created by the Council of Europe is well organized and useful and that, in general, the approach it promotes is actually put into practice in the universities where they teach.

Keywords: *CEFR*, Teaching, French, Portugal

RÉSUMÉ

Seize ans après l'adoption du *CECRL* dans les universités portugaises, cette étude vise à saisir comment les enseignants de Français Langue Étrangère perçoivent le *Cadre Européen* et les usages qu'en font leurs collègues. La mise en place d'un questionnaire en ligne auprès des enseignants de langue française a permis de rassembler les contributions de représentants de 12 établissements d'enseignement supérieur au Portugal, correspondant à un total de 21 répondants. Malgré la taille réduite de cet échantillon, les résultats sont clairs : les enseignants estiment que le document créé par le Conseil de l'Europe est bien élaboré et utile, et qu'en général l'approche qu'il promeut est effectivement mise en place dans les universités dans lesquelles ils enseignent.

Mots-clés: *CECRL*, Enseignement, Français, Portugal

INTRODUCTION

Le début des années 2000 correspond à un moment charnière pour les enseignants de langues étrangères, avec le surgissement du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (désormais le *CECRL*), et de ses traductions dans nombre de langues nationales. Les premières années de son usage officiel dans le système d'enseignement au Portugal a imposé une uniformisation, souvent de forme, plus que de fond. Envisagé comme un modèle théorique d'enseignement-apprentissage des langues, il est venu ébranler des usages enracinés, car pratiqués des années durant sans véritablement faire l'objet d'une mise en question, et dont les enseignants avaient des difficultés à se départir. Surtout dans le cadre de l'enseignement universitaire où – en principe, du moins – l'enseignant est libre de concevoir ses programmes et de choisir ses méthodologies en toute indépendance.

Le *CECRL* règlemente maintenant l'enseignement des langues au Portugal – notamment dans le système universitaire – depuis une quinzaine d'années. Mais est-ce une adoption effective ? Jean-Claude Beacco affirmait en 2007 : « [L'] adoption [du *CECRL*] peut se réaliser de manière très variable : le fait de se référer à cet instrument du Conseil de l'Europe ne signifie pas pour autant que le modèle par compétences qu'il propose et que les descripteurs de ces compétences, spécifiant chacune d'entre elles, constituent la structure profonde de ces programmes » (Beacco, 2007 : 2). En 2013, ce même auteur montre que, malgré sa diffusion, le *CECRL* est toujours « mal interprété » (Beacco, 2013 : 6), et que son utilisation effective se fait encore souvent par une reprise des structures de pensée traditionnelles. À ce titre, il mentionne l'exemple des niveaux A1, A2, etc. que l'on fait correspondre aux traditionnels niveaux débutant, moyen, avancé (Beacco, 2013 : 9).

Suite à l'adoption du *CECRL*, il devient donc important de mettre en place des dispositifs permettant de saisir les spécificités de son adoption. L'enquête menée en 2005 par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe – *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages* – visait précisément à établir ce diagnostic. Un questionnaire a été conçu, auquel ont répondu 111 personnes de 39 pays. L'objectif était essentiellement de saisir si le *CECRL* était connu et utilisé, par qui, à quelles fins et quels étaient les « problèmes » survenus lors de son application. Les résultats montrent que le *CECRL* était déjà connu en 2005, qu'il était envisagé comme étant très utile et que, bien qu'il soit plus systématiquement mis au service de l'évaluation et de la certification, on l'utilisait également pour les autres tâches prévues dans le questionnaire, c'est-à-dire l'organisation des programmes et « l'élaboration de manuels »

et « de matériels pédagogiques ». Quant aux problèmes repérés lors de son utilisation, le plus signalé a été la complexité du document et la difficulté à le maîtriser.

Nous avons à notre tour mené une enquête, bien que plus restreinte, afin d'identifier les enjeux et les défis de l'adoption du *CECRL* dans l'enseignement universitaire du français au Portugal en 2016. Les questions et les conclusions indiquées dans l'étude du Conseil de l'Europe onze ans auparavant ont fonctionné comme point de départ, et nous les évoquerons lors de l'analyse de nos résultats. L'objectif n'était point de vérifier les conditions de l'adoption et de la mise en pratique du *CECRL* spécifique de l'enseignement du français, mais plutôt de saisir la perception que ces enseignants se font de leurs pratiques et de celle de leurs collègues.

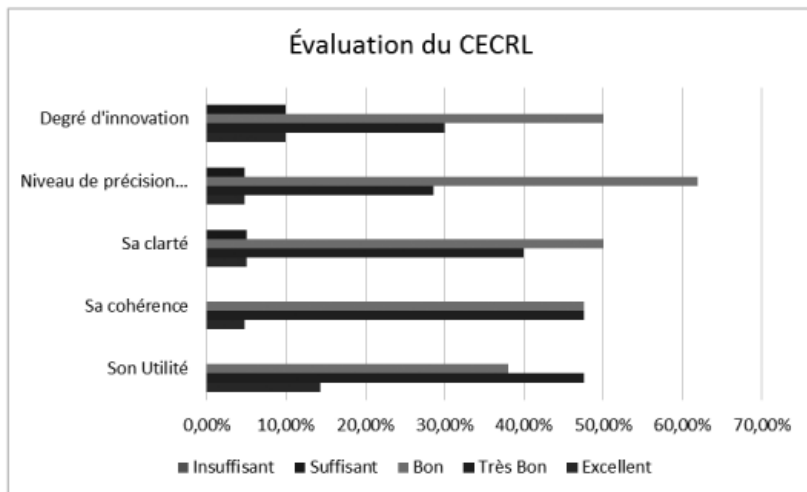
La méthode a consisté dans la mise en ligne d'un questionnaire Monkey Survey comprenant 10 questions fermées, auxquelles on pouvait répondre avec un seul clic, mais pour lesquelles a été systématiquement prévu un espace-commentaire. Ceci permet aux enseignants de rapidement répondre au questionnaire, mais aussi, s'ils le souhaitent, de faire part d'idées n'ayant pas été prévues au départ. Le questionnaire a été administré sur internet entre le 2 et le 16 avril 2016, et a obtenu 21 réponses. Les répondants sont restés anonymes, le seul moyen d'identification étant l'adresse IP et l'indication de l'institution universitaire dans laquelle ils exercent leur activité.

Bien que le nombre de réponses ne soit pas très élevé (il faut dire aussi que le nombre total d'enseignants de français dans l'enseignement universitaire au Portugal a beaucoup diminué ces dernières années), l'échantillon est assez significatif, car la plupart des universités portugaises – 12 – y sont représentées : l'Université de Porto (avec 4 répondants), l'Université du Minho (avec 3 répondants), l'Université de Lisbonne, l'Université de l'Algarve, l'Université d'Aveiro et l'Université de Coimbra (avec 2 répondants chacune), l'Institut Polytechnique de Bragance, l'Université Nouvelle de Lisboa, l'Université d'Évora, l'Université de Madère, l'Université Catholique Portugaise, et l'Université Aberta (chacune avec un répondant).

Analyse des données

Notre premier groupe de questions visait à saisir comment le *CECRL* est perçu par les enseignants universitaires de Français Langue Étrangère : après une première étape où les répondants devaient indiquer l'institution à laquelle ils étaient rattachés, les trois alinéas suivants leur demandaient respectivement d'évaluer le *CECRL* et de signaler ses avantages et ses inconvénients. La première question sollicitait une évaluation du *CECRL* selon 5 critères : son utilité, sa cohérence, sa clarté, le niveau de précision des descripteurs et des niveaux de langue, et son degré d'innovation (Graphique

n°1). Pour chaque critère, une échelle qualitative – qui allait de l'insuffisant à l'excellent – était proposée. Nous constatons que, à une exception près, les critères suggérés ont obtenu des résultats similaires, près de 90% des répondants ayant choisi de les évaluer comme Très Bon et Bon. Le degré d'innovation du *CECRL* est le critère qui semble satisfaire le moins les enseignants portugais : 50% des enseignants a répondu Bon, 30% Très Bon,



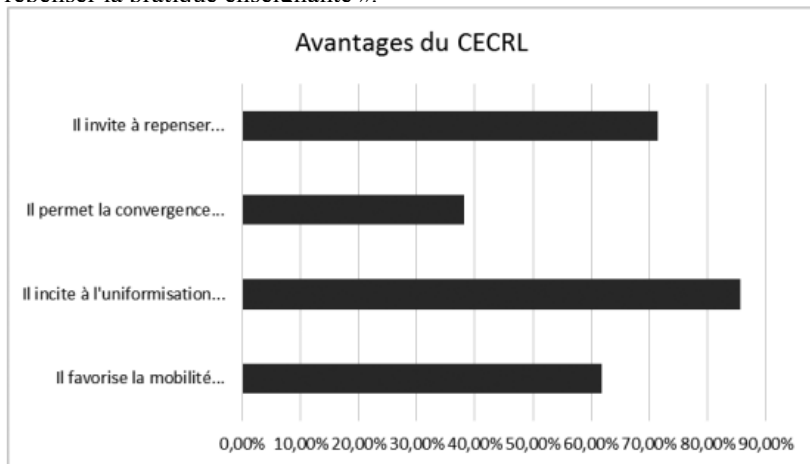
Graphique n°1

10% Excellent et 10% Suffisant.

Ces réponses permettent donc de cerner qu'en général les répondants ont une perception assez positive du *CECRL*. Il est envisagé comme étant très utile, donc passible d'être mis en pratique. Ceci était une conclusion à laquelle arrivait aussi l'enquête de 2005, menée par le Conseil de l'Europe. Du point de vue de sa formulation, on considère qu'il s'agit d'un document très cohérent, très clair et très précis. Si son degré d'innovation a obtenu des résultats moins positifs, cela s'explique probablement par le fait que le *CECRL*, bien que sûrement innovateur, reprend, reformule et développe des catégories qui existaient au préalable. C'est le cas des fameux « niveaux de compétence », qui ont été établis à partir de la notion de « niveaux seuil », créée dans les années 70 par le Conseil de l'Europe, ainsi que de l'apprentissage par tâches, qui était déjà utilisé dans les années 80.

Les deux questions suivantes comprenaient respectivement une liste de 4 avantages et de 4 inconvénients du *CECRL*, que l'on pouvait choisir, sans limitation de nombre (Voir Graphique n°2). Pour chaque question un alinéa a aussi été prévu au cas où l'on estimait que le *CECRL* n'avait pas

d'avantages et / ou pas d'inconvénients. Les 4 avantages suggérés reprennent ceux annoncés dans le *CECRL* et dans les discours du Conseil de l'Europe à ce sujet : « Il favorise la mobilité de professionnels et étudiants » ; « Il incite à l'uniformisation des programmes, des pratiques d'enseignement / apprentissage, de l'évaluation et des certifications » ; « Il permet la convergence dans l'enseignement de langues différentes » et « Il invite à repenser la pratique enseignante ».

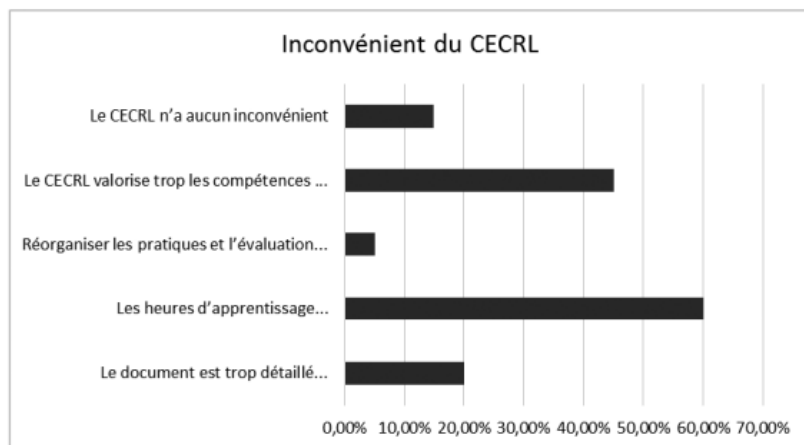


Graphique n°2

Les répondants ont été unanimes à considérer que le *CECRL* avait des avantages : des 4 possibilités présentées, l'unification des programmes, des pratiques d'enseignement / apprentissage, de l'évaluation et des certifications a été la plus choisie (par environ 86% des répondants), suivie de près par celle concernant la tendance du *CECRL* à nous inviter à repenser les pratiques enseignantes (signalée par 72% des individus). 62% des enseignants ont également identifié comme avantage du *CECRL* le fait qu'il favorise la mobilité de professeurs et étudiants, mais un moindre nombre (38%) a sélectionné l'option qui suggérait le rôle du *CECRL* dans la convergence de l'enseignement de langues différentes.

Pour établir une liste des inconvénients (Graphique n°3), nous avons puisé dans les nombreuses études publiées sur l'usage du *CECRL*, ainsi que dans notre propre expérience et nos échanges avec des collègues à ce sujet. Les options de réponse étaient : « Le document est trop détaillé et devient donc difficile à maîtriser et à appliquer » ; « Les heures d'apprentissage prévues pour atteindre chaque niveau s'adaptent mal aux structures traditionnelles ».

des licences portugaises » ; « Réorganiser les pratiques et l'évaluation selon le *CECRL* nous prend trop de temps » ; « Le *CECRL* valorise trop les compétences sociolinguistiques et pragmatiques et pas assez la compétence linguistique, essentielle pour l'apprenant universitaire ». Nous constatons que, alors que les répondants ont presque tous indiqué au moins trois avantages du *CECRL* dans la question précédente, ils sont plus réticents lorsqu'il s'agit d'en identifier des inconvénients. 5% des enseignants ont indiqué que le *CECRL* n'avait aucun inconvénient et les autres n'ont en



général choisi qu'un ou deux inconvénients. Graphique n°3

Des 4 options proposées, la plus choisie a été l'inadéquation entre les heures prévues pour atteindre chaque niveau et la structure traditionnelle des licences portugaises (où chaque Unité d'Enseignement correspond à une durée fixe de 60 heures semestrielles), une option sélectionnée par 60% des répondants. À noter qu'un des enseignants a attribué la responsabilité de ce problème au manque de flexibilité du système universitaire portugais et pas au *CECRL*. La deuxième option la plus choisie a été la valorisation excessive des compétences sociolinguistiques et pragmatiques par rapport aux compétences linguistiques essentielles en contexte universitaire, surtout lors de la formation d'enseignants. Un inconvénient signalé par 45% des répondants. Un autre enseignant a ajouté un inconvénient supplémentaire du *CECRL* : le manque de spécification des attentes grammaticales.

Un des objectifs de notre questionnaire était de vérifier si ces enseignants envisagent le *CECRL* comme un document complexe et difficile à cerner, comme les répondants de l'enquête du Conseil de l'Europe, onze ans plus

tôt. Cette étude concluait que le texte était d'une lecture difficile et que la nouvelle approche qu'il proposait était présentée d'une façon trop complexe, ce qui exigeait la publication d'études complémentaires :

« The first, most frequently raised, is the complexity of the CEFR – both of the text itself found to be very difficult to read as well as of the way the new approach is presented. It is being pointed out that the document requires an in-depth study and that much tutoring work is needed for the users to benefit from it » (*Survey on the use*, 2006, p. 4).

Effectivement, un grand nombre de référentiels et autres ouvrages ont depuis été publiés, dont le seul but était d'explicitier le document, de faciliter sa lecture et, dans certains cas, de suggérer comment il pourrait être mis en place. Pour cerner l'opinion de nos répondants, la liste des inconvénients du *CECRL* comprenait la suggestion que le document était trop détaillé et donc difficile à maîtriser et à appliquer, et qu'il fallait dépenser trop de temps pour réorganiser les pratiques et l'évaluation selon ses principes. Or, les collègues de l'enseignement universitaire portugais semblent ne plus ressentir cet obstacle : ces deux options n'ont été choisies que par 20% et 5% des répondants respectivement. Au long des quinze années d'existence du *CECRL*, sûrement grâce aux formations d'enseignants, aux ouvrages explicatifs et à leur propre expérience sur le terrain, ces enseignants semblent s'être familiarisés avec le document et l'approche qu'il propose.

Le groupe de questions suivant visait à saisir si le *CERCL* a été adopté dans les universités portugaises, et s'il s'agissait d'une adoption effective ou purement de forme. Les deux premières questions de ce groupe demandaient l'opinion des enseignants sur l'adoption du *CECRL* dans leur université. Les réponses montrent que tous les programmes de langues étrangères des universités concernées sont organisés en accord avec le *CECRL*. La question suivante : « à votre avis, cette adoption du *CECRL* a-t-elle été effective (l'applique-t-on effectivement) ou plutôt formelle (on l'évoque sans vraiment l'appliquer) ? », reprenait la problématique annoncée par Beacco et mentionnée au début de cette étude. Or, les réponses sont assez surprenantes. Bien que près de 80% des enseignants considèrent que l'adoption du *CECRL* a été effective dans leur université, et non simplement formelle, ils expriment des réserves. En ayant recours à l'espace-commentaire, 20% des répondants a suggéré que, bien que l'adoption soit effective, il y a des exceptions, puisqu'il y a toujours des collègues qui ne l'appliquent pas vraiment. Peut-être donc que la réalité portugaise ne diffère finalement pas trop du diagnostic établi par Beacco tant en 2007 qu'en 2013.

Les questions suivantes visaient à saisir les modifications apportées par les enseignants eux-mêmes sur leurs pratiques d'enseignement / apprentissage et sur leurs mécanismes d'évaluation. La première « Travaillez-vous avec des matériaux pédagogiques (méthodes, anthologies...) organisés selon

les échelles et les descripteurs établis par le *CECRL* ? » a reçu une seule réponse négative, ce qui ne signifie nullement que l'enseignant n'organise guère ses documents en accord avec le *CECRL*, mais il spécifie dans l'espace-commentaire qu'il utilise des documents authentiques. Dans les commentaires à cette question, les enseignants sont d'ailleurs unanimes à considérer que, si les matériaux didactisés sont essentiels pour les niveaux allant du A1 au B1, à partir de ce dernier ils préfèrent avoir recours à des documents authentiques.

Les trois questions suivantes portaient sur des aspects plus spécifiques de l'adoption du *CECRL* en classe. La première demandait aux répondants d'indiquer s'ils avaient adopté la perspective actionnelle dans leurs pratiques d'enseignement apprentissage. Les enseignants ont répondu positivement à la question, à l'exception d'un seul, qui a spécifié ne pas adopter la perspective actionnelle pour ses apprenants, « de niveau avancé ». Un autre répondant a signalé une difficulté à appliquer la perspective actionnelle dans des groupes trop nombreux d'étudiants.

Les deux questions suivantes concernaient l'évaluation. En effet, dans une étude publiée en 2015 portant sur le contexte français et allemand, on a constaté que « les enseignants ont peu modifié leurs pratiques évaluatives » (Springer, 2015 : 51), qui ne tiennent pas compte de la perspective actionnelle, du « savoir faire » social, auquel le *CECRL* attribue un rôle essentiel. Pour vérifier quelle était la position de nos répondants à ce sujet, notre questionnaire leur demandait d'indiquer les activités langagières évaluées : compréhension orale et écrite, interaction orale et écrite, production orale et écrite. Les répondants ont été unanimes, affirmant les évaluer toutes. Le même résultat a été obtenu pour l'évaluation des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique, que tous les enseignants disent évaluer régulièrement. Ceci semble suggérer que, du moins chez les enseignants de français ayant répondu à notre questionnaire, on a la perception que l'adaptation des méthodologies et des instruments d'évaluation aux préceptes du *CECRL* est effective.

Considérations finales

Le grand défi, lors des premières années après la publication du *CECRL*, était de le divulguer et de contribuer à son adoption. Une quinzaine d'années plus tard, le défi par excellence, pour les instances européennes comme pour ceux qui sont sur le terrain, nous semble être de déterminer si son adoption et son application sont effectives, d'identifier d'éventuels problèmes, pour y trouver des solutions. Il y a un manque de mécanismes de vérification de l'application du *CECRL*, surtout dans l'enseignement supérieur où, en général, les enseignants sont plus indépendants.

Notre propos était plus modeste : mener une enquête auprès des enseignants de français au Portugal pour saisir leur perception sur le *CECRL* et son adoption au Portugal. Nos résultats montrent que les 21 enseignants ayant accédé à notre demande ont une opinion positive sur le *CECRL* (tant le document que l'approche qu'il soutient). Ils le disent utile, bien formulé, avec des avantages plutôt que des inconvénients. Ces répondants assurent également bien le connaître et l'appliquer effectivement.

Nous décelons, néanmoins, surtout dans les espaces-commentaires, que quelques difficultés persistent peut-être dans l'application effective du *CECRL* dans l'enseignement universitaire portugais. Bien que les enseignants ayant répondu à notre questionnaire soient d'avis que l'adoption du *CECRL* est effective, ils suggèrent souvent que d'autres collègues ne connaissent pas vraiment – et donc n'appliquent pas effectivement – la nouvelle approche qu'il propose. Ils signalent également des obstacles pratiques, comme la difficulté à adapter l'approche proposée par le *CECRL* à la structure traditionnelle des licences portugaises, notamment à faire coïncider les heures prévues dans le *CECRL* pour atteindre un niveau avec les 60 heures semestrielles prévues pour chaque unité de cours. Appliquer l'approche actionnelle dans des groupes trop nombreux d'étudiants est également une difficulté que ces enseignants disent ressentir. Ils interrogent aussi l'utilité du *CECRL* aux niveaux plus avancés de l'enseignement universitaire, surtout pour la formation d'enseignants de français.

Il nous semble donc qu'il serait important de mettre désormais en place des mesures permettant de saisir de façon systématique les obstacles à un meilleur fonctionnement du *CECRL* dans le système universitaire portugais.

Références bibliographiques

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.

Beacco, J.-C. (2013). Du Cadre à la Plate-forme. Des instruments pour l'éducation plurilingue et interculturelle. *Revue japonaise de didactique du français – études didactiques*, 8(1), 5-17.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Springer, C. (2015). Évaluation des compétences en langues : peut-on dépasser les standards ? In M. Watrelot & C. Polzin-Haumann (Eds.), *L'évaluation des compétences langagières*. Politiques, Namur : Presses universitaires de Namur.

Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Synthesis of results (2006). Conseil de l'Europe, (<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>)

