

The expanded CEFR project: a not so good initiative by the Council of Europe

Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe

[Sommaire](#) – Cliquez, dans le sommaire, sur la version que vous souhaitez lire.

English version	2
Version en français	4
Deutsche Fassung	6
Versión en español	8
Versione italiana	10
Signataires	12

The expanded CEFR project: a not so good initiative by the Council of Europe

The expanded *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) project, submitted for a consultation which closed last 15th February, has come to our attention. Its objectives are said to:

- cover areas for which there were no descriptor scales in the original version (e.g. mediation, reactions to literature, telephone / telecommunications, online interaction);
- enrich the description of level A1, and
- to reinforce the description of the C levels, particularly the C2 level, for which most descriptors were not calibrated "(Descriptors illustrating the levels of the CEFR - 2016 pilot version for consultation, p.3).

Apart from a few specific aspects addressing a welcome vigilance (that calls into question the notion of the native speaker, etc.), the whole project essentially aims at reinforcing calibration and descriptors extended to levels and areas not hitherto covered.

The whole idea of expanding the CEFR by reproducing and extending a discourse of levels and descriptors seems not only inappropriate to us, it is even dangerous. The CEFR was published almost 20 years ago and there is now a substantial feedback from which a number of criticisms have been made. The latter all stress, albeit from different angles and perspectives, the overwhelming importance of the CEFR and the resulting standardization in research, teaching, public policies (in education, migration, etc.) in Europe and beyond. These include the action-oriented approach, the levels and descriptors which are now the basis and / or the horizon of many research projects, programs and curricula, certifications, the publishing policies of textbooks and tools, quality labels, etc. Besides, a number of CEFR designers had, in the preliminary working groups, already expressed their skepticism and reluctance to the adoption of a stance on levels and descriptors.

Expanding the CEFR by persisting in this stance in disregard of these criticisms, some of which were only recently reiterated, is in fact tantamount to claiming and confirming unilaterally its relevance, without taking into account the geographical areas concerned, and, above all, without discussing the very set of principles on which this stance or discourse rests. By so doing, it is the domination of a certain standardizing and dogmatic conception of language learning and teaching, that is being perpetuated and even reinforced. This both demonstrates a certain blindness to the destruction of any dynamic and contextualised reflexion and a guilty amnesia with regard to the history of the CEFR and to the work of some of the people who laboured to bring it to fruition.

Furthermore, concepts such as mediation, plurilingualism, interculturality, etc., cannot be reduced to just descriptors, levels, skills, tasks and cognitive operations, insofar as they are mainly related to people's personal stories, imagination and singular experiences and to the variability of situations. By definition, these elements cannot allow themselves to be enclosed in grids, unless one wants to control them by "technicising" them in order to empty them of all the diversity and heterogeneity they possess. Here again, a number of researchers have expressed reservations and have sometimes made alternative proposals, which are not echoed here.

Yet, this mad rush for more and more standardisation and descriptors not only raises "theoretical" questions, the apparent "objectivity" and "scientificity" of the CEFR as well as the expert discourse it claims to possess also make it appear as an unassailable instrument exposed to all sorts of political interpretations some of which are, to say the least, questionable.

The use of the CEFR to regulate migratory flows is already known: what will happen when government authorities take over these new descriptors in order to standardise and control migrants' "mediation competence" or the cultural conformity of their behaviour as "proof" of their integration or as a prerequisite for them obtaining residency or nationality? It is certain that Europe of the beginning of the 21st century is surely not that of the 1990s. The indisputable movement towards identitarian closure— or even nationalism, the strong surge in security policy and the undisputed reign of neo-liberal and

technocratic "governance" can only lead (and is already leading) to a coercive, normative and ultimately authoritarian use of the CEFR.

To expand descriptors, and a fortiori, *those* specific descriptors in *that* political and historical situation would suggest that the more "technicality" and descriptors there are, the more "justice" there is. However, technical reliability cannot and has never been an ethical guarantor: to think that way would be to express either a naive belief or an easy way to make the people or institutions producing and disseminating these tools, unaccountable. In contrast to this choice, it would rather be a matter of drawing lessons (including criticisms) from a 20-year experience and of anticipating the possible instrumentalisation of these actions, by questioning social and institutional demand, instead of yielding to it.

This is why we, members of the voluntary sector, teachers, researchers, trainers and language professionals, consider that this business of maintaining and expanding a CEFR that has already shown many deleterious effects is fundamentally unacceptable in that it dehumanises the appropriation and transmission of languages, sterilises reflection by encouraging uniformist orientations, dispossesses actors of their responsibility and distorts everyone's work in a prescriptive manner.

We reaffirm our commitment to a pluralistic, ethical and responsible research and practice in language teaching and learning, and therefore call on the Council of Europe to suspend this project of expanding the CEFR and engage, together with all actors in the field, in a discussion to promote research and actions based on the diversity of situations of language appropriation, and to take into account the challenges brought about by this diversity.

First signatories

ACEDLE (*Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*)

ASDIFLE (*Association de didactique du français langue étrangère*)

Transit-Lingua (*Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales*)

Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe

Nous avons pris connaissance du projet de *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) amplifié, soumis à une consultation qui s'est clôturée le 15 février dernier.

Ce projet a pour objectifs de :

- « couvrir les domaines pour lesquels il n'existait pas d'échelles de descripteurs dans la version originale (par ex. la médiation, les réactions à l'égard de la littérature, le téléphone / les télécommunications, l'interaction en ligne) ;
- enrichir la description du niveau A1, et
- renforcer la description des niveaux C, particulièrement du niveau C2, pour lequel la plupart des descripteurs n'étaient pas calibrés » (*Descripteurs illustrant les niveaux du CECR - Version 2016 pilote pour consultation*, p.3).

Au-delà de quelques aspects ponctuels relevant d'une vigilance bienvenue (remise en question de la notion de locuteur natif, etc.), l'ensemble du projet vise essentiellement à un renforcement du calibrage et des descripteurs, étendus à des niveaux et à des domaines non couverts jusqu'ici.

Ce principe d'amplification du CECR par reconduction et extension d'une logique de niveaux et de descripteurs nous semble inopportun, voire dangereux. Le CECR a en effet été publié il y a pratiquement 20 ans et nous disposons désormais d'un recul conséquent, à partir duquel un certain nombre de critiques ont été formulées. Celles-ci soulignent toutes, sous différents angles et avec différentes entrées, l'écrasante importance que le CECR a prise et l'uniformisation qui en a découlé, dans la recherche, l'enseignement, les politiques publiques (éducatives, migratoires, etc.), et ce, bien au-delà de l'Europe : la perspective actionnelle, les niveaux et les descripteurs constituent désormais bel et bien le fondement et/ou l'horizon de nombreux projets de recherches, programmes et curricula, certifications, éditions de manuels et d'outils, labels qualité, etc. D'ailleurs, un certain nombre de concepteurs du CECR avaient exprimé, dès les groupes de travail préparatoires, leur scepticisme et leur réticence à la prééminence d'une logique de niveaux et de descripteurs.

Amplifier le CECR en persistant dans cette logique, au mépris de ces critiques, réitérées récemment pour certaines, revient en fait à prétendre en confirmer unilatéralement la pertinence, sans tenir compte des espaces géographiques relevant de ce projet, ni, surtout, mettre en débat les principes sur lesquels cette logique repose. Ce faisant, c'est la domination d'une certaine conception, standardisante et dogmatique, de la didactique des langues qui se trouve pérennisée et même renforcée, ce qui témoigne à la fois d'une cécité certaine, qui conduit à la destruction de toute réflexion dynamique et située, et d'une amnésie coupable vis-à-vis de l'histoire même du CECR et des projets d'une partie des personnes qui ont œuvré à sa réalisation.

En outre, les concepts dont il est particulièrement question (médiation, plurilinguisme, interculturel etc.) ne peuvent être réduits à des descripteurs, des niveaux, des compétences, des tâches et des opérations cognitives, dans la mesure où ils sont principalement liés aux histoires, aux imaginaires et aux expériences singulières des personnes et à la variabilité des situations. Par définition, ces éléments ne se laissent pas enfermer dans des grilles, sauf à vouloir les contrôler en les technicisant pour en assécher toute la diversité et l'hétérogénéité. Là aussi, un certain nombre de chercheurs ont fait état de leur réserve et ont parfois élaboré des propositions alternatives, dont on ne trouve ici nul écho.

Or, cette course folle à toujours plus de standardisation et de descripteurs ne soulève pas seulement des questions « théoriques » : l'apparente « objectivité » et « scientificité » du CECR, et le discours d'expertise dont il se réclame, lui donnent l'allure d'un outil inattaquable, ce qui le rend particulièrement récupérable à différentes fins politiques, dont certaines sont pour le moins discutables. On connaît déjà l'usage qui est fait du CECR pour réguler les flux migratoires : qu'en sera-t-il lorsque les pouvoirs publics s'empareront de ces nouveaux descripteurs pour normer et contrôler la « compétence de

médiation » des migrants ou encore le caractère culturellement conforme de leurs comportements – pour en faire une « preuve » de leur intégration ou une condition indispensable à l'obtention d'une autorisation de résidence ou de nationalité ? Car l'Europe des années 2010 n'est pas celle des années 1990 : le mouvement indiscutable de repli identitaire, voire nationaliste, la montée en force d'une politique sécuritaire et le règne sans partage d'une « gouvernance » gestionnaire, néolibérale et technocratique ne peuvent que mener (et mènent déjà) à cette utilisation coercitive, normative et, in fine, autoritaire, du CECR.

Amplifier les descripteurs et, a fortiori, *ces* descripteurs-*là* dans *cette* situation politico-historique *là*, revient à considérer qu'il suffirait de « plus de technicité » – plus de descripteurs – pour être plus « juste ». Or, la fiabilité technique ne peut, et n'a jamais pu, jouer le rôle de garant éthique : le penser relève soit de la croyance naïve, soit d'une forme de dédouanement à peu de frais des personnes et des institutions qui produisent et diffusent ces outils. A rebours de ce choix, il s'agirait plutôt de tirer les enseignements (y compris critiques) d'une expérience longue de 20 ans et d'anticiper les possibles instrumentalisations de ces actions, en interrogeant la demande sociale et institutionnelle au lieu de s'y soumettre.

C'est pourquoi nous, membres du secteur associatif, enseignants, chercheurs, formateurs, professionnels de l'enseignement des langues, considérons que cette entreprise de pérennisation et d'amplification d'un CECR qui a déjà montré de nombreux effets délétères est foncièrement inacceptable, en ce qu'elle déshumanise l'appropriation et la transmission des langues, stérilise la réflexion en encourageant des orientations uniformisantes, dépossède les acteurs de leur responsabilité et dénature le travail de tous de manière prescriptive.

Nous réaffirmons notre engagement pour une didactique des langues plurielle, éthique et responsable, et demandons en conséquence au Conseil de l'Europe de surseoir à ce projet d'amplification du CECR et d'engager, avec l'ensemble des acteurs du domaine, une réflexion pour favoriser des recherches et des actions partant de la diversité des situations d'appropriation des langues et travaillant avec les enjeux portés par cette diversité.

Premiers signataires

ACEDLE (*Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*)

ASDIFLE (*Association de didactique du français langue étrangère*)

Transit-Lingua (*Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales*)

Das Projekt Weiterentwicklung des Europäischen Referenzrahmens: eine gutgemeinte, aber falsche Initiative des Europarates

Wir haben vom Projekt des Europarates, den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) weiterzuentwickeln, Kenntnis genommen. Hierzu war bis zum 15. Februar dieses Jahres zur Stellungnahme aufgerufen worden.

Folgende Zielsetzungen liegen diesem Projekt zugrunde:

- „die Erarbeitung von Deskriptoren der Niveaustufen, die in der bisherigen Version des Referenzrahmens ausgespart waren (z. Bsp. Mediation, Umgang mit literarischen Texten, Telefonate / Telekommunikation, Online-Kommunikation);
- eine detailliertere Beschreibung des A1-Niveaus;
- eine umfassendere Beschreibung des C-Niveaus, insbesondere von Niveau C2, für das die meisten Deskriptoren nicht genau beschrieben sind.“ (Deskriptoren für die Niveaustufen des CECR, Version 2016, Expertenbefragung Pilotphase, S. 3)

Abgesehen von einigen Einzelaspekten, die weiterer Überlegungen bedürfen (z.B. die kritische Einschätzung des Begriffs Muttersprachler, etc.), zielt das Projekt vorrangig auf eine verstärkte Kalibrierung und die Deskriptoren ab; letztere sollen auf bislang nicht berücksichtigte Niveaustufen und Lebensbereiche ausgedehnt werden.

Den GER weiterentwickeln zu wollen, indem eine Logik der Sprachniveaus und deren Beschreibungen festgeschrieben und entfaltet wird, erscheint uns nicht nur unangemessen, sondern gar gefährlich. Vor rund 20 Jahren ist der GER erschienen. Aus dieser recht großen zeitlichen Distanz konnten mittlerweile diverse kritische Punkte benannt werden. Diese heben alle aus unterschiedlichem Blickwinkel die überwältigende Bedeutung des GER und die damit einhergehende Vereinheitlichung, sowohl in der Forschung, im Schulwesen, im politischen Handeln (z.B. in der Erziehungs- oder Einwanderungspolitik), in Europa und darüber hinaus, hervor. Man kann in der Tat davon ausgehen, dass der handlungsorientierte Ansatz, die Sprachniveaus und die Niveaubeschreibungen mittlerweile den Ausgangspunkt und die Zielsetzungen zahlreicher Forschungsprojekte, Lehr- und Bildungspläne, Sprachdiplome, Lehrwerke und Lehrmaterialien, Qualitätssiegel, usw. ausmacht. Einige der Personen, die mit der Konzeptionsarbeit des GER betraut sind, hatten bereits in den Planungsgruppen mit großer Skepsis bekundet, dass sie einer Logik der Sprachniveaus und der Sprachstandsbeschreibungen reserviert gegenüberstünden. Wenn der GER aus dieser Logik heraus, gegen alle, auch jüngst wieder vorgebrachte Kritik weiterentwickelt wird, so kommt das dem Versuch gleich, dogmatisch seine Relevanz zu bekräftigen, ungeachtet der unterschiedlichen Kontexte, auf die das Projekt einwirkt, und, vor allem, ohne die Prinzipien, auf denen diese Logik basiert, zur Diskussion zu stellen. Auf diese Weise wird die Dominanz einer bestimmten Vorstellung von Sprachdidaktik, die Standards setzt und sich dogmatisch aufstellt, nachhaltig festgeschrieben. Dies ist sowohl Ausdruck einer gewissen Blindheit, die dazu führt, dass alle konstruktiven Überlegungen, für den jeweiligen Einzelfall gedacht, ignoriert werden, wie auch eines bedauerlichen Erinnerungsverlusts gegenüber der Geschichte des GER und all der Projekte einer ganzen Reihe von Personen, die zu seiner Entstehung beigetragen haben.

Des Weiteren können die Konzepte, von denen vornehmlich die Rede ist (Mediation, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, etc.), nicht auf Deskriptoren, Niveaus, Kompetenzen, Aufgaben und kognitive Operationen beschränkt werden, insofern als sie hauptsächlich mit den Lebensgeschichten, den Vorstellungswelten und den Einzelerfahrungen der Menschen und der Veränderlichkeit der Situationen verknüpft sind. Diese Konzepte lassen sich *per se* nicht in Raster fassen, außer man will sie kontrollieren und technischem Kalkül unterwerfen, um jegliche Diversität und Heterogenität zu unterbinden. Auch hier haben eine ganze Reihe von Forscherinnen und Forschern ihre Zurückhaltung zum Ausdruck gebracht und teils Alternativvorschläge ausgearbeitet, die aber keine Berücksichtigung gefunden haben.

Dieser irrsinnige Wettlauf nach immer mehr Standardisierung und immer mehr Deskriptoren wirft nicht nur „theoretische“ Fragen auf: die scheinbare „Objektivität“ und „Wissenschaftlichkeit“ des GER und der Fachdiskurs, auf den er sich beruft, verleihen ihm den Nimbus des unantastbaren Instruments, ein

Umstand, der ihn besonders brauchbar für politische Zwecke macht, von denen manche zumindest zu hinterfragen sind. Wir wissen schon wie der GER eingesetzt wird, um die Flüchtlingsströme zu regulieren. Wie wird es sein, wenn die staatlichen Behörden sich dieser neuen Deskriptoren bemächtigen, um die „Mediationskompetenz“ der Geflüchteten zu normieren und zu begutachten, oder wenn sie prüfen, ob deren Verhalten den kulturellen Gepflogenheiten entspricht, um daraus dann den „Beweis“ für ihre Integration abzuleiten, oder um daran eine notwendige Bedingung für den Erhalt der Aufenthaltserlaubnis oder der Staatsbürgerschaft zu knüpfen? Das Europa der 2010er Jahre ist nämlich nicht das Europa der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts: die deutlich erkennbare Tendenz zurück zur eigenen Identität, wenn nicht gar zurück zu nationalistischen Positionen, das Erstarren einer Sicherheitspolitik und die allgemeine Herrschaft einer betriebswissenschaftlich geprägten, neoliberalen und technokratischen „Lenkungsform“ kann nicht anders (wenn wir nicht schon bereits dabei sind) als zu dieser aufgenötigten, normsetzenden und, letztlich, autoritären Verwendung des GER zu führen.

Wenn man die Deskriptoren, und vor allem gerade die eingangs genannten Deskriptoren in der heutigen politisch-geschichtlichen Lage weiterentwickelt und ausweitet, so könnte man meinen, es genüge ein „etwas mehr an Werkzeugen“, sprich mehr Deskriptoren, um „genauer“ zu sein. Wenn etwas rein technisch funktioniert, so kann und konnte das nie die Gewähr dafür bieten, dass auch ethisch korrekt gehandelt wird. Dieser Gedanke entspricht entweder einem naiven Glauben oder einer Form von billiger Abfertigung der Personen und Institutionen, die diese Instrumente erarbeiten und verbreiten. Anstatt eine solche Entscheidung zu treffen, sollten besser die Lehren (die negativen eingeschlossen) aus den in 20 Jahren gemachten Erfahrungen gezogen und die mögliche Instrumentalisierung dieser Maßnahmen abgeschätzt werden, indem wir den gesellschaftlichen und institutionellen Bedarf hinterfragen, anstatt uns ihm unterzuordnen.

Aus diesem Grund sind wir, die Verbände, Lehrerinnen und Lehrer, Forscherinnen und Forscher, Fortbildnerinnen und Fortbildner, Fachleute in der Vermittlung von Sprachen, der Meinung, dass das Unterfangen, einen GER, der bereits schon zahlreiche schädliche Auswirkungen gezeigt hat, verstetigen und ergänzen zu wollen, von Grund auf inakzeptabel ist. Wir vertreten diese Auffassung, weil dieses Projekt den Spracherwerb und die Sprachmittlung entmenschlicht, weil es eigenes Denken durch die Tendenz, alles vereinheitlichen zu wollen, unterbindet und weil es den Akteuren ihre Verantwortung nimmt und die Arbeit von allen durch Fremdbestimmung entwertet. Wir bekräftigen erneut unser Eintreten für eine pluralistische, ethische und verantwortungsbewusste Sprachdidaktik und bitten dementsprechend den Europarat, das Projekt der Weiterentwicklung des Europäischen Referenzrahmens auszusetzen und gemeinsam mit der Gesamtheit aller Akteure innerhalb des Fachgebiets, Überlegungen zu Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten anzustoßen, die die Diversität der Sprachlernsituationen zum Ausgangspunkt nehmen und die Herausforderungen, die sich aus dieser Diversität ergeben, aufgreifen.

Erstunterzeichnern

ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères)

ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère)

Transit-Lingua (Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales)

El proyecto de ampliación del MCER : una falsa buena iniciativa del Consejo de Europa

Nos hemos enterado del proyecto amplificado del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), sometido a una consultación que se clausuró este 15 de febrero.

Este proyecto tenía como objetivos:

- “cubrir las áreas para las cuales no existía escalas de descriptores en la versión original (por ejemplo la mediación, las reacciones en cuanto a la literatura, la telefonía/las telecomunicaciones, la interacción en línea);
- enriquecer la descripción del nivel A1, y
- reforzar la descripción de los niveles C, particularmente del nivel C2, para el cual la mayor parte de los descriptores no estaban calibrados” (Descriptores que ilustran los niveles del MCER – Versión piloto del 2016 para consulta, p.3).

Más allá de algunos aspectos puntuales que representan una atención necesaria (cuestionamiento de la noción de locutor nativo, etc.) la totalidad del proyecto busca principalmente reforzar la función de calibrado de los descriptores, que se extienden a niveles y áreas no cubiertos hasta ahora.

Este principio de ampliación del MCER que funciona por reconducción y extensión de una lógica de niveles y de descriptores nos parece inoportuno e incluso peligroso. El MCER fue en efecto publicado hace prácticamente 20 años y disponemos ahora de una distancia consecuente, a partir de la cual un cierto número de críticas han sido formuladas. Estas resaltan, desde diferentes ángulos, el incremento de la importancia que el MCER ha ganado y la uniformización que ha derivado de éste en la investigación, la enseñanza, las políticas públicas (educativas, migratorias, etc.), y esto, mucho más allá de Europa: la perspectiva accional, los niveles y los descriptores constituyen en este momento sin lugar a dudas el fundamento y/o el horizonte de numerosos proyectos de investigaciones, programas de contenidos curriculares, certificaciones, ediciones de manuales y de herramientas, certificados de calidad, etc. Por otra parte, ciertos autores del MCER habían manifestado, a partir de los grupos de trabajo preparatorios, su escepticismo y su reticencia a la predominancia de una lógica basada en niveles y descriptores.

Ampliar el MCER persistiendo con esta lógica, sin tener en cuenta estas críticas, reiteradas recientemente por algunos, significa pretender confirmar unilateralmente la pertinencia, sin tener en cuenta los espacios geográficos que conciernen a este proyecto, y sobre todo sin poner en tela de juicio los principios sobre los cuales reposa esta lógica. Al hacer esto, es la dominación de una cierta concepción, estandarizante y dogmática, de la didáctica de lenguas que se encuentra perennizada e incluso reforzada, lo que demuestra al mismo tiempo cierta ceguera, que conduce a la destrucción de toda reflexión dinámica y situada, y una amnesia culpable con respecto a la historia misma del MCER y de los proyectos de una parte de las personas que trabajaron para su realización.

Además, los conceptos sobre los cuales se trata principalmente (mediación, plurilingüismo, intercultural, etc.) no pueden ser reducidos a descriptores, niveles, competencias, tareas, operaciones cognitivas, en la medida en que están principalmente ligados a las historias, los bagages y las experiencias singulares de cada persona, así como a la variabilidad de toda situación. Por definición, estos elementos no se dejan encerrar en marcos, salvo si se los quiere controlar a través de la tecnificación para terminar con toda la diversidad y la heterogeneidad que hay en ellos. A este respecto, varios investigadores han hecho expresado sus reservas y han elaborado proposiciones alternativas de las cuales no se encuentra ningún eco.

No obstante, esta carrera loca de estandarización y de descriptores no provoca solamente cuestionamientos “teóricos”: la aparente “objetividad” y “cientificidad” del MCER, y el discurso de experticia con el cual se identifica, lo hacen parecer una herramienta inatacable, lo que lo hace particularmente utilizable con diferentes fines políticos, de los cuales ciertos son a lo menos discutibles.

Conocemos el uso que se hace del MCER para regular los flujos migratorios: qué será de él cuando el poder público se ampare de estos nuevos descriptores para regular y controlar la “competencia de mediación” de los migrantes o incluso el carácter culturalmente conforme de sus comportamientos -para hacer de ella una prueba de su integración o de una condición indispensable a la obtención de una autorización de residencia o de nacionalidad? Porque la Europa de 2010 no es la de 1990: el movimiento discutible de repliegue identitario, incluso nacionalista, el aumento de las políticas de seguridad y la hegemonía de formas de gobierno neoliberal y tecnocrático sólo pueden llevar (ya es el caso) a una utilización coercitiva, normativa y al final, autoritaria del MCER.

Amplificar los descriptores y, en consecuencia, *estos* descriptores en *esta* situación político-histórica, significa considerar que sólo haría falta “más tecnicidad” -más descriptores- para ser más “justo”. Sin embargo, la fiabilidad técnica no puede, y no ha podido nunca, hacer el papel de garante ética: pensarlo es cuestión de creencia ingenua o de una forma de justificación de las personas y de las instituciones que producen y difunden estas herramientas. En contra de esta opción, se trataría de comprender las lecciones (incluyendo las críticas) de una experiencia de 20 años y de anticipar las posibles instrumentalizaciones de estas acciones, interrogando la demanda social e institucional en lugar de someterse a ella.

Por estas razones, nosotros, miembros del sector asociativo, docentes, investigadores, formadores, profesionales de la enseñanza de las lenguas, consideramos que este proyecto de amplificación de un MCER que ya ha mostrado numerosos efectos es completamente inaceptable, puesto que deshumaniza la apropiación y la transmisión de lenguas, esteriliza la reflexión fomentando orientaciones uniformizantes, despoja a los autores de su responsabilidad y altera el trabajo de todos de manera prescriptiva.

Reafirmamos nuestro compromiso por una didáctica de lenguas plural, ética y responsable, y exigimos al Consejo de Europa suspender este proyecto de amplificación del MCER y de emprender, con el conjunto de actores de esta área, una reflexión para favorecer investigaciones y acciones partiendo de la diversidad de situaciones de apropiación de las lenguas y trabajando con las implicaciones de esta diversidad.

Primeros signatarios

ACEDLE (*Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*)

ASDIFLE (*Association de didactique du français langue étrangère*)

Transit-Lingua (*Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales*)

Il progetto di ampliamento del QCER : una pseudo buona iniziativa del Consiglio d'Europa

Siamo a conoscenza del progetto amplificato del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) sottoposto a una consultazione che si è conclusa il 15 febbraio scorso.

Questo progetto si propone di:

-“coprire gli ambiti rimasti tuttora privi di scale di descrittori nella versione originale (ad es. la mediazione, le reazioni nei confronti della letteratura, il telefono/le telecomunicazioni, l'interazione in linea);

-arricchire la descrizione del livello A1 e

-rafforzare la descrizione dei livelli C, in particolare il livello C2 i quali descrittori, per la maggior parte, non erano calibrati” (*descrittori che illustrano i livelli del QCER –versione pilota 2016 per consultazione pag.3*)

Indipendentemente da alcuni aspetti puntuali che traducono una auspicata vigilanza (=messa in discussione della nozione di locutore nativo ecc..) il progetto complessivo mira tuttavia a rafforzare la calibratura e i descrittori da estendere a livelli e ambiti finora rimasti scoperti.

Tale principio di ampliamento del QCER attraverso la ripresa e l'estensione di una logica basata sui livelli e sui descrittori ci sembra inopportuno o addirittura pericoloso.

Il QCER è stato pubblicato circa 20 anni fa e disponiamo ormai di una distanza sufficiente a partire dalla quale sono stati formulati un numero consistente di rilievi critici. Tutti mettono in evidenza -a partire da varie angolazioni e vari punti di partenza- lo sviluppo schiacciante del QCER e la pressione uniformante dello stesso sulla ricerca, l'insegnamento, le politiche pubbliche (educative, migratorie ...) in Europa e ben al di là: la prospettiva azionaria, i livelli e i descrittori costituiscono ormai senza esitazione il fondamento e/o l'orizzonte di numerosi progetti di ricerca, programmi e curriculum, certificazioni, edizioni di manuali e di strumenti, certificazioni di qualità... Del resto alcuni ideatori del QCER avevano espresso sin dal tempo dei lavori preliminari il loro scetticismo e la loro reticenza con riguardo a una logica preminente di livelli e di descrittori.

Se si persiste in questa logica, ampliare il QCER a dispetto delle critiche –alcune delle quali sono state recentemente ribadite- significa nei fatti che se ne pretende e se ne conferma unilateralmente la pertinenza, senza tener conto degli spazi geografici coinvolti nel progetto e che soprattutto non si desidera aprire un dibattito sui principi fondanti di questa logica.

In questo modo si cristallizza e addirittura si rafforza la dominazione di una concezione standardizzante e dogmatica della didattica delle lingue, una concezione cieca che porta alla distruzione di ogni forma di riflessione dinamica e situata, una concezione immemore, colpevole nei riguardi della storia stessa del QCER e dei progetti di una parte di coloro che si sono adoperati a realizzarlo.

Inoltre i concetti che sono oggetto del dibattito, come mediazione, plurilinguismo, interculturale... –non si possono ridurre a descrittori, livelli, competenze, compiti, operazioni cognitive, in quanto sono prevalentemente legati alle storie, all'immaginario e alle esperienze singole delle persone, alla variabilità delle situazioni. Tali elementi, per definizione, non possono essere racchiusi in griglie salvo se li si vuole controllare tecnicizzandoli e privandoli della loro specificità e delle loro eterogeneità costitutive. Anche su questo versante, numerosi studiosi hanno espresso le loro riserve e a volte elaborato delle proposte alternative delle quali il progetto di ampliamento non porta traccia evidente.

Ora questa folle corsa che consiste nel produrre sempre maggiore standardizzazione e sempre più descrittori solleva questioni e dubbi che non sono soltanto “teorici”: l'apparente “oggettività” e scientificità del QCER, il discorso di tipo conoscitivo che funge da base, gli conferiscono la sagoma di

uno strumento inespugnabile, ciò che lo espone particolarmente al rischio di essere strumentalizzato a vari fini politici dei quali alcuni sono per lo meno discutibili. Sono chiari a tutti gli usi del QCER per regolare i flussi migratori: allora, che cosa succederà quando i poteri pubblici prenderanno possesso di questi nuovi descrittori per regolamentare e per controllare la “competenza di mediazione” dei migranti oppure il carattere culturalmente conforme dei loro comportamenti - per farne una “prova” della loro integrazione o una condizione necessaria per accedere alla residenza o alla cittadinanza? Infatti l’Europa degli anni 2010 non è quella degli anni 1990: il movimento indiscutibile di chiusura identitaria, addirittura nazionalista, la crescita violenta di una politica della sicurezza e il regno assoluto di una gestione neoliberale e tecnocratica porteranno fatalmente -e portano già- a questa utilizzazione coercitiva, normativa e *in fine* autoritaria del QCER.

Ampliare i descrittori, e *a fortiori*, questi descrittori *specifici* in questa situazione politico-storica *specifica* sta a significare che basti una maggiore “tecnicità” – ovvero più descrittori- per essere più “giusti”. Ma l’affidabilità tecnica non può e non ha mai potuto interpretare la parte del garante etico: è ingenuo pensarlo oppure è il frutto di una superficiale legittimazione da parte delle persone e delle istituzioni che producono e diffondono tali strumenti.

Per converso, sarebbe auspicabile trarre gli insegnamenti –compresi quelli critici– di un’esperienza ventennale e anticipare le strumentalizzazioni possibili di queste azioni, stimolando realmente la domanda sociale e istituzionale anziché sottometervisi.

Pertanto, noi membri del settore associativo, insegnanti, studiosi, formatori, professionisti dell’insegnamento delle lingue consideriamo che l’impresa di perpetuazione e di ampliamento di un QCER che ha già prodotto i suoi effetti deleteri è fondamentalmente inaccettabile in quanto si disumanizza in questo modo l’appropriazione e la trasmissione delle lingue, si sterilizza la riflessione incoraggiandone gli orientamenti uniformanti, si spossessano i protagonisti della loro responsabilità e si snatura in modo prescrittivo il lavoro di tutti.

Riaffermiamo il nostro impegno per una didattica plurale delle lingue, etica e responsabile e chiediamo di conseguenza al Consiglio d’Europa di soprassedere al progetto di ampliamento del QCER e di aprire a tutti gli attori del campo una riflessione atta ad assecondare delle ricerche e delle azioni che prendano spunto dalla diversità delle situazioni di appropriazione delle lingue e che accettino le sfide della diversità.

Primi firmatari

ACEDLE (*Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*)

ASDIFLE (*Association de didactique du français langue étrangère*)

Transit-Lingua (*Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales*)

Signataires

Premiers signataires

ACEDLE (*Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*)

ASDIFLE (*Association de didactique du français langue étrangère*)

Transit-Lingua (*Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales*)

Signataires collectifs

1. Do.RI.F Università (Centro di Documentazione e di Ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università Italiana), Italie
2. EA 4428 Dynadiv (Dynamiques et enjeux de la diversité linguistiques et culturelle), Université François-Rabelais de Tours
3. EA 609 Lidilem (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles), université Grenoble Alpes
4. Observatoire Européen du Plurilinguisme

Signataires individuels

1. Laura ABOU HAIDAR, Maître de conférences en sciences du langage, Directrice du CUEF de Grenoble, EA 609 Lidilem, Université Grenoble Alpes, France
2. Maxime ALAIS, enseignant de français à Liège (Belgique) et doctorant, EA 4428 Dynadiv, Université François Rabelais - Tours, France
3. Olimpia ANTONINETTI, Professeur de français en lycée (Istituto magistrale A. Cairoli, Pavia, Italie) et chargée de cours auprès de l'Université de Pavia, Italie.
4. Joseph ARDITTY, Université Paris 8 (en retraite), France
5. Alper ASLAN, doctorant, Université François Rabelais - Tours, EA 4428 Dynadiv, France
6. Jean-Pierre BADIE. Enseignant. Inspection académique de Perpignan. Rectorat de Montpellier, France
7. Séverine BEHRA, MCF SDL Didactique des langues, ESPÉ de l'Académie Nancy-Metz, UMR 7118 ATILF (CNRS), Équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL), Université de Lorraine, France
8. David BEL, ancien enseignant de l'Éducation nationale second degré, France
9. Bozena BILLEREY, Vice-Rectrice chargée de la Vie Universitaire, Institut Catholique de Toulouse, France
10. Nathalie BLANC, MCF, Université Lyon 1 ESPE, UMR 5191 ICAR, France
11. Philippe BLANCHET, Professeur des Universités, EA7469 PREFICS, Université Rennes 2, France
12. Nicole BLONDEAU, MCF en Sciences de l'éducation, Laboratoire EXPERICE, Département Communication/français langue étrangère, Université Paris 8, France
13. Aude BRETEGNIER, MCF, Université du Mans, France
14. Aurélie BRUNEAU, chargée de projets sociolinguistiques en collectivité territoriale, membre associée à l'EA 4428 Dynadiv, France
15. Catherine BERGER, Maître de Conférences, Université Paris 13, EA 7338 PLEIADE (jusque septembre 2015), France
16. Véronique CASTELLOTTI, Professeure des Universités, Université François Rabelais-Tours, EA 4428 Dynadiv, France

17. Anne-Sophie CAYET, enseignante de FLE à l'Université d'Aix-Marseille, associée à l'équipe de recherche DILTEC (Sorbonne Nouvelle, Paris 3).
18. Francine CICUREL, Professeure émérite à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3, Centre de recherches DILTEC, Paris, France
19. Chantal CLAUDEL, Maître de conférences en Sciences du langage, Université Paris 8, France
20. Régine DAUTRY, Formateur de formateurs FLE à l'international (réseaux culturels), Ex-vice présidente de l'ASDIFLE
21. Adriana DAVANTURE, Français langue étrangère et professionnelle - Formation et enseignement, ingénierie pédagogique et de formation, Paris, France
22. Hélène DAVID, enseignante de français, Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche (MIUR), Italie
23. Marc DEBONO, Maître de conférences, Université François Rabelais - Tours, EA 4428 Dynadiv, France
24. Jean-Marc DEFAYS, Professeur, Université de Liège, Belgique
25. Marc DENEIRE, MCF, UMR 7118 ATILF (CNRS), Équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL), Université de Lorraine, France
26. Amandine DENIMAL, Maître de conférences, Département des Sciences du langage et de la Communication, EA 7474 DYLLIS, Université de Rouen, France
27. Martine DERIVRY, Professeure des Universités, Université de Bordeaux, ESPE, LACES 7437, France
28. Magali DERMONT, enseignante en UPE2A, France
29. Ksenija DJORDJEVIC LEONARD, Maître de conférences en Sciences du Langage, Université Paul-Valéry Montpellier 3, France
30. Mila DRAGOVIC, docteur en sciences du langage-traductologie, professeur certifié de Lettres Modernes (TZR dans le Sud du dept.92) ; EA 4514 PLIDAM, France
31. Prof. Dr. Jürgen ERFURT, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Allemagne
32. Valentin FEUSSI, Maître de conférences, Université François Rabelais - Tours, EA 4428 Dynadiv, France
33. François GAUDIN, Professeur des Universités, en sciences du langage et docteur en histoire, Université de Rouen & Laboratoire LDI UMR CNRS 7187, France
34. Elisabeth GUIMBRETIERE, professeur honoraire, Université Paris 7 Denis Diderot, France
35. Régis HUSSER, Professeur certifié de lettres et FLE, LPO Vaucanson Grenoble France
36. Emmanuelle HUVER, Professeure des Universités, Université François Rabelais - Tours, EA 4428 Dynadiv, France
37. Fumiya ISHIKAWA, Professeur, Université Rikkyo, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, DILTEC EA2288, France
38. Muriel JORGE, Département DFLE, Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3, France
39. Carmenne KALYANIWALA, Attachée Temporaire de l'Enseignement et de la Recherche, ATILF, Équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL), Université de Lorraine, France
40. Stavroula KATSIKI, MCF Sciences du langage, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, France
41. Claire KRAMSCH, Professor of German and Education, UC Berkeley & Visiting Professor à l'université de Stirling, Royaume-Uni
42. Patricia LAMBERT, Professeure des Universités, Ecole Normale Supérieure de Lyon, UMR 5191 ICAR, France

43. Véronique LAURENS, MCF, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, DILTEC EA2288, France, présidente de l'ASDIFLE
44. Fabienne LECONTE, Professeure des Universités, Université de Rouen, France
45. Laurence LE FERREC, Maître de conférences en didactique des langues, Université Paris Descartes, France
46. Marie LEROY, Institut für Romanische Sprachen und Literaturen, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Allemagne, E.A. 4428 DYNADIV, Université François-Rabelais, Tours, France
47. Richard LESCURE, Enseignant-chercheur en Sciences du langage et auteur. Conseiller en formation, Président de l'ADMES
48. Danielle LEVY, ancienne Professeure des Universités, Italie
49. Anthony LIDDICOAT, University of Warwick, United Kingdom
50. Aleksandra LJALIKOVA, MCF, Université de Tallinn, Estonie
51. Joanna LORILLEUX, Maître de Conférences, E.A. 4428 DYNADIV, Université François-Rabelais, Tours, France
52. Vincent LOUIS, Chargé de cours en didactique du FLE, Département de Traduction et Interprétation, Faculté de lettres, Traduction et Communication, Université Libre de Bruxelles, Belgique
53. Silvia LUCCHINI, Professeure à l'Université catholique de Louvain, Belgique
54. Dominique MACAIRE, Professeure des universités, Université de Lorraine, UMR CNRS 7118 ATILF, Équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL), France, Présidente de l'Acedle
55. Serge MARTIN, Professeur de littérature contemporaine de langue française, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, EA 2288 DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures), Paris, France
56. Marinette MATTHEY, Professeure des universités, Université Grenoble Alpes, EA 609 LIDILEM, France
57. Bruno MAURER, Professeur des universités, Université Montpellier III, France
58. Deborah MEUNIER, Service de didactique du français langue étrangère et seconde, Université de Liège, Belgique
59. Muriel MOLINIE, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France
60. Clara MORTAMET, Maître de conférences, Normandie Université, France
61. Laura NICOLAS, Maître de conférences en Didactique des langues, Université Paris Est Créteil, France
62. Samia OUNOUGH, Maître de conférences (section 11), ESPE, Université Grenoble Alpes, France
63. Elodie OURSEL, MCF, Université Paris 8, France
64. Anne-Marie PAULEAU, retraitée de l'éducation nationale (IA-IPR), formatrice bénévole, France
65. Anne PEGAZ PAQUET, enseignante, Centre de formation privé EURECOLE, France
66. Isabelle PIEROZAK, MCF, Université François Rabelais - Tours, EA 4428 Dynadiv, France
67. Bénédicte PIVOT, Université Paul Valéry Montpellier 3, DIPRALANG, France
68. Patrice POGNAN, Professeur de langue et linguistique tchèques, Co-auteur de plateformes d'apprentissage du tchèque et du slovaque Institut National des Langues et Civilisations – Paris, France
69. Virginie POLGE-LOÏ, Docteur en Sciences du Langage, Chercheur associée Dipralang, Université Paul Valéry Montpellier 3, France
70. Rémy PORQUIER, professeur émérite, Université; Paris 10-Nanterre, France

71. Anthippi POTOLIA, MCF Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis, EA 3971 EXPERICE, France
72. Mireille PRODEAU, linguistique et didactique des langues, co-responsable du parcours Didactique des Langues Etrangères (DDLE) dans le master Sciences du Langage, Université Paris 8, France
73. Irena RAMBI, Enseignante de FLE à l'UPEC (Université Paris-Est Créteil), Département DELCIFE, Paris, France
74. François RASTIER, Directeur de recherche, CNRS, France
75. Rachele RAUS, Université de Turin, DORIF, Italie
76. Elisabeth REVOL, Professeur de FLE dans une école de langues, Paris, France
77. Nina RIOULT, enseignante de FLE, Université Paris 8, France
78. Véronique RIVIERE, MCF, Université Lyon 2, France
79. Jésabel ROBIN, Pädagogische Hochschule Bern, Suisse
80. Micaela ROSSI, Università di Genova, Italia
81. Magali RUET, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, EA2288 DILTEC, France
82. Frédéric SAENEN, chargé d'enseignement en FLE et Maître de conférences, Institut Supérieur des Langues Vivantes, Université de Liège - Belgique
83. Jérémie SAUVAGE, MCF, Université Paul-Valéry - Montpellier 3, France
84. Elli SUZUKI, MCF, Université Bordeaux Montaigne, France
85. Radija TAOURIT, Enseignante de lettres modernes (rectorat de Créteil), Seine-Saint-Denis, France.
86. Monica VLAD, maîtresse de conférences HDR, Département de Langues Modernes, Faculté des Lettres, Université Ovidius de Constanta, Roumanie
87. Geneviève ZARATE, Professeure des Universités émérite, Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), Paris ; Fondatrice et Directrice du laboratoire de recherche EA 4514 PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités en Didactique : Acquisition Médiations), Présidente de l'association Transit-Lingua.