

SOMMAIRE

Note préliminaire	3
Avertissement	4
Synopsis	7
Chapitre 1 <i>Le Cadre européen commun de référence</i> dans son contexte politique et éducatif	9
Chapitre 2 Approche retenue	15
Chapitre 3 Les Niveaux communs de référence	23
Chapitre 4 L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur	39
Chapitre 5 Les compétences de l'apprenant/utilisateur	81
Chapitre 6 Les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues	103
Chapitre 7 Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues	121
Chapitre 8 Diversification linguistique et curriculum	129
Chapitre 9 Évaluation	135
Annexe A Élaboration de descripteurs de compétences	148
Annexe B Échelles de démonstration	155
Annexe C Les échelles de DIALANG	161
Annexe D Les spécifications de ALTE	173
Bibliographie générale	185

NOTE PRÉLIMINAIRE

Cette version restructurée d'un *Cadre européen commun de référence* pour l'apprentissage/enseignement des langues et l'évaluation représente le dernier stade d'un processus activement mené depuis 1991 et qui doit beaucoup à la collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà.

Le Conseil de l'Europe tient à reconnaître avec gratitude les contributions faites par

- le Groupe de Projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* représentant tous les États membres du Conseil de la coopération culturelle, ainsi que le Canada en qualité d'observateur, pour avoir suivi son développement avec attention
- le Groupe de travail mis en place par le Groupe de Projet, comprenant vingt ressortissants des États membres et représentant les divers intérêts professionnels concernés, ainsi que des représentants de la Commission européenne et de son programme LINGUA, pour leurs inestimables conseils et la supervision du projet
- le Groupe d'auteurs mis en place par le Groupe de travail, et qui comprenait Monsieur le Professeur J.L.M. Trim (Directeur de Projet), le Professeur D. Coste (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, CREDIF, France), M. B. North (Eurocentres, Suisse), ainsi que M. J. Sheils (Secrétariat). Le Conseil de l'Europe exprime ses remerciements aux institutions qui ont permis aux personnes concernées de contribuer à cette importante entreprise
- la Commission permanente des directeurs cantonaux de l'éducation et le Fonds national suisse de recherche scientifique pour son soutien au travail de M. B. North et du Professeur G. Schneider (Université de Fribourg) concernant l'élaboration et l'étalonnage de descripteurs de compétences langagières pour les Niveaux communs de référence
- la Fondation Eurocentres pour avoir fourni l'expertise nécessaire à la définition et à l'étalonnage des niveaux de compétences langagières
- le US National Foreign Language Center, qui a accordé à MM. Trim et North des Bourses Mellon, ce qui a facilité leur participation à ce projet
- les nombreux collègues et institutions à travers l'Europe qui ont répondu, souvent avec beaucoup de soins et des détails concrets, à la demande de commentaires et de réactions concernant les projets précédents.

Les réactions sur la mise en pratique du *Cadre de référence* ont été recueillies auprès d'un échantillon représentatif d'utilisateurs différents. D'autres, en outre, ont été invités à communiquer au Conseil de l'Europe les résultats de leur utilisation du *Cadre* à des fins spécifiques. Les informations reçues ont été prises en compte pour la révision du *Cadre* et des *Guides* à l'usage des utilisateurs avant leur adoption dans toute l'Europe. Cette révision a été réalisée par MM. Trim et North.

AVERTISSEMENT

Ces notes ont pour but de vous aider à utiliser le plus efficacement possible le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, que vous soyez apprenant ou praticien de l'enseignement ou de l'évaluation des langues. Elles ne traiteront pas des diverses possibilités d'utilisation du *Cadre* propres à telle ou telle catégorie d'utilisateur, enseignants, examinateurs, auteurs de manuels, formateurs, administrateurs, etc., lesquelles font l'objet de *Guides* disponibles au Conseil de l'Europe et consultables sur son site. Il s'agit ici d'une première introduction au *Cadre de référence* qui s'adresse à l'ensemble de ses utilisateurs.

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. Rappelons toutefois les **deux objectifs principaux** qui ont présidé à son élaboration.

1. Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, **à se poser un certain nombre de questions**, et notamment :

- Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?
- Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?
- Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?
- Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?
- Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?
- Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ?

2. Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider.

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. 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. Ce qui ne veut pas dire que le Conseil de l'Europe soit indifférent à ces questions. De fait, les collègues des pays membres qui collaborent aux projets Langues vivantes du Conseil de l'Europe ont consacré, au fil des ans, beaucoup de réflexion et de travail à l'établissement de principes et à la pratique dans le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation des langues.

Vous trouverez dans le Chapitre 1 les **principes fondamentaux** et leurs **conséquences pratiques**. Vous constaterez que le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique.

En accord avec ces principes fondamentaux, le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Ce qui suppose de répondre à des questions telles que :

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?
- Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?
- Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ?
- Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ?
- Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ?
- Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?

À partir de cette **analyse de la situation d'enseignement/apprentissage**, il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles. Nombreux sont les partenaires impliqués dans l'organisation de l'apprentissage des langues : enseignants et apprenants dans la classe mais aussi administrateurs de l'enseignement, examinateurs, auteurs et éditeurs de manuels, etc. S'ils s'accordent sur des objectifs ils peuvent alors, chacun dans son domaine, œuvrer dans le même sens pour aider les apprenants à atteindre ces objectifs. Ils peuvent aussi préciser et expliciter leurs propres objectifs et leurs méthodes pour faciliter la tâche de leurs partenaires.

C'est dans ce but, comme l'expose le Chapitre 1, qu'a été élaboré le *Cadre européen commun de référence*. Pour remplir convenablement sa fonction, il lui faut **répondre à certains critères de transparence et de cohérence** et être aussi exhaustif que possible. Ces critères sont exposés et explicités dans le Chapitre 1. À propos de « l'exhaustivité » disons, pour simplifier, que vous devez trouver dans le *Cadre de référence* tout ce dont vous avez besoin pour décrire vos objectifs, vos méthodes et vos résultats.

Le **dispositif de paramètres, de catégories et d'exemples** présenté au Chapitre 3, synthétisé page 25 et détaillé dans les Chapitres 4 et 5 entend exposer clairement les compétences (savoir, savoir-faire et attitudes) que l'usager de la langue se forge au fil de son expérience et qui lui permettent de faire face aux exigences de la communication par delà les frontières linguistiques et culturelles (c'est-à-dire, effectuer des tâches et des activités communicatives dans les divers contextes de la vie sociale, compte tenu des conditions et des contraintes qui leur sont propres). Les **Niveaux communs de référence** présentés au Chapitre 3 donnent un moyen de suivre le progrès des apprenants au fur et à mesure qu'ils construisent leur compétence à travers les paramètres du schéma descriptif.

Fondé sur l'hypothèse que le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté, ce mode de description doit vous permettre de définir vos objectifs de manière claire et aussi complète que possible. Vous estimerez peut-être qu'il excède vos propres besoins. Cette éventualité a été prévue : à partir du Chapitre 4 vous trouverez, à la fin de chaque section, un encadré qui vous invite, suivant une série de questions, à réfléchir à sa pertinence au regard de vos objectifs et de la définition de votre pratique. La réponse peut être négative pour diverses raisons : cela ne convient pas aux apprenants dont vous vous occupez ou, bien que ce puisse être utile, les moyens dont vous disposez, notamment en matière de temps ou de ressources, vous orientent vers d'autres priorités. En revanche, si le contenu de l'encadré vous intéresse (dans le contexte où il s'inscrit, il attirera peut-être votre attention), les Chapitres 4 et 5 du *Cadre de référence* fourniront le nom des grands paramètres et des catégories dont vous pouvez avoir besoin, assortis de quelques exemples.

Ni les catégories ni les exemples ne prétendent à l'exhaustivité. Si vous voulez décrire un domaine spécialisé, il vous faudra pousser plus loin le détail de la présente classification et créer de nouvelles sous-catégories. Quant aux exemples, ils sont donnés à titre de suggestions. Vous en retiendrez certains, en écarterez d'autres et en ajouterez quelques-uns de votre cru. Vous devez vous sentir tout à fait libres sur ce point car c'est à vous qu'appartient le choix de vos objectifs et de votre démarche pratique. Mais retenez, lorsqu'un élément du *Cadre* vous paraît superflu, qu'il y figure parce qu'il peut présenter un intérêt primordial pour quelqu'un d'autre, de formation différente, travaillant dans une autre situation et responsable d'une autre population d'apprenants. Dans le cas de « Conditions et contraintes » (voir 4.1.3), par exemple, la prise en compte des bruits de fond peut sembler tout à fait inutile dans un établissement scolaire mais devient capitale pour celui dont les élèves sont des pilotes de ligne : ne pas reconnaître les chiffres à 100 % dans le bruit infernal d'une communication sol/air peut signer leur condamnation à mort (et celle de leurs passagers...) ! Songez aussi que les catégories et les énoncés que vous jugerez bon d'ajouter peuvent être utiles à d'autres. C'est pourquoi il faut voir dans la taxonomie qui figure aux Chapitres 4 et 5 du *Cadre de référence* un inventaire inachevé susceptible d'évolution à la lumière de l'expérience acquise. Ce principe vaut également pour la **description des niveaux de compétence**.

Le Chapitre 3 expose clairement que le nombre de niveaux dont peut avoir besoin un utilisateur dépend de la raison pour laquelle il veut établir une distinction et de l'usage qu'il fera de l'information obtenue. Il ne faut pas multiplier les niveaux plus que nécessaire. Le système arborescent de type « hypertexte » présenté en 3.2 (voir p. 25) permet aux praticiens de définir des niveaux dont la gradation large ou étroite dépend du degré de finesse souhaité pour établir des distinctions au sein d'une population donnée d'apprenants. Il est aussi bien sûr possible (et même courant) de distinguer les objectifs en termes de niveaux et le degré de réalisation de ces objectifs en termes de notes ou de mentions.

L'ensemble des **six niveaux** utilisés dans le document (voir 3. 2) se fonde sur la pratique courante d'un certain nombre d'organismes publics de certification. Les descripteurs proposés s'inspirent de ceux qui « *ont été reconnus clairs, utiles et pertinents par des groupes compétents de professeurs enseignant ou pas leur langue maternelle dans des secteurs éducatifs variés et avec des profils de formation et une expérience professionnelle très différents* » (voir p. 30). Mais il s'agit là de recommandations et non de prescriptions. C'est un « *document de réflexion, de discussion et de projet... Le but des exemples est d'ouvrir de nouvelles possibilités et non d'anticiper des décisions.* » (*ibid.*). Toutefois, il apparaît clairement qu'un ensemble de niveaux communs de référence comme outil de calibrage est particulièrement bien accueilli par l'ensemble des praticiens qui, comme dans bien d'autres domaines, trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues.

En qualité d'usagers, vous êtes invités à utiliser cette batterie d'échelles et leurs descripteurs de manière critique. Tout rapport d'expérience communiqué à la Section des langues vivantes du Conseil de l'Europe sera le bienvenu. À noter aussi que les échelles sont prévues non seulement pour une compétence globale mais également pour chacun des paramètres étalonnables de la compétence langagière détaillée aux Chapitres 4 et 5. Ceci permet d'affiner la différenciation des profils au sein des groupes d'apprenants.

Dans le Chapitre 6, l'attention se porte sur la **méthodologie**. Comment s'acquiert ou s'apprend une nouvelle langue ? Que pouvons-nous faire pour faciliter ce processus d'apprentissage ou d'acquisition ? Là encore, le but du *Cadre de référence* n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action. À l'évidence, dans l'examen de vos buts et objectifs, nous ne pouvons que vous encourager à tenir compte des *Recommandations* du Comité des Ministres mais le *Cadre de référence* doit être avant tout un auxiliaire pour vous aider à prendre vos décisions.

Le Chapitre 7 est consacré à un examen du **rôle des tâches** dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, domaine de pointe dans les dernières années.

Le Chapitre 8 examine les **principes de la construction curriculaire** qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle. Ce chapitre mérite un examen attentif de la part de ceux qui, ayant à élaborer des curriculums couvrant plusieurs langues, étudient les diverses possibilités de répartir au mieux les ressources entre diverses catégories d'apprenants.

Le Chapitre 9 traite enfin des questions d'**évaluation** en expliquant la pertinence du *Cadre de référence* pour l'évaluation de la compétence langagière et des résultats à l'aide de critères d'évaluation et selon des approches différentes de la démarche d'évaluation.

Les **Annexes** approfondissent d'autres aspects de l'étalonnage que certains utilisateurs peuvent trouver utiles. L'Annexe A traite de quelques questions théoriques générales à l'usage des utilisateurs qui souhaiteraient élaborer des échelles pour des populations spécifiques d'apprenants. L'Annexe B apporte des informations sur le projet suisse d'où sont issus les descripteurs étalonnés du *Cadre de référence*. Les Annexes C et D présentent des échelles élaborées par d'autres organismes, à savoir DIA-LANG *Language Assessment System* (Système d'évaluation en langue) et les échelles de « capacités de faire » ainsi que les seuils fonctionnels d'apprentissage de ALTE (*Association of Language Testers in Europe* : Association des centres d'évaluation en langues en Europe).

SYNOPSIS

Chapitre 1 (p. 9 à 14)

Définit les **buts**, les **objectifs** et les **fonctions** du *Cadre de référence* à la lumière de la politique générale en langues du Conseil de l'Europe et, en particulier, de la promotion du **plurilinguisme** en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe. Ce chapitre expose ensuite les **critères** auxquels le *Cadre de référence* doit satisfaire.

Chapitre 2 (p. 15 à 22)

Développe l'**approche** retenue. Ce chapitre se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de **stratégies** utilisées par les apprenants pour mettre en œuvre les **compétences générales et communicatives** afin de mener à bien les **activités** et les **opérations** que supposent la **production** et la **réception** de textes qui traitent de **thèmes** donnés, ce qui leur rend possible l'accomplissement des **tâches** auxquelles ils se trouvent confrontés avec **les conditions et les contraintes** de **situations** qui surviennent dans les domaines variés de la vie sociale. Les termes en caractères gras indiquent les paramètres de description de l'utilisation de la langue et de la capacité de l'utilisateur/apprenant à l'utiliser.

Chapitre 3 (p. 23 à 38)

Introduit les **Niveaux communs de référence**. Le progrès dans l'apprentissage des langues au regard des paramètres du schéma descriptif peut être étalonné selon une **série mobile de seuils fonctionnels** définis par les descripteurs appropriés. Cet appareil doit être assez riche pour tenir compte de toute la gamme des besoins de l'apprenant et, en conséquence, des objectifs fixés par différents partenaires ou exigés des candidats pour une qualification en langue.

Chapitre 4 (p. 39 à 80)

Expose dans le détail (mais de manière ni exhaustive ni définitive) les catégories (étalonnées si possible) nécessaires à la description de **l'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur** en fonction des paramètres identifiés et qui couvrent tour à tour : les domaines et les situations qui constituent le contexte de l'utilisation de la langue ; les tâches, buts et thèmes de la communication ; les activités, les stratégies et les opérations de communication et les textes, en particulier en relation avec les activités et les supports.

Chapitre 5 (p. 81 à 102)

Entre dans le détail des **compétences** générales et communicatives de l'utilisateur/apprenant **étalonnées dans la mesure du possible**.

Chapitre 6 (p. 103 à 120)

Envisage les **opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues** et traite de la relation entre acquisition et apprentissage, de la nature et du développement d'une compétence plurilingue ainsi que des options méthodologiques de type général ou plus particulier en relation aux catégories exposées dans les Chapitres 3 et 4.

Chapitre 7 (p. 121 à 128)

Présente plus en détail le rôle des **tâches** dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue.

- Chapitre 8** (p. 129 à 134) S'intéresse aux implications de la **diversification linguistique dans la conception du curriculum** et traite de points tels que : plurilinguisme et pluriculturalisme ; objectifs d'apprentissage différenciés ; principe de conception d'un curriculum ; scénarios curriculaires ; apprentissage continu des langues ; compétences modulaires et partielles.
- Chapitre 9** (p. 135 à 148) Présente les diverses finalités de l'**évaluation** et les types d'évaluation qui y correspondent à la lumière de la nécessité de réconcilier les critères concurrents d'exhaustivité, de précision et de possibilité opératoire.
- Annexe A** (p. 148 à 154) Commente l'élaboration des descripteurs de compétence langagière. On y explique les méthodes et les critères d'étalonnage ainsi que les exigences pour la formulation des descripteurs des paramètres et des catégories présentés ailleurs. S'accompagne d'une bibliographie sélective commentée relative aux échelles de compétences langagières.
- Annexe B** (p. 155 à 160) Donne une vue d'ensemble du projet qui a permis, en Suisse, de formuler et d'étalonner les exemples de descripteurs. Les échelles de démonstration du texte sont inventoriées avec leur numéro de page.
- Annexe C** (p. 161 à 172) Contient les descripteurs pour l'auto-évaluation d'une série de niveaux adoptés par le Projet DIALANG de la Commission européenne pour Internet.
- Annexe D** (p. 173 à 184) Contient les descripteurs entrant dans la constitution des seuils fonctionnels d'apprentissage élaborés par ALTE (Association des centres d'évaluation en langues en Europe).
- Bibliographie générale** (p. 185 à 192) Propose un choix d'ouvrages et d'articles que les utilisateurs du *Cadre de référence* consulteront pour approfondir les questions soulevées. La bibliographie renvoie aux publications du Conseil de l'Europe pertinentes ainsi qu'à des ouvrages publiés ailleurs.

CHAPITRE 1

LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE DANS SON CONTEXTE POLITIQUE ET ÉDUCATIF

PANORAMA

1.1 QU'EST-CE QUE LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE ?	9
1.2 LES BUTS ET LES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU CONSEIL DE L'EUROPE	9
1.3 QU'ENTEND-ON PAR « PLURILINGUISME » ?	11
1.4 POURQUOI LE CADRE DE RÉFÉRENCE EST-IL NÉCESSAIRE ?	11
1.5 QUELLES UTILISATIONS POUR LE CADRE DE RÉFÉRENCE ?	12
1.5.1 Les utilisations	
1.5.2 Typologie des programmes d'apprentissage et des certifications	
1.5.3 Des qualifications adaptées	
1.6 À QUELS CRITÈRES LE CADRE DE RÉFÉRENCE DOIT-IL RÉPONDRE ?	12

1.1 QU'EST-CE QUE LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE ?

Le *Cadre européen commun de référence* offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le *Cadre de référence* définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Le *Cadre européen commun de référence* est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. Le *Cadre* donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge.

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le *Cadre de référence* améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe.

Le choix pour le *Cadre* d'une présentation taxinomique constitue à coup sûr une tentative pour traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes. Ceci nous renvoie à des problèmes psychologiques et pédagogiques d'importance. La communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées et classifiées ci-après se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.

Le *Cadre de référence* comprend la description de qualifications « partielles » qui conviennent à une connaissance réduite de la langue (par exemple, s'il s'agit plus de comprendre que de parler), ou lorsque le temps disponible pour l'apprentissage d'une troisième ou d'une quatrième langue est limité et que des résultats plus rentables peuvent éventuellement être atteints en visant, par exemple, la reconnaissance plutôt que des habiletés fondées sur la mémoire. La reconnaissance formelle de capacités de ce type aidera à promouvoir le plurilinguisme par l'apprentissage d'une plus grande variété de langues européennes.

1.2 LES BUTS ET LES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DU CONSEIL DE L'EUROPE

Le *Cadre européen commun de référence* concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les *Recommandations R (82) 18* et *R (98) 6* du Comité des Ministres : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel. »

En ce qui concerne les langues vivantes, le travail du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, structuré depuis sa fondation autour d'une série de projets à moyen terme, a fondé sa cohérence et sa continuité sur l'adhésion à **trois principes** énoncés dans le préambule de la *Recommandation R (82) 18* du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe considérant

- « que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques »
- « que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination »
- « que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques. »

Afin de mettre en œuvre ces principes, le Comité des Ministres demande aux gouvernements des États membres de

- « Promouvoir la coopération à l'échelon national et international des institutions gouvernementales et non gouvernementales se consacrant à la mise au point des méthodes d'enseignement et d'évaluation dans le domaine de l'apprentissage des langues vivantes et à la production et à l'utilisation de matériel, y compris les institutions engagées dans la production et l'utilisation de matériel multimédia. » (F14)
- « Faire le nécessaire pour achever la mise en place d'un système européen efficace d'échange d'informations englobant tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et de la recherche dans ce domaine et faisant pleinement usage de la technologie avancée de l'information. » (F17)

En conséquence, les activités du Conseil de la Coopération Culturelle, son Comité de l'Éducation et sa Section Langues Vivantes se sont focalisées sur l'**encouragement**, le **soutien** et la **coordination** des efforts des États membres et des organisations non gouvernementales pour améliorer l'apprentissage des langues en accord avec ces principes fondamentaux et, notamment, la démarche suivie pour mettre en œuvre les mesures générales présentées dans l'annexe à la *Recommandation R (82) 18* :

A. Mesures de caractère général

1. Faire en sorte, autant que faire se peut, que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres États membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues telle qu'elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement
 - 1.1 – de faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à y faire face
 - 1.2 – d'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments
 - 1.3 – de mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel.
2. Promouvoir, encourager et appuyer les efforts des enseignants et apprenants qui, à tous les niveaux, tendent à appliquer, selon leur situation, les principes de la mise au point de systèmes d'apprentissage des langues (tels qu'ils sont progressivement définis dans le cadre du programme « Langues Vivantes » du Conseil de l'Europe)
 - 2.1 – en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant
 - 2.2 – en définissant, avec un maximum de précision, des objectifs valables et réalistes
 - 2.3 – en élaborant des méthodes et des matériels appropriés
 - 2.4 – en mettant au point des modalités et des instruments permettant l'évaluation des programmes d'apprentissage.
3. Promouvoir des programmes de recherche et de développement visant à introduire, à tous les niveaux de l'enseignement, les méthodes et matériels les mieux adaptés pour permettre à des apprenants de catégories différentes d'acquérir une aptitude à communiquer correspondant à leurs besoins particuliers.

Le Préambule à la *Recommandation R (98) 6* réaffirme les objectifs politiques de ses actions dans le domaine des langues vivantes.

- Outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie
- promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace
- entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées
- répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents
- éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive.

Le Premier Sommet des Chefs d'État (8-9 octobre 1993) a mis un accent tout particulier sur cet objectif en identifiant la xénophobie et les réactions ultranationalistes brutales non seulement comme l'obstacle principal de la mobilité et de l'intégration européennes mais également comme la menace la plus grave à la stabilité européenne et au bon fonctionnement de la démocratie. Le Deuxième Sommet a fait de la préparation à la citoyenneté démocratique un objectif éducatif prioritaire, donnant ainsi une importance accrue à un autre objectif poursuivi dans des projets récents, à savoir :

« Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux. »

À la lumière de ces objectifs, le Comité des Ministres a mis l'accent sur « *l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tel que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen* » et a attiré l'attention sur la valeur du développement des liens et des échanges éducatifs et sur l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

1.3 QU'ENTEND-ON PAR « PLURILINGUISME » ?

Ces dernières années, le concept de plurilinguisme a pris de l'importance dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues. On distingue le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, **l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue *a priori* « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue.

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. En outre, une fois admis le fait que l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie, le développement de la motivation, de la capacité et de la confiance à affronter une nouvelle expérience langagière hors du milieu scolaire devient primordial. La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il.

Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel retournement de paradigme. Les développements récents du programme de langue du Conseil de l'Europe ont été pensés afin de produire les outils de promotion du plurilinguisme à l'usage de tous les membres du métier d'enseignement des langues. Le Portefeuille européen des langues (*Portfolio*) propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les enregistrer et de leur donner une reconnaissance formelle. Dans ce but, le *Cadre européen de référence* fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants.

1.4 POURQUOI LE CADRE DE RÉFÉRENCE EST-IL NÉCESSAIRE ?

En novembre 1991, à l'initiative du Gouvernement fédéral helvétique, un Symposium intergouvernemental s'est tenu à Rüşlikon (Suisse) sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Le Symposium a adopté les conclusions suivantes.

1. Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.
3. Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but
 - de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays

- d’asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues
- d’aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l’enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.

Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n’est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c’est aussi un moyen d’accès aux manifestations de la culture. L’essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s’applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu’un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s’opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l’une des composantes, elle-même interagissant avec d’autres composantes.

1.5 QUELLES UTILISATIONS POUR LE CADRE DE RÉFÉRENCE ?

1.5.1 Les utilisations

Le *Cadre européen commun de référence* servirait notamment à

- **élaborer des programmes d’apprentissage** des langues prenant en compte
 - les savoirs antérieurs supposés acquis et l’articulation de ces programmes avec les apprentissages précédents, notamment aux interfaces entre le primaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l’enseignement supérieur et l’enseignement continu
 - les objectifs
 - les contenus
- **organiser une certification en langues** à partir
 - d’examens définis en termes de contenu
 - de critères d’appréciation formulés en termes de résultats positifs, plutôt qu’en soulignant les insuffisances
- **mettre en place un apprentissage** auto-dirigé qui consiste à
 - développer chez l’apprenant la prise de conscience de l’état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire
 - l’habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes
 - lui apprendre à choisir du matériel
 - l’entraîner à l’auto-évaluation.

1.5.2 Typologie des programmes d’apprentissage et des certifications

Les programmes d’apprentissage et les certifications peuvent être

- **globaux**, faisant progresser l’apprenant dans tous les domaines de la compétence langagière et de la compétence à la communication
- **modulaires**, développant les compétences de l’apprenant dans un secteur limité pour un objectif bien déterminé
- **pondérés**, accordant une importance particulière à tel ou tel aspect de l’apprentissage et conduisant à un « profil » dans lequel les savoirs et savoir-faire d’un même apprenant se situent à des niveaux plus ou moins élevés
- **partiels**, ne prenant en charge que certaines activités et habiletés (la réception, par exemple) et laissant les autres de côté.

Le *Cadre commun* doit être construit de manière à pouvoir intégrer ces différentes formules.

1.5.3 Des qualifications adaptées

Lorsqu’on examine le rôle du *Cadre commun* à des niveaux avancés de l’apprentissage des langues, il convient de prendre en compte **l’évolution des besoins** des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, étudient et travaillent. Il existe, à un niveau au-delà du Niveau seuil, un besoin de qualifications générales que l’on peut situer par rapport au *Cadre commun*, à condition que ces qualifications soient bien définies, adaptées aux situations nationales, et qu’elles couvrent des domaines nouveaux, notamment culturels et plus spécialisés. En outre, les modules, ou groupes de modules, adaptés aux besoins, aux caractéristiques et aux ressources spécifiques des apprenants vont probablement jouer un rôle considérable.

1.6 À QUELS CRITÈRES LE CADRE DE RÉFÉRENCE DOIT-IL RÉPONDRE ?

1.6.1 Pour atteindre ses buts, le *Cadre européen commun* doit être **suffisamment exhaustif, transparent et cohérent**.

1.6.1.1 Par « **suffisamment exhaustif** », nous entendons que le *Cadre européen commun* spécifie, autant que faire se peut, toute la gamme des savoirs linguistiques, des savoir-faire langagiers et des emplois de la langue (sans toutefois essayer, bien évidemment, de prévoir *a priori*, tous les emplois possibles de la langue : tâche impossible) et que tout utilisateur devrait pouvoir décrire ses objectifs, etc., en s’y référant. Le *Cadre européen commun* devra distinguer les diverses dimensions considérées dans la description d’une compétence langagière et fournir une série de points de référence (niveaux ou échelons) permettant d’étalonner les progrès de l’apprentissage. Il convient de garder à l’esprit le fait que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple, sensibilisation aux aspects socio-culturels, imaginatifs et affectifs ; aptitude à « apprendre à apprendre », etc.).

1.6.1.2 Par « **transparent** », nous voulons dire que les informations doivent être clairement formulées et explicitées, accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés.

1.6.1.3 Il faut entendre par « **cohérent** » le fait que l'analyse proposée ne comporte aucune contradiction interne. En ce qui concerne les systèmes éducatifs, la cohérence exige qu'il y ait des rapports harmonieux entre leurs éléments

- l'identification des besoins
- la détermination des objectifs
- la définition des contenus
- le choix ou la production de matériaux
- l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage
- le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser
- l'évaluation et le contrôle.

1.6.2 La construction d'un Cadre exhaustif, transparent et cohérent pour l'apprentissage et l'enseignement des langues n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système unique et uniforme. Au contraire, le *Cadre commun* doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent. Le *Cadre de référence* doit être

- **à usages multiples** : on pourra l'utiliser à toutes fins possibles dans la planification et la mise à disposition des moyens nécessaires à l'apprentissage d'une langue
- **souple** : on pourra l'adapter à des conditions différentes
- **ouvert** : il pourra être étendu et affiné
- **dynamique** : il sera en constante évolution en fonction des feed backs apportés par son utilisation
- **convivial** : il sera présenté de façon à être directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné
- **non dogmatique** : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation.

CHAPITRE 2

APPROCHE RETENUE

PANORAMA

2.1 UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE	15
2.1.1 Compétences générales individuelles	
2.1.2 Compétence à communiquer langagièrement	
2.1.3 Activités langagières	
2.1.4 Domaines	
2.2 NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE D'UNE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE	19
2.3 APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE	20
2.4 ÉVALUATION	21

2.1 UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

De ce point de vue, on admettra ici que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue peut être caractérisée par une proposition telle que celle-ci.

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

- **Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- **Les compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- **Le contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- **Le processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- **Par domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
- **Est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

- **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Si l'on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines.

Complémentairement, dans toute intervention d'apprentissage et d'enseignement, il peut y avoir focalisation particulière quant à l'objectif et donc quant à l'évaluation, sur telle ou telle dimension ou tel sous-ensemble de dimensions (les autres dimensions étant alors considérées comme moyens par rapport aux objectifs, ou comme à privilégier à d'autres moments, ou comme non pertinentes en la circonstance). Apprenants, enseignants, responsables de programmes d'études, auteurs de supports pédagogiques et concepteurs de tests s'inscrivent nécessairement dans ce jeu entre focalisation sur une dimension, et degré et mode de prise en compte des autres. Des exemples illustreront plus loin cette assertion. Mais il est aisé de remarquer dès à présent que, si la visée souvent affichée (parce que la plus représentative d'une approche méthodologique ?) est le développement d'une compétence à communiquer, certains programmes d'enseignement/apprentissage visent de fait un développement qualitatif ou quantitatif des activités langagières en langue étrangère, d'autres insistent sur la performance dans un domaine particulier, d'autres encore sur l'épanouissement de certaines compétences générales individuelles, d'autres sur l'affinement de stratégies. Le constat que « tout se tient » n'interdit pas que les objectifs puissent être différenciés.

On peut diviser chacune des catégories ci-dessus en sous-catégories elles-mêmes encore très générales et que l'on étudiera dans les chapitres suivants. On ne s'intéressera ici qu'aux différentes dimensions des compétences générales, de la compétence communicative et aux activités et domaines langagiers.

2.1.1 Compétences générales individuelles

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant (voir 5.1) reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**.

- **Les savoirs, ou connaissance déclarative** (voir 5.1.1) sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique, les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance dans la réception et la compréhension de textes en langue étrangère relevant des domaines en question. Mais les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée ; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles.

Si l'on admet que toute connaissance nouvelle ne vient pas seulement s'adjoindre à des connaissances préexistantes mais, d'une part, dépend pour son intégration de la nature, de la richesse et de la structuration de ces dernières et, d'autre part, contribue comme en retour à les modifier et à les restructurer, ne serait-ce que localement, alors il va de soi que les savoirs dont dispose l'individu intéressent directement l'apprentissage d'une langue. Dans de nombreux cas, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage présupposent que cette connaissance du monde existe. Toutefois, dans certains contextes (expériences d'immersion, scolarisation ou poursuite d'études universitaires en langue autre que maternelle), il y a enrichissement simultané et articulé de connaissances linguistiques et de connaissances autres. Les relations entre savoirs et compétence à communiquer demandent qu'on les considère attentivement.

- **Les habiletés et savoir-faire** (voir 5.1.2), qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution.
Ainsi, pour s'en tenir au cas de la conduite automobile ce qui est devenu, par l'accoutumance et l'expérience, un enchaînement quasi automatique de procédures (débrayer, passer les vitesses, etc.) a demandé à l'origine, une décomposition explicite d'opérations conscientes et verbalisables (Vous relâchez doucement la pédale d'embrayage, vous passez en troisième...) et la mise en place initiale de savoirs (il y a trois pédales dans une voiture non automatique, qui se situent les unes par rapport aux autres de telle manière, etc.) auxquels il n'est plus besoin de faire appel consciemment en tant que tels lorsque l'on « sait conduire ». Pendant l'apprentissage de la conduite, une attention forte a généralement été requise, une conscience de soi et de son corps d'autant plus vive que l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée. Une fois la maîtrise atteinte, on attendra du conducteur ou de la conductrice une manière d'être marquant l'aisance et la confiance en soi, sauf à inquiéter les passagers ou les autres

automobilistes. Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telle que la conjugaison des verbes).

- **Les savoir-être** (voir 5.1.3), sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier.

Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions, se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. C'est en cela aussi que, même si ils constituent un ensemble difficile à cerner et à désigner, ils doivent trouver leur place dans un Cadre de référence. D'autant plus si on les catégorise comme relevant des compétences générales individuelles et donc comme, d'une part, constitutifs aussi des capacités de l'acteur social et comme, d'autre part, acquérables ou modifiables dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues), la formation à ces manières d'être peut devenir un objectif. Comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçu par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité.

- **Les savoir-apprendre** (voir 5.1.4) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.

Si la notion de « savoir apprendre » est valable dans tous les domaines, elle trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues. Selon les apprenants, savoir apprendre renvoie à des **combinaisons** différentes à différents degrés de certains aspects du savoir-être, du savoir-faire et du savoir. Savoir apprendre se combine à

- *savoir-être* : par exemple une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre
- *savoir* : par exemple savoir quels types de relations morpho-syntaxiques correspondent à des variations de déclinaisons pour telle langue à cas ; autre exemple : savoir que les pratiques alimentaires et amoureuses peuvent comporter des tabous ou des rituels particuliers variables suivant les cultures ou marqués par la religion
- *savoir-faire* : par exemple, se repérer rapidement dans un dictionnaire ou dans un centre documentaire ; savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage.

Suivant les apprenants, les savoir-apprendre peuvent présenter des compositions et des pondérations variables entre savoir-être, savoirs et savoir-faire ainsi que la capacité à gérer l'inconnu.

Savoir apprendre peut présenter des **pondérations** en fonction de

- *variations suivant les objets* : selon qu'il a affaire à de nouvelles personnes, à un secteur de connaissance vierge pour lui, à une culture très peu familière, à une langue étrangère
- *variations suivant les projets* : face à un même objet (par exemple, les rapports parents/enfants dans une communauté donnée), les procédures de découverte, de recherche de sens ne seront sans doute pas les mêmes pour un ethnologue, un touriste, un missionnaire, un journaliste, un éducateur, un médecin, intervenant chacun dans leur perspective propre
- *variations suivant les moments et l'expérience antérieure* : les savoir-apprendre mis en œuvre pour une cinquième langue étrangère ont quelque chance d'être différents de ceux qui avaient été mis en œuvre pour une première langue étrangère.

Il faudra examiner ces variations au même titre que des concepts tels que « style d'apprentissage » ou « profil de l'apprenant » pour autant que ces derniers ne soient pas considérés comme immuablement fixés une fois pour toutes.

Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il enrichit ses capacités à apprendre.

2.1.2 Compétence à communiquer langagièrement

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). Les connaissances peuvent être conscientes et explicables ou non (par exemple, là encore, quant à la maîtrise d'un système phonétique). Leur organisation et leur accessibilité varient d'un

individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue, selon les variétés entrant dans sa compétence plurilingue). On considérera aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages.

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.
- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

Toutes les catégories utilisées ici ont pour but de caractériser les domaines et les types de compétences qu'un acteur social a intégrés, à savoir les représentations, les mécanismes et les capacités dont on peut considérer que la réalité cognitive rend compte de comportements et de réalisations observables. Simultanément, tout processus d'apprentissage facilitera le développement ou la transformation de ces représentations internes, de ces mécanismes et de ces capacités.

On étudiera plus en détail chacune de ces composantes dans le Chapitre 5.

2.1.3 Activités langagières

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

- Pour autant, les activités langagières de **réception** (orale et/ou écrite) ou de **production** (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. Toutefois, dans ce *Cadre de référence*, l'usage de ces termes pour des activités langagières se limitera au rôle qu'elles jouent lorsqu'elles sont isolées. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents). Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).
- Dans l'**interaction**, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication.
- Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.

2.1.4 Domaines

Ces activités langagières s'inscrivent à l'intérieur de domaines eux-mêmes très divers mais où, en relation à l'apprentissage des langues, il est pertinent de séparer quatre secteurs majeurs : le **domaine public**, le **domaine professionnel**, le **domaine éducationnel** et le **domaine personnel**.

- Sous **domaine public**, on situe tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerçantes et civiles ; services publics, activités culturelles, de loisir dans des lieux publics, relations aux médias, etc.). Complémentairement, le **domaine personnel** sera caractérisé aussi bien par les relations familiales que par les pratiques sociales individuelles.
- **Le domaine professionnel** recouvre tout ce qui concerne les interventions et relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle. **Le domaine éducationnel** est celui où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances ou des habiletés définies.

2.1.5 Tâches, stratégies et textes

Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des **stratégies** de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits.

Le **modèle** d'ensemble ainsi esquissé est **de type résolument actionnel**. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés.

Ainsi, quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.). De même un élève qui doit traduire un texte de langue étrangère (tâche) peut rechercher s'il existe déjà une traduction, demander à un autre élève de lui montrer ce qu'il a fait, recourir à un dictionnaire, reconstruire vaille que vaille un sens à partir de quelques mots ou agencements syntaxiques qu'il connaît, imaginer une bonne excuse pour ne pas rendre ce devoir, etc. (stratégies multiples).

Pour tous les cas ici envisagés, il y aura nécessairement, cette fois, activité langagière et traitement de texte (traduction/médiation, négociation verbale avec un camarade, lettre ou paroles d'excuse au professeur, etc.).

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (par exemple : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette).

La tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière ; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions.

Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence. Il s'accompagnera éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doublera, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas.

Dans la perspective retenue, stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ne sont donc que des stratégies parmi d'autres, tout comme tâches communicationnelles et tâches d'apprentissage ne sont que des tâches parmi d'autres. De même, textes « authentiques » ou textes fabriqués à des fins pédagogiques, textes de manuels ou textes produits par les apprenants ne sont que des textes parmi d'autres.

Les chapitres suivants proposent une présentation détaillée de chaque dimension et des sous-catégories, accompagnée d'exemples et de barèmes s'il y a lieu.

- Le Chapitre 4 traite de la dimension de l'utilisation de la langue – ce qu'on exige qu'un apprenant ou un utilisateur sache faire.
- Le Chapitre 5 traite des compétences qui permettent à un usager de la langue d'agir.

2.2 NIVEAUX COMMUNS DE RÉFÉRENCE D'UNE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Outre la description commentée ci-dessus, le Chapitre 3 fournit une « dimension verticale » et présente une série ascendante de niveaux de référence communs pour décrire la compétence de l'apprenant. Les catégories descriptives qu'introduisent les Chapitres 4 et 5 tracent les grandes lignes d'une « dimension horizontale » constituée de paramètres d'activité communicative et de compétence langagière communicative. Il est courant de présenter une série de niveaux dans une série de paramètres sous forme d'une grille avec une entrée horizontale et une entrée verticale. Il s'agit là, bien sûr, d'une simplification considérable puisqu'il suffirait, par exemple, d'ajouter le domaine pour donner une troisième dimension et transformer cette grille en cube notionnel. Représenter le degré de multidimensionnalité en cause sur un diagramme constituerait un véritable défi, peut-être une impossibilité.

L'addition d'une dimension verticale au *Cadre de référence* permet néanmoins de dessiner ou d'ébaucher l'espace d'apprentissage de façon simplifiée certes, mais utile pour un certain nombre de raisons.

- L'effort de définition de la compétence de l'apprenant en regard des catégories utilisées dans le *Cadre de référence* peut aider à rendre plus concret ce qu'il est approprié d'attendre à différents niveaux de réalisation en fonction de ces catégories. En retour, cela peut faciliter la rédaction d'énoncés clairs et réalistes d'objectifs généraux d'apprentissage.

- L'apprentissage à moyen ou long terme doit s'organiser en unités qui tiennent compte de la progression et assurent un suivi. Les programmes et les supports doivent se situer les uns par rapport aux autres. Un cadre de référence de niveaux peut faciliter cette opération.
- Les efforts d'apprentissage relatifs à ces objectifs et à ces unités doivent aussi se placer sur cette ligne verticale de progrès, c'est-à-dire être évalués en fonction de la compétence acquise. L'existence d'énoncés de compétences ou de savoir-faire peut faciliter cette opération.
- Une évaluation de ce type doit tenir compte des apprentissages aléatoires, hors système scolaire, tels que les enrichissements marginaux évoqués précédemment. L'existence d'un ensemble d'énoncés de compétences qui dépassent les limites d'un programme donné peut faciliter cette opération.
- L'apport d'une batterie d'énoncés de compétences facilitera la comparaison des objectifs, des niveaux, du matériel, des tests et des réalisations dans des situations et des systèmes différents.
- Un cadre de référence qui prend en compte à la fois la dimension horizontale et la dimension verticale facilite la définition d'objectifs partiels et la reconnaissance de compétences partielles et de profils non équilibrés en termes d'aptitudes.
- Un cadre de niveaux et de catégories qui facilite l'établissement du profil d'objectifs peut être un outil pour l'inspecteur. Un cadre de référence de ce type peut aider à évaluer si les apprenants travaillent au niveau convenable dans différents domaines et si leur performance dans ces domaines se situe dans une norme correspondant à leur niveau d'apprentissage, à leurs buts immédiats et, à plus long terme, aux résultats plus larges escomptés en termes de compétence langagière réelle et de développement personnel.
- Enfin, durant leur carrière d'apprenants de langues, les étudiants seront amenés à fréquenter un certain nombre d'institutions éducatives et d'organismes offrant des cours de langue ; l'existence d'une échelle de niveaux peut faciliter la collaboration de ces secteurs entre eux. Avec une mobilité personnelle accrue, il est de plus en plus courant que des apprenants passent d'un système éducatif à un autre à la fin, voire au milieu, d'un cycle. Ce phénomène rend encore plus importante l'existence d'une échelle commune qui rende compte de leurs acquisitions.

En examinant la dimension verticale du *Cadre de référence*, il ne faut pas oublier que le processus d'apprentissage d'une langue est continu et individuel. Il n'y a pas deux usagers d'une langue, qu'ils soient locuteurs natifs ou apprenants étrangers, qui aient exactement les mêmes compétences ou qui les développent de la même façon. Toute tentative pour définir des « niveaux » de compétence est arbitraire, dans une large mesure, comme elle le serait dans tout autre domaine de savoir ou de savoir-faire. Toutefois, il est utile, pour des raisons pratiques, de **mettre en place une échelle de niveaux** afin de segmenter le processus d'apprentissage en vue de l'élaboration de programmes, de rédaction d'examens, etc. Leur nombre et le niveau qu'ils atteignent dépendront largement de l'organisation particulière de tel ou tel système éducatif et de l'objectif qui a présidé à leur élaboration. On peut définir les démarches et les critères pour l'étalonnage et la formulation des descripteurs comme pour caractériser les niveaux successifs de compétence. Les questions soulevées et les options possibles sont approfondies dans l'Annexe A. On recommande vivement aux utilisateurs de ce *Cadre de référence* de consulter cette partie et la bibliographie qui l'accompagne avant de prendre leurs propres décisions quant à l'étalonnage.

Il faut également se souvenir que les niveaux ne reflètent qu'une dimension verticale. Ils ne tiennent que très peu compte du fait que l'apprentissage d'une langue se joue sur un progrès horizontal autant que vertical, au fur et à mesure que les apprenants deviennent performants dans une gamme plus large d'activités. Le progrès ne consiste pas seulement à gravir une échelle verticale. Il n'y a pas d'obligation logique particulière, pour un apprenant, de passer par tous les niveaux élémentaires d'une échelle. Il peut prendre une entrée horizontale (en passant par une catégorie voisine) en élargissant ses aptitudes plutôt qu'en les accroissant dans une même catégorie. Réciproquement, l'expression « approfondir ses connaissances » reconnaît que l'on peut, à un moment donné, ressentir le besoin de consolider ses gains pragmatiques par un « retour aux sources » (en l'occurrence, les niveaux élémentaires) dans un domaine dans lequel on s'est déplacé latéralement.

Enfin, il faut **être prudent dans l'interprétation** d'un ensemble de niveaux et d'échelles de la compétence langagière et ne pas les considérer comme un instrument de mesure semblable à un mètre. Il n'existe pas d'échelle ni d'ensemble de niveaux qui puisse se prévaloir d'être ainsi linéaire. Selon les termes des séries de spécifications du contenu du Conseil de l'Europe, même si le *Waystage (Niveau intermédiaire ou de survie)* se situe à mi-parcours du *Niveau seuil (Threshold)* sur une échelle de niveaux, et le *Niveau seuil (Threshold)* à mi-parcours du *Vantage (Niveau avancé ou indépendant)*, l'expérience que l'on a des échelles existantes tend à prouver que les apprenants prendront plus de deux fois le temps nécessaire pour atteindre le *Niveau seuil* qu'ils ne l'avaient fait pour atteindre le *Waystage*, et probablement aussi plus de deux fois le temps qu'il leur a fallu pour le *Niveau seuil* avant d'atteindre le *Vantage* – et ce même si ces niveaux paraissent équidistants sur l'échelle. La cause en est l'indispensable élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des discours. Cet état de fait se reflète dans la présentation fréquente d'une échelle de niveaux sous la forme d'un diagramme qui ressemble à un cornet de glace, un cône en trois dimensions qui s'élargit vers le haut. Il faut user d'une extrême prudence lorsqu'on utilise une échelle de niveaux, quelle qu'elle soit, pour calculer le temps moyen de « face à face » nécessaire pour atteindre des objectifs donnés.

2.3 APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

2.3.1 De tels exposés des objectifs d'apprentissage ne révèlent rien des opérations par lesquelles les apprenants deviennent capables d'agir comme il se doit, ou de celles par lesquelles ils construisent ou développent les compétences qui rendent les actes langagiers possibles. Ils ne disent rien non plus des moyens utilisés par les enseignants pour faciliter le processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue. Cependant, puisque l'une des fonctions principales du *Cadre de référence* est d'**encourager** tous les différents partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et de leur **donner les moyens**