

LE CADRE MANGE-T-IL LA PEINTURE ?
RISQUE DU DEVELOPPEMENT D'UNE PENSEE UNIQUE
DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES ETRANGERES EN EUROPE.
(PARTIE 1)

Germain SIMONS
Université de Liège
Service de didactique des Langues et littératures modernes

J'admets parfaitement que mes analyses puissent être débattues, combattues, critiquées, infirmées ; mais en tant qu'universitaire et citoyen français, et à ce double titre fier d'une tradition critique qui me semble devoir aller de soi aussi dans mon domaine de spécialité, la didactique des langues-cultures, j'ai été véritablement sidéré et atterré que depuis sa publication en 2001 le CECRL ait pu donner lieu en France à autant de commentaires aussi respectueux - dignes des anciennes et interminables gloses médiévales sur les « textes sacrés » - et à aussi peu de remarques critiques et moins encore d'oppositions déclarées.
(Puren, 2009, p. 24)

O. INTRODUCTION

Tout au long de cet article, j'utiliserai, en guise de fil rouge, une *métaphore*, celle du cadre et de la peinture.

Le « cadre » renvoie principalement au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Mais pas uniquement. Sont aussi inclus dans cette partie « cadre » de la métaphore, les référentiels de compétences en Communauté française de Belgique (CFB) : *Socles de compétences en langues modernes et Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes*, mais aussi le document *Familles de tâches* et les *Outils d'évaluation* proposés par la Commission du même nom (COE) sur le site officiel de la Communauté française enseignement.be. Ces documents seront abordés dans la seconde partie de cet article qui sera publiée dans le n°30 de *Puzzle*.

L'élément « peinture » de la métaphore est l'activité d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère telle qu'elle peut se pratiquer, en classe ; cette peinture est donc le produit d'interactions multiples entre les élèves et leur enseignant.

Les *programmes* de langues modernes ont, dans cette métaphore, un statut hybride : il s'agit d'ouvrages qui proposent aux peintres, amateurs et expérimentés, des techniques, procédés, stratégies pour (mieux) dessiner et peindre... dans le cadre.

Dans la première partie de cet article, je me livrerai à une description et à une analyse critique du CECRL, en citant abondamment le texte. Cette approche, de nature philologique, me paraît fondamentale car le CECRL (192 pages) est aussi souvent mentionné que rarement cité (voire lu, du moins intégralement), or il a influencé et influence encore les politiques éducatives en matière d'enseignement des langues étrangères en Europe.

J'ai pleinement conscience des limites de l'approche méthodologique que j'ai adoptée. D'une part, même si je cite abondamment le CECRL, je ne peux, évidemment, citer *tout* le texte ; je procède donc à des *choix* d'extraits, et cette démarche sélective est, forcément, empreinte de subjectivité. Je l'assume. D'autre part, j'ai conscience que l'approche métaphorique empruntée constitue, elle aussi, un *cadre* qui peut limiter ma peinture, en l'occurrence cet article. J'ose espérer que ce n'est pas (trop) le cas... et que je ne me suis pas (trop)... emmêlé les pincesaux.

1. DESCRIPTION SUCCINCTE DU CECRL ET ANALYSE CRITIQUE

1.1. Une date, un éditeur, des auteurs

Le document sur lequel j'ai basé cet article date de 2000, et a été publié conjointement par le Conseil de l'Europe et par la maison d'édition Didier. La version utilisée comme support pour cet article est celle que tout un chacun peut télécharger sur internet à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/T/D64/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale dont le siège permanent se situe à Strasbourg¹. Sa mission première est de « renforcer l'unité du continent et de protéger la dignité des citoyens de l'Europe en veillant au respect de ses valeurs fondamentales : la démocratie, les droits de l'homme et la prééminence du droit ». (Portfolio Européen des Langues, 2001, verso de la couverture). Un de ses objectifs principaux est de « susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes » (Ibid, verso de la couverture)

Aucun auteur n'est nommé explicitement sur la couverture du document ; en revanche, dans la « note préliminaire » du CECRL, le Conseil de l'Europe tient à « reconnaître avec gratitude les contributions faites par... » (CECRL, p. 3) différents groupes de travail, de projet, d'auteurs ; des Commissions, fondations, centres, ainsi que « de nombreux collègues et institutions à travers l'Europe » qui ont participé activement à l'élaboration du document. Dans le groupe d'auteurs du CECRL, on cite J.L.M. Trim (Directeur de Projet), D. Coste, B. North ainsi que M. J. Sheils.

1.2. Le titre principal et son sous-titre

Le titre *principal* de ce document est le suivant : *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. La première définition du terme *cadre* est celle de « bordure entourant une glace, un tableau » (Robert, 2006, p. 327). Ce document fixe donc un *cadre* pour un tableau, une *peinture*. Relevons d'emblée que l'espace laissé à la peinture elle-même varie forcément en fonction de la taille du cadre : la peinture ne peut être plus grande que ce que le cadre permet, et que la forme du cadre (carrée, rectangulaire...) influence aussi la forme de la peinture.

¹ Le Conseil de l'Europe a été fondé le 5 mai 1949 par le Traité de Londres. Au départ, dix pays composaient ce Conseil : la Belgique, le Danemark, la France, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède, le Royaume-Uni. Le Conseil de l'Europe compte aujourd'hui quarante-sept Etats membres et 800 millions de ressortissants.

Si on ne sait toujours rien sur la peinture elle-même (motif, type de peinture utilisée, etc.), on sait, en revanche, que le cadre est *européen* et qu'il est *commun* aux quarante-sept pays qui composent actuellement le Conseil de l'Europe. Donc, nous avons affaire à des peintures de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, mais avec un cadre, qu'il soit en bois, en fer forgé, ou encore en plastique, qui est *commun* à tous, *en Europe*. Qui plus est, ce cadre est *de référence* ; il faut donc *s'y référer* c'est-à-dire « s'[y] rapporter, [y] recourir, comme à une autorité » comme on dit « se référer à quelqu'un, à son avis, à une définition, à un texte » (Robert, 2006, p. 2209). Ce cadre, identique pour tous, limite donc, forcément, la liberté des peintres de différentes nationalités, du moins en ce qui concerne la taille et la forme de leurs peintures car celles-ci doivent pouvoir s'insérer dans un cadre prédéfini, commun à tous, celui *de référence*.

La présence de l'article indéfini dans le titre principal du CECRL : *Un cadre européen...* suggère que ce cadre est un cadre parmi d'autres, et qu'il existe donc d'autres cadres... européens... communs... de références possibles que celui-là, ce qui n'est pas, autant que je sache, le cas². S'agit-il là d'une précaution oratoire destinée à donner à penser que ce cadre est moins omniprésent, voire moins exclusif qu'il ne l'est en réalité ? C'est trop tôt pour l'affirmer car nous n'avons encore lu que le titre.

On se fait une idée plus précise du *contenu* du *cadre* ou de la *peinture* - c'est bien là le cœur de la problématique ciblée par cet article - quand on lit le sous-titre : « apprendre, enseigner, évaluer ». Ce document ambitionne donc (d')/de « (en)cadrer » à la fois *l'apprentissage* des langues - qu'il se produise en milieu scolaire ou pas - (voir point 1.3.), *l'enseignement* des langues et *l'évaluation* de l'apprentissage/enseignement des langues. Voilà un cadre qui ne manque pas d'ambition.

² Il existe des *tests d'évaluation* proposés par différents instituts ou organismes (inter)nationaux, mais ceux-ci, contrairement au CECRL, ciblent une langue étrangère *en particulier*, alors que le CECRL propose des indicateurs qui sont transférables à n'importe quelle langue. Par ailleurs, le CECRL, contrairement à ces tests d'évaluation, *ne se limite pas* à fixer et à décrire des niveaux de compétences, même si, c'est vrai, cette partie est très importante.

1.3. Le public cible

Il convient ici de distinguer deux types de public : celui des utilisateurs *directs* du CECRL, et celui des utilisateurs *indirects*.

Les utilisateurs directs sont potentiellement très nombreux, mais disons qu'il s'agit de toutes les personnes concernées, plutôt de près que de loin, par la conception de curricula et par l'évaluation des compétences en langues étrangères. Cela va donc des concepteurs de programmes de langues aux responsables de la certification, en passant par les créateurs de supports tels que des manuels ou autres CD-Roms.

Le public indirectement ciblé est celui des apprenants en langues, qui ne sont pas exclusivement, soulignons-le, des enfants ou des adolescents apprenant la langue étrangère dans un contexte *scolaire*. En effet, le public indirectement ciblé par le CECRL est aussi composé d'adultes qui apprennent la langue étrangère à travers leurs contacts (non-)professionnels avec des locuteurs natifs³. Rappelons à ce sujet, car cela a son importance, que le CECRL se base sur des travaux antérieurs du Conseil de l'Europe, dont le célèbre *Threshold Level* de Ja Van Ek⁴. Le public cible visé par ce célèbre document, dont on trouve maintes traces dans le CECRL, était donc, avant tout, des *adultes*.

« In order to give the work of this group the widest possible relevance it was decided to choose the objective which was likely to appeal to the largest single group of *potential adult learners*⁵, those who would wish to be able to communicate non-professionally with foreign language speakers in everyday situations on topics of general interest. These learners, it was felt, would not only wish to be able to survive, linguistically speaking, as tourists in a foreign

³ Le CECRL cible *quatre grands domaines* d'utilisation de la langue : privé, public, professionnel et académique.

⁴ Dès 1971, le Conseil de la Coopération Culturelle a constitué un groupe d'experts travaillant sur la faisabilité du développement d'un « unit/credit system » grâce auquel chacun aurait dû pouvoir valoriser ses acquis linguistiques dans un pays étranger, que ces acquis proviennent d'un apprentissage *scolaire* ou *naturel* de la langue étrangère. Le fruit de ce travail est le célèbre *Threshold Level*, qui a été traduit *dans* et adapté *pour* différentes langues, dont « le niveau seuil » pour le français/langue étrangère.

⁵ Mise en italique personnelle.

country, or in contacts with foreign visitors to their own country, but they would also require the ability to establish and maintain social relations of however superficial a kind. » (J. Van Ek, 1976, p. 2)

C'est seulement à la fin des années 70 que ce niveau-seuil, qui était initialement destiné à un public d'apprenants adultes, a été adapté au contexte scolaire, notamment par la publication du célèbre *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* de Ja van Ek (1976), pour l'anglais, et, pour le français, par : *Adaptation de 'un niveau-seuil' pour des contextes scolaires* de PORCHER *et al* (1979).

1.4. La structure du CECRL et ses six niveaux de compétences

Le CECRL se compose de 192 pages et est structuré comme suit :

Note préliminaire

Avertissement

Synopsis

Chapitre 1 : Le Cadre européen commun de référence dans son contexte politique et éducatif

Chapitre 2 : Approche retenue

Chapitre 3 : Les Niveaux communs de référence

Chapitre 4 : L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur

Chapitre 5 : Les compétences de l'apprenant/utilisateur

Chapitre 6 : Les opérations d'enseignement et d'apprentissage des langues

Chapitre 7 : Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

Chapitre 8 : Diversification linguistique et curriculum

Chapitre 9 : Evaluation

Le document comprend, en plus, quatre annexes (A, B, C, D) et une bibliographie générale, en fin d'ouvrage.

L'épine dorsale de ce document est, sans aucun doute, constituée des chapitres 3, 4 et 5, qui, à eux seuls, et sans compter les annexes qui y sont directement liées, représentent près de quatre-vingt pages du document. Nul doute que ce qui a rendu particulièrement célèbre le CECRL est sa *taxonomie de niveaux*

de compétences, avec trois niveaux généraux : A - B - C⁶, subdivisés en sous-niveaux : A1, A2 ; B1, B2 ; C1, C2.

A		B		C	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A1 Introductif ou découverte	A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrise

(CECRL, p. 25.)

Le tableau présenté en annexe reprend, pour chaque niveau, des descripteurs portant sur une maîtrise globale, *réceptive* et *productive*. Chacune des cinq compétences (écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire) fait l'objet, dans le CECRL, d'échelles *spécifiques*⁷, que je ne peux, faute de place, reproduire et encore moins commenter dans le présent article.

Pour l'enseignement des langues étrangères en CFB, on considère que les élèves de fin du secondaire en première langue étrangère, devraient avoir atteint un niveau se situant entre le niveau B1 et le B2⁸. Quant aux étudiants de l'université en langues et littératures modernes, ils devraient avoir atteint, au terme de leur formation scientifique, un niveau C2 ou C1, selon les compétences. Précisons également que le niveau C2 n'est pas le niveau d'un locuteur natif mais d'un « apprenant étranger », même si ce niveau peut sans doute poser quelques problèmes à certains locuteurs natifs.

⁶ Précisons que les quatre premiers niveaux ont été élaborés sur la base de travaux antérieurs publiés par le Conseil de l'Europe : A1 = *Breakthrough* ; A2 = *Waystage* ; B1 = *Threshold*, et B2 = *Vantage* (voir bibliographie).

⁷ A l'intérieur de chacune des compétences, on retrouve plusieurs échelles déterminées par le type de lecture, d'audition, d'écrit, d'expression ou d'interaction orale. Par exemple, pour *écrire* on trouve trois échelles : une pour la *production écrite générale*, une pour *l'écriture créative*, une autre pour *les essais et rapports*.

⁸ Information recueillie auprès de différents inspecteurs et de conseillers pédagogiques en langues germaniques de la CFB. Par ailleurs, aucune épreuve proposée par la Commission d'Outils d'Évaluation (voir seconde partie de l'article) ne propose une échelle de niveau C.

Si les auteurs du CECRL ont conscience de la nature potentiellement arbitraire des choix opérés dans la sélection des descripteurs pour chaque niveau :

« Il n'est 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. » (CECRL, p. 20),

ils n'en demeurent pas moins convaincus de l'utilité de cette démarche, qu'ils justifient comme suit :

« [...] 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. » (CECRL, p. 20) ;

« 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 ». (CECRL, p. 9)

1.5. Les objectifs du CECRL et son « avertissement »

Les objectifs poursuivis par les CECRL ont déjà été esquissés au point précédent, en l'occurrence : segmenter le processus d'apprentissage en vue de l'élaboration de programmes et d'examens et ainsi faciliter la mobilité en Europe.

Dans *l'avertissement* du CECRL⁹, il est précisé que ce document poursuit deux objectifs principaux :

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 [...]
2. Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds

⁹ La présence d'un « avertissement » donne à penser que les auteurs du CECRL ont envisagé le risque d'être mal compris.

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 CECRL 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. » (CECRL, p. 4)

« 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 ». (CECRL, p. 9)

Dans la dernière citation, le CECRL est donc présenté comme un outil destiné à « surmonter les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes », lesquelles « proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs ». Les différences entre les systèmes éducatifs posent donc des difficultés, des problèmes... « de communication ». Ce à quoi il est ici fait référence est la problématique de la mobilité en Europe, laquelle nécessite(ra)it une plus grande « cohérence » entre les systèmes éducatifs européens au niveau de l'apprentissage des langues et de l'évaluation de leur maîtrise. « Mobilité » et « cohérence », voilà bien deux mots-clés du CECRL auxquels on pourrait ajouter celui de « transparence » ainsi que l'adjectif « exhaustif » dans l'expression « aussi exhaustif que possible », qui indique que les auteurs entendent, autant que faire ce peut : « épuiser la matière, traiter à fond le sujet » (Robert, p. 996). Cette dernière notion est importante quand on pense aux simplifications (opérationnelles) qui ont été faites des niveaux communs de référence, entre autres, dans les *Portfolios Européens des Langues* (voir point 2.2.) et qui,

forcément, ne rencontrent pas cette aspiration du CECRL à l'exhaustivité.

Dans la deuxième partie de la citation (« Soyons clairs... »), on nous « avertit » que l'objectif du CECRL (ne) se limite (qu')à poser des questions auxquelles il ne fournira pas de réponses ; en aucun cas le CECRL n'aurait donc une fonction de *prescription* quant aux *objectifs* et aux *méthodes* qui devraient être fixés/adoptés pour l'apprentissage/enseignement des langues en Europe. Dans le point suivant, nous allons revenir sur cette fonction apparemment non-prescriptive du cadre. Mais, de manière générale, on peut déjà se demander si en fournissant des descripteurs relativement précis dans chaque compétence, et pour chaque niveau d'apprentissage, le CECRL n'influence pas aussi (in)directement, sciemment ou pas, les objectifs et les contenus d'enseignement. Pour en revenir à notre métaphore, on peut d'ores et déjà se demander si le cadre ne mange pas un peu la peinture. D'autant que, contrairement à ce qu'il annonce, le CECRL pose quand même la question des contenus d'apprentissage et celle des perspectives méthodologiques. En effet, bien que l'on retienne le plus souvent du CECRL ses niveaux communs de compétences - lesquels sont très rarement remis en question, à l'exception de quelques chercheurs dont Puren (2009)¹⁰ - et surtout leurs versions simplifiées (voir point 2.2.), le chapitre 6 entend répondre aux questions suivantes : *Comment les apprenants apprennent-ils ? Qu'est-ce que les apprenants doivent apprendre ou acquérir ?* et, dans la foulée, ambitionne de fournir « quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ». Par l'élaboration d'échelles de compétences, plus ou moins précises, le Cadre fixe donc, a minima, la taille et la forme

¹⁰ Dans cet article, Puren dénonce avec force **a)** le manque de précision et/ou de cohérence de certaines échelles de niveau (p. 23), **b)** l'absence de descripteurs spécifiques pour certains niveaux de compétences : « On reconnaîtra, j'espère, qu'une échelle de compétence à six niveaux [il s'agit ici de l'échelle proposée sur les notes, messages et formulaires, CECRL, p. 69] dont quatre sont définis par les mêmes descripteurs constitue une véritable aberration docimologique : cela signifie en effet que pour la même performance observée (celle ici indiquée en B1), l'évaluateur pourrait attribuer à des productions de candidats à la certification, en ce qui concerne la compétence d'interaction écrite [...], aussi bien le niveau B1 que le niveau B2, C1 ou C2 ! Mais sur quel critère ? : 'à la tête du client' ? , comme on dit familièrement ? ! » (p. 24), et **c)** « la soumission à l'idéologie du politiquement correct » qui consiste à ne jamais utiliser de descripteurs formulés de manière « négative » (p. 24).

extérieure des peintures ; par son chapitre 6, il dépasse le cadre... du cadre puisqu'il touche à l'objet-même de la peinture, et à l'art de peindre.

1.6. Le CECRL et sa fonction (non-)prescriptive

« 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. 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 ». (CECRL, p. 5)

Cette citation illustre bien *la langue* du CECRL. La première partie de cet extrait marque *l'ouverture* (document de réflexion, de discussion, de projet ; ouverture à de nouvelles perspectives). Puis vient une deuxième partie, introduite par un « toutefois », souvent suivi, comme dans cet extrait, d'un impersonnel mais imposant « ... il apparaît clairement que... » ou, dans d'autres extraits, d'un « ...on admettra que ... » qui *réduit* le champ des possibles et révèle que ce cadre est finalement peut-être un peu plus « entourant », plus (en)cadrant, plus contraignant, plus prescriptif qu'il ne prétend l'être.

Dans la citation présentée ci-dessous on retrouve cette mécanique d'ouverture-fermeture : d'abord la présentation de diverses options, donc une certaine liberté offerte, puis, juste après, introduite par un « à l'évidence... » une limitation de la liberté par le rappel de recommandations dont il convient de « tenir compte » :

« 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 démarche, 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. A 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 des décisions ». (CECRL, p. 6)

A ce stade, on en vient à se demander si le cadre ne ruse pas un peu, s'il ne joue pas à faire semblant de ne pas être un cadre¹¹, une sorte de cadre apparemment très ouvert, très souple, dans lequel tout serait discutable, négociable... pour autant que l'on tienne compte des recommandations extérieures auxquelles il adhère.

Mais le CECRL n'est pas toujours aussi souple et ouvert que dans les citations précédentes. Quand on quitte les « avertissements » et autres introductions de chapitres, on constate que le Cadre véhicule une conception de ce qu'est ou devrait être l'apprentissage des langues étrangères en Europe.

1.7. Une représentation générale de l'usage et de l'apprentissage des langues étrangères

Même si les auteurs du Cadre se défendent de prescrire une démarche méthodologique particulière, ils ont quand même, comme indiqué ci-dessous, une « représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues ». Ils explicitent ainsi la « perspective privilégiée » :

« 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

¹¹ Dans la perspective métaphorique de cet article, la tentation était grande de tracer ici un parallélisme entre le CECRL et la célèbre toile de R. Magritte *La trahison des images* (1929) représentant une pipe avec sa célèbre légende : « ceci n'est pas une pipe » qui m'aurait amené à écrire : « ceci n'est pas un cadre ». Mais cela aurait été une erreur. En effet, par cette toile et cette légende, Magritte entendait démontrer que la peinture n'est pas le réel qu'elle représente : la peinture de la pipe n'est pas la pipe (l'objet réel). Dans ma thèse métaphorique, le CECRL, même s'il n'ose pas trop le reconnaître sous peine d'être perçu comme trop contraignant, est bel et bien un cadre, lequel cadre influence la peinture, risque de la manger, et, au pire, de devenir la peinture elle-même.

généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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 ». (CECRL, p. 15)

Relevons d'emblée l'utilisation de la conjonction de coordination « et » dans la phrase : « une représentation d'ensemble très générale de l'usage *et* de l'apprentissage des langues » que l'on retrouve, logiquement, dans la phrase suivante : « [...] elle considère avant tout l'utilisateur *et* l'apprenant d'une langue [...] ». L'usage de la langue et son apprentissage sont donc mis sur le même pied, comme l'utilisateur et l'apprenant¹², ce qui n'est pas aussi évident qu'il y paraît. En effet, on pourrait envisager *l'apprentissage* d'une langue, particulièrement en contexte *scolaire*, comme étant, pour différentes raisons, partiellement distinct de *l'usage* de la langue dans la « vraie vie ».

Et les auteurs de devenir encore plus explicites, y compris au niveau de la mise en page, en utilisant un *encadré* sous forme de trame grisée, et en employant le gras pour mettre en évidence les termes-clés, comme reproduit fidèlement ci-après :

« 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

¹² Ceci s'explique sans doute, du moins en partie, par le *double* public ciblé par le CECRL, en l'occurrence des *usagers* adultes apprenant la langue dans un contexte naturel, et des *élèves/étudiants* l'apprenant dans un contexte scolaire (voir point 1.3.).

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des 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. (CECRL, p. 15)

Chaque terme en gras est ensuite défini¹³. Concentrons-nous sur la définition du terme « tâches » car il est central dans cette représentation générale de l'usage *et* de l'apprentissage d'une langue :

« **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 ». (CECRL, p. 15)

On doit donc *admettre*, c'est-à-dire « considérer... » cette *proposition* « ... comme acceptable par l'esprit » (Le Robert, p. 34), que l'usage **et** l'apprentissage d'une langue partagent exactement **les mêmes** caractéristiques (cf. titre de l'encadré). Ce point est fondamental pour deux raisons qui sont étroitement

¹³ Pour éviter toute ambiguïté dans la compréhension de cet encadré, reprenons la définition du terme « textes » proposée par les auteurs du CECRL : « **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 » (CECRL, p. 15). Grâce à cette définition, qui pourrait être plus claire, on comprend que le terme « texte » ne doit pas être pris ici au sens restrictif de support *écrit* que l'on propose en compréhension à la lecture ou de production écrite dans les activités dites d'expression écrite.

liées l'une à l'autre. D'une part, parce que *l'usage* fait référence à un emploi de la langue dans un contexte *réel*, qui n'est pas nécessairement le même que celui de *l'école*, bien que ce dernier soit aussi réel. D'autre part, parce que cet usage *in vivo* de la langue se caractérise par une certaine variété et complexité des compétences, savoirs et stratégies mobilisés, qui n'est peut-être pas toujours le plus propice à l'apprentissage *in vitro* de la langue étrangère, particulièrement au début de celui-ci.

On comprend donc que l'approche préconisée par le CECRL est une approche actionnelle reposant sur un lourd héritage communicatif¹⁴ qui a pour objectif la réalisation de *tâches* qui mobilisent des compétences¹⁵. Relevons donc qu'une conception de ce qu'est l'apprentissage des langues est (clairement) énoncée, et que des choix méthodologiques sont p(rop)osés, dans un cadre grisé, avec des concepts clés, en gras, définis à l'intérieur d'un Cadre. Voilà donc un cadre, qui se donne pour transparent, mais est de plus en plus visible ; un cadre qui devient beaucoup plus contraignant pour les peintres.

1.8. Une conception plus spécifique de ce qu'est ou devrait être l'apprentissage des langues étrangères

Dans le chapitre 6, les auteurs du CECRL posent la question essentielle du *processus* d'apprentissage.

Comment les apprenants apprennent-ils ?

« À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la

¹⁴ Selon Puren (2009, pp. 16-17) le CECRL est encore profondément marqué par l'approche *communicative/tiviste*, et n'adhère pas à ce point à l'approche actionnelle qu'il préconise cependant.

¹⁵ Pour éviter de relancer un long et épineux débat, faisons mine de ne pas avoir remarqué l'absence du terme « savoirs » dans la définition des « caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » proposée par le CECRL.

production. Ils croient que le processus « d'acquisition » est inaccessible à l'observation ou à l'intuition et qu'il ne saurait être facilité par une manipulation consciente qu'elle provienne des méthodes d'enseignement ou des façons d'étudier. Pour eux, la chose la plus importante qu'un professeur puisse faire consiste à créer l'environnement linguistique le plus riche possible dans lequel l'apprentissage aura lieu sans enseignement formel.

D'autres pensent qu'outre l'exposition à un apport compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe. Ils considèrent également que l'enseignement ou l'étude explicite de la langue sont hors propos. A l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter ». (CECRL, p. 108)

Relevons d'abord que dans cette citation, mais c'est vrai pour tout le document, on ne trouve aucune référence *directe* à des recherches dans le domaine de la didactique et/ou de la (psycho-)linguistique. Par référence « directe », j'entends ici la référence, *dans le corps du texte*, à des recherches scientifiques avec la mention du nom d'un chercheur et d'une date. Certes, on peut trouver des références dans la « bibliographie générale », à la fin de l'ouvrage, mais pas dans le corps du texte. Découle logiquement de ce choix, l'emploi de formules assez vagues telles que « certains théoriciens » opposés à « d'autres », et des pronoms personnels sujet « ils » ou objet « eux ». Dans cette citation, le lecteur quelque peu versé dans la littérature scientifique en didactique des langues étrangères reconnaîtra, entre autres, les recherches de S. Krashen (1982 ; 1985 ; 1989) et de M. Swain (1985 ; 1988 ; 2000).

Il en va de même lorsque le CECRL évoque, comme dans la citation suivante, les *étudiants*, les *enseignants* et les *supports pédagogiques* (comprenons ici les concepteurs... de manuels).

« Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants 'courants' ainsi que les supports pédagogiques, suivront

des pratiques plus éclectiques. Ils admettent que les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce que les enseignants enseignent et qu'il leur faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive ; ils admettent aussi que l'apprentissage est facilité, notamment dans les conditions artificielles de la salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante afin de réduire ou de supprimer l'attention consciente portée aux aptitudes physiques de niveau élémentaire de la parole et de l'écriture, ainsi qu'à l'exactitude morphologique et syntaxique, libérant ainsi l'esprit pour des stratégies de communication d'un niveau supérieur. Certains (encore qu'ils soient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation ». (CECRL, p. 108)

En l'absence d'*études* (inter)nationales sur les pratiques *effectives* des enseignants de langues étrangères en Europe (à ma connaissance, elles n'existent pas) qui permettraient d'étayer la thèse d'une approche éclectique qui serait¹⁶ suivie par la majorité (cf. « la plupart ») des étudiants et des enseignants, on ne peut affirmer, de manière quelque peu péremptoire, que la majorité de ces enseignants « courants » (?) « *admettent* » le bien-fondé d'une pratique éclectique, comme si, après une longue démonstration (scientifiquement) argumentée, enfin, ils étaient convaincus. Relevons aussi - car cela a son importance pour la suite de notre argumentation - la dernière phrase de la citation : « Certains (encore qu'ils soient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation », où l'on perçoit une critique, à peine masquée, sur les exercices systématiques qui conduiraient les élèves à une indigestion.

Voilà donc un CECRL qui semble reposer sur une base scientifique de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères qui n'a pas de *référénts* scientifiques directement *identifiables*, du moins dans le corps du texte. Nous sommes donc face à un cadre, assez lourd, suspendu à un clou, plutôt fin et court, relativement mal enfoncé.

¹⁶ L'utilisation du futur simple dans la citation (cf. « suivront »), à cet endroit précis, contraste quelque peu avec l'attitude d'ouverture et de non-*prescription* annoncée par le CECRL ; le choix de ce temps traduit plutôt une recommandation.

Mais, contrairement à ce que je peux donner à penser, même si j'estime que cette revue de la littérature scientifique est beaucoup trop sommaire et peu transparente, même si je regrette qu'on parle de « la plupart » des enseignants et étudiants à *leur place*, je partage, globalement, ce qui est écrit par les auteurs du CECRL en ce qui concerne *l'approche éclectique*. Effectivement, il n'y pas actuellement un consensus dans la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères (et il n'y en aura sans doute jamais), qui est un domaine à la fois extrêmement simple (des millions de gens parviennent quand même à maîtriser de manière satisfaisante une langue étrangère), et extrêmement complexe (surtout quand on s'attache à comprendre les *processus* d'apprentissage) tant il y a de variables qui interviennent, et de sciences ou disciplines susceptibles d'apporter un éclairage sur ces processus (linguistique, psychologie, sciences cognitives, neurologie, pédagogie, didactique...). Etant donné l'état de la recherche dans ce domaine, mais aussi pour des raisons d'équité, il est sans doute effectivement plus prudent de préconiser une approche éclectique. La question que je soulève ici est de savoir si le CECRL adhère à ce point à une pensée éclectique dans son sens de « qui n'a pas de goût exclusif » ou plutôt « qui ne se limite pas à une catégorie d'objets » (Robert, p. 826). C'est à cette question que je vais tenter de répondre à présent, toujours en me basant sur le texte du CECRL.

« Acquisition ou apprentissage ?

Les mots « acquisition » et « apprentissage » sont couramment utilisés de façons différentes. D'aucuns les utilisent indifféremment. D'autres utilisent l'un ou l'autre comme terme général et prennent le second dans un sens plus restrictif.

- « **Acquisition** » peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire
 - a. aux **interprétations** de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. Ce travail est presque toujours une branche de la psycholinguistique théorique et n'a guère ou pas d'intérêt pour les praticiens, notamment puisqu'on y considère que la grammaire reste inconsciente.
 - b. à la **connaissance** d'une langue étrangère (autre que le maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une

exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.

- « **Apprentissage** » peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel.

Il ne semble pas possible, à l'heure actuelle, d'imposer une terminologie standardisée car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait « apprentissage » et « acquisition » dans leur acception limitée.

Les utilisateurs du *Cadre de référence* sont invités à considérer et, si possible, à expliciter quel sens ils donnent à ces termes et à éviter de les utiliser de manière contraire à l'usage en vigueur ».

Ils peuvent aussi envisager et, le cas échéant, préciser comment créer et exploiter les occasions, au sens de b. ci-dessus, en vue de l'acquisition de la langue.

(CECRL, p. 108)

Soulignons que le traitement de la problématique de l'*acquisition* et de l'*apprentissage*, essentielle dans la didactique des langues vivantes depuis une trentaine d'années, ne représente qu'1 page sur les 192 que contient cet ouvrage. Le contraste entre le flou relatif des explications données sur ces deux concepts-clés et l'« invitation » qui est faite aux utilisateurs, dans la première partie de l'encadré, à, « si possible » (les auteurs sont lucides !), « expliciter quel sens ils donnent à ces termes », et, mieux, ou pire encore : « ... éviter de les utiliser de manière contraire à l'usage en vigueur » (lequel usage en vigueur n'a pas pu être défini clairement précédemment) serait presque cocasse s'il ne portait pas sur une problématique aussi fondamentale et si le Cadre n'était pas le Cadre... européen... commun... *de référence*.

Dans cet extrait, on retrouve également la double dynamique de l'ouverture/fermeture évoquée avant, avec la présentation de différentes conceptions de l'acquisition ou apprentissage d'une langue étrangère, mais avec, aussi, la présence d'un jugement de valeur qui *limite* l'ouverture (les travaux sur la grammaire universelle « n'[ont] guère ou pas d'intérêt pour les praticiens »).

Cette mécanique d'ouverture/fermeture est aussi présente dans la seconde partie de l'encadré où une possibilité semble être offerte aux utilisateurs (« ils peuvent aussi envisager... »), mais qui s'avère être un simulacre d'ouverture dans la mesure où la liberté de « créer » et d'« exploiter les occasions en vue de l'acquisition de la langue » est finalement restreinte à UNE des conceptions de *l'acquisition des langues*, celle mentionnée au point b.

Si j'ai, à ce point, insisté sur l'extrait précédent du CECRL, c'est parce qu'il est, selon moi, révélateur d'une conception plus ou moins précise des auteurs du CECRL sur l'apprentissage des langues étrangères. Cette conception est celle d'un apprentissage par *exposition* directe à un input et/ou par une participation à des *actes de communication*, une conception privilégiée qui ne va pas vraiment dans le sens de l'éclectisme annoncé. Cette option privilégiée est d'autant plus redoutable qu'elle avance sous le masque d'une apparente ouverture à d'autres options. Ce ne serait pas, en soi, un problème si le CECRL était resté relativement confidentiel. Mais ce n'est plus le cas. La conception de l'apprentissage du CECRL - et, plus généralement, d'une certaine conception de l'approche communicative - se développe, se propage un peu partout en Europe¹⁷, principalement, mais pas exclusivement, par le biais des manuels scolaires qui, de plus en plus, et parfois pour des raisons qui ne sont pas exclusivement scientifiques et pédagogiques, s'approprient le CECRL, et surtout sa taxonomie des niveaux de compétences (voir point 2).

Or, on peut se demander si cette option méthodologique privilégiée est, telle qu'elle, c'est-à-dire *en faisant si peu de cas*, d'une part, de l'explicitation des savoirs, et, d'autre part, de la nécessité d'entraîner progressivement les élèves à l'appropriation des compétences et des nouveaux savoirs par le biais d'exercices ciblés adaptée au contexte scolaire d'apprentissage de la langue étrangère, par opposition au contexte naturel. Si on le compare au contexte naturel, il est évident que le contexte scolaire offre aux apprenants une exposition à l'input langagier assez faible ainsi que

¹⁷ L'approche communicative basée sur les quatre « skills » et l'approche par compétences, en général, se propagent aussi *en dehors* de l'Europe : aux Etats-Unis, au Japon, dans certains pays d'Afrique dont le Bénin.

peu d'opportunités d'output et ce, entre autres, en raison du peu d'heures de cours disponibles et du nombre d'élèves par classe. Et si l'on reste exclusivement dans le contexte *scolaire* d'apprentissage de la langue étrangère, on peut se demander si l'option privilégiée par le CECRL convient à *tous* les élèves. Pour le formuler autrement : une démarche *planifiée* (cf. « apprentissage ») avec une *explicitation* des savoirs linguistiques - démarche non-privilégiée par le CECRL - n'est-elle pas utile, nécessaire, voire indispensable pour *certains* élèves qui n'ont pas cette capacité *spontanée* à apprendre par exposition à un input et/ou en participant à des actes de communication ?

On le voit, ce problème touche aussi à la question de *l'équité*. En effet, on peut penser que certains élèves ont besoin d'une démarche d'*observation* et de *réflexion* sur la langue *en tant que système*, et qu'ils ont besoin d'une *planification* des savoirs linguistiques et d'un *étayage* de ceux-ci mais aussi des stratégies de compréhension et de production. Enfin, certains élèves ont besoin d'*exercer* les nouvelles formes préalablement explicitées en passant d'*exercices d'abord ciblés* sur l'une, puis sur l'autre structure, puis sur les deux - en veillant, certes, à ce que ces exercices ne soient pas des drills mécaniques qui conduisent à une « saturation » - avant de s'engager dans des activités d'interaction orale plus ouvertes et « authentiques », lesquelles mobilisent souvent une *multiplicité* de structures parfois *complexes*¹⁸. S'il est indéniable que cette phase d'application progressive des nouvelles structures ne garantit pas, à elle seule, et à tous les coups, leur appropriation profonde et leur transfert dans une tâche complexe ouverte, négliger, ou, pire encore, supprimer cette phase intermédiaire le garantit encore moins... et est donc potentiellement inéquitable.

Pour reprendre la métaphore du cadre et de la peinture, on constate que les auteurs du CECRL préconisent un apprentissage plutôt intuitif de la peinture qui se base à la fois sur la présentation de chefs-d'œuvre aux artistes amateurs et/ou sur l'invitation à produire des œuvres complexes. Si ce type

¹⁸ Faute d'espace, je ne peux développer ce point dans la première partie de cet article, mais il sera partiellement abordé dans la seconde partie.

d'enseignement de la peinture peut convenir à des peintres amateurs doués, naturellement « habiles », il ne convient pas nécessairement aux peintres amateurs, disons plus laborieux. Ceux-ci ont sans doute besoin qu'on leur explique comment une peinture est construite et quelles techniques sont utilisées. Avant de passer à la *peinture*, ils ont peut-être besoin d'apprendre à *dessiner* et de *s'y exercer*. Et il en va de même de la maîtrise de la *perspective*, complexe, à laquelle il faut être initié et qu'il faut pratiquer, progressivement et systématiquement.

2. INDICES DE L'INFLUENCE DU CECRL SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES EN EUROPE

Je me limiterai ici à épingler trois effets tangibles du CECRL sur l'enseignement/apprentissage des langues en Europe.

2.1. *Les manuels de langues étrangères*

Depuis une dizaine d'années, on voit apparaître, de plus en plus souvent, sur la couverture des manuels de langues étrangères, ou dans leur préface, le ou les niveau(x) de compétence(s) ciblé(s) par le CECRL¹⁹.

¹⁹ A titre d'exemples, épinglons, depuis 2000, les manuels suivants, rien que pour l'allemand, l'espagnol et le français en tant que langues étrangères :

A) Allemand :

- Albrecht, U. *et al* (2007). *Passwort Deutsch*. Klett.
- Aufderstrasse, H. *et al* (2003). *Themen aktuell*. Hueber.
- Kóczyán, E. *et al* (2004). *Deutsch mit Grips*. Ernst Klett.
- Löker *et al* (2004). *Berliener Platz. Deutsch im Alltags für Erwachsene*. Langenscheidt.

B) Espagnol :

- Andión Herrero, M. A. (2009). *Actividades para el Marco común europeo*. enClave/ELE.
- Martín Peris, E. & Sans Baulenas, N. (2004). *Gente*, difusión.
- Verdia, E. *et al*. (2009). *En acción*. enClave/ELE.

C) Français :

- Berthet, A. *et al* (2006)., *Alter Ego*. Hachette.
- Girardet, J. & Stirman, M. (2010). *Echo*. Clé International.
- Menant, R. (2008). *Le nouveau Taxi!* Hachette.

On peut penser que si les éditeurs mentionnent quel(s) niveau(x) est/sont ciblé(s)²⁰, c'est qu'ils y voient un intérêt, ne fût-ce que commercial, et s'il y a un intérêt commercial, c'est qu'il y a, au minimum, une certaine « visibilité » de ces niveaux chez les acheteurs potentiels. On peut également émettre l'hypothèse - mais qui reste à vérifier par une analyse systématique de ces supports - que si les éditeurs prennent la décision de « labelliser » leurs manuels en fonction de ces niveaux de compétences, ils se doivent de *respecter*, plus ou moins fidèlement, les descripteurs de ces niveaux de compétences et la perspective communicative et/ou actionnelle (voir note n°14) privilégiée ou préconisée par le CECRL²¹. Si on présuppose que la majorité des enseignants de langues étrangères utilisent un manuel comme support principal de leurs *cours* de langues, du moins jusqu'au niveau A2²², on peut penser que cette influence du CECRL sur l'apprentissage scolaire des langues étrangères en Europe n'est pas négligeable.

2.2. Le Portfolio Européen des Langues

Dans le CECRL, il est plusieurs fois fait référence au futur *Portfolio Européen des Langues* (PEL). Ce portfolio a été publié au début des années 2000 (en 2003 en CFB) et est présenté, didactiquement, comme suit :

« Le mot portfolio nous vient de l'italien. Depuis plusieurs siècles, les peintres utilisent ce mot pour désigner la chemise en carton dans laquelle ils rangent leurs meilleurs dessins et croquis. Lorsque quelqu'un leur demande une œuvre, ils lui montrent leur portfolio. La personne peut ainsi mieux se rendre compte de ce que le peintre est capable de faire.

De la même façon, tout ce que tu mettras dans ton portfolio des langues te permettra de montrer ce que tu peux faire en langues ». (*Mon Passeport des Langues*. Partie 1, p. 1)

²⁰ Il n'est pas rare qu'un manuel cible *deux* niveaux, par exemple A1-A2. Ceci révèle aussi la difficulté qu'ont les auteurs à respecter, à la lettre (c'est le cas de l'écrire), ces niveaux de compétences qui sont à la fois, précis et vagues.

²¹ Ceci implique sans doute aussi de laisser tomber ou de réduire la place accordée à *d'autres* éléments de l'apprentissage de la langue étrangère qui ne seraient pas mentionnés explicitement dans le CECRL.

²² D'après mon expérience professionnelle, c'est majoritairement le cas en CFB, du moins jusqu'en 4^e année du secondaire, mais cela reste à vérifier au niveau européen.

Ce portfolio se compose de trois parties :

- *Le passeport* dans lequel l'utilisateur « fait le point sur [ses] compétences en langues et sur [ses] contacts avec diverses cultures. »
- *La biographie langagière* dans laquelle l'utilisateur « réfléchit à la façon dont [il] a appris les langues, à ce qu'[il] veut savoir mieux faire et aux progrès qu'[il] veut encore réaliser, ainsi qu'aux façons d'améliorer [ses] contacts avec les autres langues et cultures ».
- *Le dossier* dans lequel l'utilisateur compile progressivement, dans un « dossier », une « pochette » ou un « classeur », « les documents ou témoignages qui attestent des compétences qu'[il] a acquises en langues, ainsi que de [ses] contacts avec diverses cultures ». (*Mon Passeport des Langues. Partie 1, p. 1*)

Dans ce portfolio, on retrouve, sous forme simplifiée, un tableau reprenant, pour chacune des cinq compétences, les différents niveaux de compétences inspirés du CECRL (Ibid, pp. 6-7). Ce tableau doit permettre à l'élève de se situer dans son apprentissage actuel et futur (mise en projet) de la langue étrangère. Dans le « tableau des progrès » (p. 1), il est précisé que la validation des compétences se fait par « une personne qui connaît bien la langue (un professeur, un habitant du pays) qui coche les compétences que [l'utilisateur] pense avoir atteintes. Lorsque toutes les cases qui correspondent à un niveau ont été cochées, [il] a atteint ce niveau. [Il] peut l'indiquer dans [son] passeport » (PEL, ma biographie langagière, tableau des progrès). On le voit, il s'agit là avant tout d'un outil de réflexion et d'auto-évaluation, mais, quand même, avec une validation, même si elle est plutôt d'ordre symbolique, par l'enseignant... ou quelqu'un d'autre, comme un locuteur natif, professeur ou pas.

Pour la métaphore du cadre et de la peinture, il est intéressant de relever que ce qui n'était jusqu'ici qu'un *Cadre*... ECRL se décline à présent en *Portfolio*²³ EL. Ce Portfolio est fortement

²³ Certes, ce terme et la définition qui en est donnée, s'inscrivent bien dans le fil de ma métaphore, mais le lecteur en conviendra, ce n'est pas moi qui ai choisi le terme, pas plus que sa définition didactique.

orienté, pour ne pas dire *formaté* par le Cadre, ou du moins par une reproduction simplifiée de celui-ci, et certifiée, ne fût-ce que symboliquement, par un tiers, qui n'est pas nécessairement le professeur de peinture.

Vient le temps du bémol. Si j'en crois les témoignages que je récolte chaque année en discutant avec de nombreux enseignants et avec des inspecteurs de langues germaniques de la CFB, ce portfolio aurait eu un impact assez limité en CFB. Plusieurs hypothèses explicatives sont avancées par ces experts pour expliquer le succès apparemment mitigé de ce PEL en CFB. Parmi celles-ci, il y a la *lourdeur administrative* de ce document, tant pour les élèves, qui étaient censés remplir leur portfolio au gré de leur apprentissage (scolaire et extrascolaire) de la langue étrangère, que pour les enseignants qui étaient invités à expliquer ce portfolio et à parapher, pour les cinq compétences, les progrès réalisés par chaque élève en cours d'apprentissage. Précisons aussi que ce document est rédigé dans la langue maternelle des élèves et donc rempli dans celle-ci également (ce que l'on comprend parfaitement), ce qui a peut-être aussi constitué un frein à son adoption par une majorité d'enseignants, sans doute sensibles à ne pas trop souvent « rompre » l'exposition des élèves à la langue cible.

Etant donné que je ne dispose pas d'informations fiables sur *l'utilisation effective* du PEL dans les différents pays européens²⁴, je ne peux me prononcer sur *l'effet* qu'il a eu en matière d'enseignement des langues en Europe. Cela étant, je peux, sans prendre trop de risques, émettre l'hypothèse selon laquelle *la diffusion* massive de ce document a contribué à *informer* les enseignants européens ainsi que leurs élèves sur *l'existence* des différents niveaux de compétences du CECRL. Mais, à cet endroit, il importe de rendre justice aux auteurs du Cadre : on peut penser que la *simplification extrême* des niveaux de compétences du CECRL par le PEL, sans la moindre mise en perspective, sans précision des objectifs fixés et sans mention des démarches préconisées, certes sujettes à discussion (voir

²⁴ En revanche, on sait qu'en 2007, environ quatre-vingt portfolios avaient été *validés* par le « Comité de validation » du Conseil de l'Europe (voir Goulier, 2007, p. 35).

point 1), est forcément *réductrice* par rapport au travail du CECRL, qui risque d'être perçu comme encore plus *limitatif* qu'il ne l'est déjà²⁵. Car il ne faut pas se voiler la face : combien, parmi les peintres « courants » mentionnés par le CECRL, prendront la peine de se déplacer au Musée du Conseil de l'Europe pour voir et analyser le cadre *original*, beaucoup plus grand, complexe et abstrait que sa reproduction miniature Ikéanne ?

2.3. Influence du CECRL sur les *Curricula Vitae* européens

L'échelle des niveaux de compétences du CECRL a également fait son apparition dans les *Curricula Vitae* (C.V.), du moins dans ceux qui ciblent plus directement des postes internationaux²⁶. Le Conseil de l'Europe a d'ailleurs conçu un « template » intitulé « Passeport des Langues » ou « Europass » basé sur une échelle simplifiée similaire à celle que l'on retrouve dans le PEL²⁷. Le développement de ces C.V. européens, qui sont uniformisés sur le plan des niveaux de compétences en langues étrangères, n'est pas anodin car on sait que le monde professionnel et celui de l'enseignement ne sont pas totalement étanches. Quant aux responsables politiques, avec, en première ligne, ceux en charge de l'éducation, ils sont sensibles - et on peut les comprendre, particulièrement en période de crise de l'emploi - à ce que le plus grand nombre possible d'élèves/d'étudiants maîtrise, au sortir des études secondaires et surtout supérieures ou universitaires une ou, mieux, plusieurs langue(s) étrangère(s), à tout le moins qu'ils soient capables de « se débrouiller » avec cette/ces langue(s) étrangère(s). A ce sujet, la pression d'*efficacité* qui s'exerce sur les enseignants de langues étrangères est de plus en plus forte, du moins en CFB, ce qui n'est pas sans rapport avec l'approche actionnelle préconisée aujourd'hui. En effet, contrairement à d'autres méthodes d'enseignement qui l'ont

²⁵ Cette remarque vaut aussi pour les manuels de langues qui ont procédé à une synthèse « opérationnelle » des niveaux de compétences du CECRL.

²⁶ Si j'en crois les témoignages de différentes personnes travaillant dans des agences d'intérim en Wallonie, ce ne serait pas (encore) le cas pour les C.V. destinés au marché *national*, du moins en Belgique, où des catégories plus générales telles que niveau « élémentaire », intermédiaire », « approfondi/avancé » seraient encore majoritairement d'usage.

²⁷ En cela, et contrairement à ce que j'indiquais précédemment, le Conseil de l'Europe a une responsabilité dans cette simplification à outrance du CECRL.

précédée²⁸, l'efficacité de cette approche peut se mesurer, concrètement, à l'aune des *tâches* que l'élève est capable de réaliser, à l'aune de ce que l'élève est *capable de faire* avec la langue étrangère *dans*, mais aussi *en dehors* de la classe. Par l'approche actionnelle préconisée, et surtout par la mise au point de descripteurs de niveaux de compétences, le CECRL s'inscrit clairement dans cette perspective *fonctionnelle* de l'apprentissage des langues étrangères.

2.4. Synthèse

On le voit, le CECRL, et plus particulièrement ses échelles de niveaux de compétences, se propagent, par différents vecteurs, dans le monde de l'édition scolaire et dans le monde professionnel européens. Si l'espace m'était donné, je pourrais compléter ce tableau, brossé à gros traits, en abordant les *formations* estampillées A1 > C1, ainsi que *les épreuves d'évaluation* proposées par différents instituts et organismes internationaux²⁹, qui sont, elles aussi, de plus en plus souvent basées sur les échelles du CECRL, ou du moins sur une version simplifiée de celles-ci. Les nombreux indices relevés dans ce point 2 me conduisent dès lors à affirmer que le CECRL et surtout ses échelles de niveaux de compétences, exercent bel et bien une influence, en tout cas en surface³⁰, sur l'apprentissage (scolaire) des langues étrangères en Europe.

Certes, comme je l'ai indiqué précédemment, et comme le déplore D. Coste, co-auteur du CECRL, par le truchement d'une autre métaphore, on a sans doute trop souvent *limité* ou *réduit* le CECRL aux seuls descripteurs des niveaux de compétences :

²⁸ Je pense, en particulier, à la méthode *indirecte*, appelée aussi *Grammaire-Traduction*, mais aussi, bien que dans une moindre mesure, à la méthode *active*, appelée aussi méthode *éclectique*.

²⁹ Mentionnons, rien que pour le français langue étrangère, le DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française), le DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française), ou encore le TCF (Test de Connaissance du Français) qui sont, tous les trois, calibrés par rapport au CECRL.

³⁰ Je développerai cette idée d'*adoption en surface* des référentiels dans la seconde partie de cet article.

[...] Se référer au *Cadre*, c'est de fait renvoyer aux seules échelles de compétences et à leurs descripteurs. Sorte de métonymie inverse : au lieu de désigner le tout par la partie (comme jadis de dire « une voile » pour signifier « un navire ») on désignerait la partie par le tout : « le navire » pour signifier « la voile », « le *Cadre* » pour parler des échelles de compétence.

Cet exemple de la métonymie ordinaire peut nous retenir un instant. Si « voile » en vient à renvoyer à « navire », c'est peut-être parce que cette voile est ce qu'on voit d'abord et de loin et aussi ce qui propulse le tout, ce qui se trouve sous vent porteur. Dans notre cas, il est clair que les six niveaux ont constitué, pour le *Cadre*, le facteur principal de la mise en visibilité et la composante la plus « portée » par les mouvements du moment. Reste que, pour filer cette facile métaphore, si la voile projette en avant, elle n'est rien sans la coque, ce qu'elle contient, ceux qu'elle transporte et qui en régule les déplacements. La voile et le vent. Nous savons quel est ce vent qui souffle sur l'Europe des langues : c'est celui de l'évaluation, bon vent, vent salutaire... ». (Coste, 2007, p. 45)

Comme Coste et Goulier (2007, pp. 38-39), je regrette aussi cette démarche d'appropriation réductrice du CECRL. Je partage également le constat de Coste sur le vent de l'évaluation qui souffle sur l'enseignement des langues, entre autres, en Europe. En revanche, je doute que ce vent de 9 Beaufort soit toujours « bon » et « salutaire »³¹. Par ailleurs, en renvoyant la responsabilité du développement spectaculaire de la voile CECRL aux « mouvements du moment », à ce vent « porteur » de l'évaluation, Coste minimise, me semble-t-il, l'importance du Conseil de l'Europe dans cette évolution. Les niveaux de compétences existent depuis 2000, la voile était donc bien déployée, et n'attendait que le vent³².

³¹ L'utilisation du « toujours » est ici importante. Je ne mets évidemment nullement en question l'importance de l'évaluation, en soi, ni même l'intérêt de fixer, au niveau européen, des échelles de compétences en langues. Cette démarche est en effet nécessaire pour assurer une certaine *transparence* et une plus grande *cohérence* des systèmes éducatifs européens ainsi que pour faciliter la *mobilité*. Ces trois concepts-clés du CECRL ne sont, en aucun cas, intrinsèquement suspects comme on donne parfois à le penser dans une littérature (scientifique) hyper-engagée. Qui plus est, je pense que préciser ses critères d'évaluation constitue - pour autant qu'ils soient bien construits et que les élèves aient été, en amont, entraînés à les décoder et les assimiler - une étape indispensable dans la recherche de *l'équité*.

³² A certains égards, on peut se demander si les travaux du Conseil de l'Europe, en particulier le CECRL, n'ont pas largement contribué à « lever le vent » de l'évaluation dans le domaine des langues étrangères.

Quant à la *coque* du navire Cadre, je pense avoir montré qu'elle n'est pas toujours aussi solide qu'il n'y paraît ; qu'elle mériterait, à tout le moins, que l'on procède à un (grand) entretien scientifique. Il s'agirait donc de mettre le Cadre en cale sèche et d'inspecter sa coque, sous toutes ses soudures, ainsi que sa voile, sous toutes ses coutures. Et tant qu'à faire, on pourrait en profiter pour réfléchir aux différentes destinations de ce navire, pour identifier les caractéristiques et besoins de ses passagers et pour écouter l'avis de l'équipage, dont, bien sûr, celui des skippers. Il importe de commencer par l'entretien de ce grand paquebot européen-là, avant de procéder à celui des autres embarcations, nationales, qui s'y réfèrent ou s'y référeront (in)directement, dont, pour la CFB, les *Socles de compétences en langues modernes*, les *Compétences terminales et savoirs requis en matière de communication* ainsi que les programmes de langues modernes³³.

3. SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Nous sommes en présence d'un cadre imposant. Ce cadre est fixé dans un mur, bleu d'azur, avec douze petites étoiles dorées.

Ce cadre est une œuvre collective qui porte comme titre principal : « Ceci n'est qu'un cadre », et sous-titré, mais en tout petit : « Toutefois, veuillez respecter le cadre ».

Ce cadre est suspendu à un clou, qui semble un peu trop court et trop fin pour son poids.

Ce cadre a beaucoup de succès. Un peu partout en Europe, on voit s'afficher des petites reproductions de l'œuvre originale.

Un courant de peinture-cadre est né. On enseigne, on forme à peindre dans le cadre. Les portfolios des peintres amateurs sont fortement orientés par ce courant.

³³ Même si ces documents officiels de la CFB précèdent de peu (1999 pour *Compétences terminales...* et 2000 pour les programmes) la parution du CECRL, ils ont été clairement influencés par les travaux antérieurs du Conseil de l'Europe, dont *The Threshold Level*.

Pourtant, de-ci de-là, s'élèvent des voix qui émettent des réserves contre ce courant majoritaire.

Certains estiment, et j'en suis, que peindre dans un atelier et dans la nature sont deux choses différentes, bien qu'elles puissent être complémentaires.

D'autres prétendent, et j'en suis, que ce type de peinture ne correspond pas aux capacités et aux styles de *tous* les peintres amateurs.

Qu'à certains d'entre eux, qui n'ont pas eu la chance d'être familiarisés avec la peinture, il serait sans doute utile et plus juste d'*expliquer* comment les chefs-d'œuvre sont conçus, de leur faire découvrir et, s'ils n'y arrivent pas, de leur (dé)montrer quels outils comme le crayon, le fusain, le pinceau, quels types de peintures comme l'acrylique, l'aquarelle, l'huile sont employés et *comment* ils sont utilisés.

Que pour certains d'entre eux, moins habiles, moins initiés ou moins aidés que d'autres, il serait sans doute utile et plus juste de leur permettre de *s'exercer*, progressivement, à chacun de ces outils, à chacune de ces techniques, en commençant peut-être par le dessin, pour, finalement, aboutir à la réalisation d'une peinture complète, représentant un motif complexe.

Mais ces voix divergentes qui n'adhèrent pas (complètement) à la voie dominante peuvent-elles être entendues ? Ne risquent-elles pas d'être sciemment marginalisées par le courant majoritaire qui aura tôt fait de les taxer d'hérétiques ? Ne risquent-elles pas aussi d'être récupérées par un courant (néo-)classique, encore puissant, qui attend, depuis longtemps, le retour à une peinture traditionnelle, surannée ?

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, L.G. & Ek, van J. (1977). *Systems Development in Adult Language Learning. WAYSTAGE*. An intermediate objective below Threshold-Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults. Strasbourg : Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, Council of Europe.
- Collès, L. (2010). Les implications du Cadre européen commun de référence dans l'enseignement des langues. *Cahiers pédagogiques* n°18, Collection des hors-série numériques « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen », avril 2010.
- Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité. Rapport établi sur la base des travaux du groupe de travail 'Indicateurs de qualité'*. Bruxelles : Développement des politiques éducatives.
- Conseil de l'Europe (1988). *Projet n°12 : « Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication »*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.
- Conseil de l'Europe (2001). *Portfolio européen des langues : enseignement secondaire (2^e et 3^e degrés)*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques (2007). « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* ». *Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, de la coopération culturelle. Division des langues vivantes (1996). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Projet 1 d'une proposition de Cadre*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Comité de l'Education.
- Conseil de l'Europe & Ministère de la Communauté française de Belgique (2003). *Portfolio Européen des Langues. Mon*

- passport des langues*. Strasbourg/Bruxelles : Conseil de l'Europe et Communauté française de Belgique.
- Coste, D. (2007). Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues, dans Conseil de l'Europe (2007). Strasbourg : Conseil de l'Europe. (2007), pp. 42-51.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenzy, V., Papo, E., Crédif & Roulet, E. (1976), *Un niveau-seuil*: système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Paris/Strasbourg : Hatier.
- Ek, J. van, *The Threshold Level* (1976). Strasbourg : Council of Europe.
- Ek, J. van (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London : Longman.
- Ek, J. van. & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ek, J. van. & Trim, J. L. M. (1991). *Waystage 1990*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ek, J. van. & Trim, J. L. M. (2001). *Vantage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Frath, P. (2008). Le Cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ? *Les Langues Modernes*, n°2
- Goulier, F. (2007). L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues et des travaux du Conseil de l'Europe sur le nouvel espace éducatif européen, dans Conseil de l'Europe, 2007, pp. 32-41.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*, London : Longman.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading : Additional evidence for the input hypothesis, *Modern Language Journal* 73/XX, pp. 440-64.
- North, B. (2007). Les niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales, dans Conseil de l'Europe, 2007, pp. 32-41.
- North, B., & Hughes, G., (2003). *Performance Samples. For Relating Language Examinations to The Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching,*

- Assessment. English (Swiss Adult Learners)*. Strasbourg : Council of Europe.
- Porcher, L., Huart, M., Mariet, F. (1979). *Adaptation de 'un niveau-seuil' pour des contextes scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Projet Langues Vivantes & Hatier.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier, coll. Crédif Essais.
- Puren, C. (2009). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Publié en ligne sur le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLVP-Langues Modernes : <http://www.aplv-languesmodernes.org>).
- Puren, C. (2010). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? *Cahiers pédagogiques* n°18, Collection des hors-série numériques « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen », avril 2010.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. (direction de la rédaction) (2006). *Le Petit Robert de la langue française 2006*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rosen, E. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, dans S. Gass & C. Madden (eds) : *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, pp. 235-53.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal* 6/1, pp. 68-83.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", dans J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning : Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal* 82/3, pp. 338-56.
- Trim, J. L. M. (2007). Le CECR et les objectifs du Conseil de l'Europe, dans Conseil de l'Europe, 2007, pp. 52-54.

Annexes

Utilisateur expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer des faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Niveaux communs de compétences - Echelle globale (CECRL, p. 25)