



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division  
Division des Politiques linguistiques

## **Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques en faveur de l'intégration des migrants adultes**

**David Little**  
**Trinity College de Dublin**

Résumé .....	1
1 Introduction .....	2
2 L'approche actionnelle du CECR .....	3
3 Les niveaux de compétence du CECR .....	4
4 La question des tests destinés aux migrants adultes.....	10
5 Utiliser le CECR pour faciliter l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de langues.....	11
6 Conclusion.....	16
Annexe 1 Niveaux communs de référence du CECR : grille d'auto-évaluation .....	18

### **Résumé**

Le présent document de réflexion :

- résume les objectifs clés du Conseil de l'Europe et ses politiques relatives aux besoins en langues des migrants ;
- explique la manière dont le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) entend servir les objectifs du Conseil de l'Europe ;
- définit l'approche actionnelle de la description des langues adoptée dans le CECR ;
- présente les six niveaux de compétence du CECR et décrit en détail l'éventail des compétences communicatives attendues à chacun d'entre eux ;
- aborde brièvement la question des tests destinés aux migrants adultes ;
- explique la façon dont le CECR peut être utilisé pour faciliter l'élaboration et la mise en œuvre de programmes pour les migrants adultes.

## • 1 Introduction

Le Conseil de l'Europe a été institué dans l'objectif de promouvoir les droits de l'homme, les démocraties pluralistes et l'Etat de droit. Pour atteindre ces buts, l'Organisation met en place des accords à l'échelle européenne, afin d'harmoniser les pratiques sociales et juridiques de ses Etats membres. Elle promeut la conscience d'une identité européenne qui est fondée sur des valeurs communes et qui transcende les différences culturelles. Ces considérations expliquent donc les raisons pour lesquelles le Conseil de l'Europe accorde une importance considérable au maintien de la diversité linguistique et culturelle et encourage l'apprentissage des langues comme moyen de préserver l'identité linguistique et culturelle, ce qui contribue à améliorer la communication et la compréhension mutuelle, ainsi qu'à combattre l'intolérance et la xénophobie.

La langue est au cœur de nombreux défis posés par la migration, notamment l'intégration et le maintien de la cohésion sociale. En effet, l'accès des migrants à l'éducation et à la formation est particulièrement importante, comme en atteste l'article 14.2 de la *Convention européenne relative au statut juridique du travailleur migrant* (1977)<sup>1</sup> :

« Pour favoriser l'accès aux écoles d'enseignement général et professionnel ainsi qu'aux centres de formation professionnelle, l'Etat d'accueil facilite l'enseignement de sa ou de ses langues en faveur des travailleurs migrants et des membres de leurs familles ».

De la même manière, dans un rapport<sup>2</sup> datant de février 2005, la Commission des migrations, des réfugiés et de la population de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe notait que « maîtriser la langue de l'Etat d'accueil, obtenir une formation si possible en adéquation avec le marché du travail, sont des conditions nécessaires afin d'éviter de devoir résoudre des problèmes de main d'œuvre sous-qualifiée ». Ce rapport décrit également la tendance croissante des Etats membres à conditionner l'octroi de la citoyenneté à l'acquisition d'un niveau donné de compétences dans leur langue nationale ou officielle. Il est évident que l'enseignement des langues et l'évaluation des compétences en langues jouent un rôle fondamental dans le fait d'apporter des réponses pertinentes aux défis posés par la migration et à l'intégration des migrants dans la société d'accueil.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe (CECR)<sup>3</sup> a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et exhaustive pour l'élaboration de programmes de langues et de lignes directrices relatives aux curricula, pour la conception de matériels d'enseignement et d'apprentissage, et pour l'évaluation des compétences en langues. Il repose sur la conviction que le fait que les programmes, les curricula, les manuels et les examens reposent sur une conception commune peut avoir des retombées positives sur l'apprentissage des langues au niveau international. Le CECR ne prétend pas apporter lui-même cette conception commune ; il constitue plutôt un outil pour la promotion de diverses formes de collaboration pouvant donner naissance à un tel projet, qui sera ensuite progressivement affiné. Le CECR est donc une base pertinente pour l'élaboration d'une réponse européenne aux défis linguistiques posés par les migrations.

Il est également pertinent pour l'élaboration des politiques en la matière car, conformément aux objectifs fondamentaux du Conseil de l'Europe, il attribue une place essentielle au plurilinguisme des personnes, qu'il distingue du multilinguisme des régions géographiques. Un répertoire plurilingue englobe la variété de langue que l'on qualifie de « langue

---

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe : <http://conventions.coe.int>

<sup>2</sup> *Migration et intégration: un défi et une opportunité pour l'Europe* (Document n°10453), 2005, p.10. [<http://assembly.coe.int>]

<sup>3</sup> Conseil de l'Europe / Editions Didier, 2001. Disponible en ligne sur [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

maternelle » ou de « langue première » et toute autre langue ou variété de langue apprise, quel que soit le niveau de compétence atteint. Les régions multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et plurilingues. Dans une telle perspective, ce sont les locuteurs, et non pas les langues, qui sont au cœur des politiques linguistiques. L'accent est mis sur la valorisation et le développement de la capacité de chacun à apprendre et à utiliser plusieurs langues, dans l'objectif de promouvoir la sensibilité linguistique et la compréhension culturelle en tant que fondement d'une citoyenneté démocratique.

## • 2 L'approche actionnelle du CECR

Depuis les années 1970, le Conseil de l'Europe promeut une approche de la description de l'utilisation des langues axée sur l'action. Cette approche, telle qu'elle est définie dans le CECR, est complexe, technique et exhaustive. Ses principales caractéristiques peuvent toutefois être résumées de la manière suivante :

- La langue est l'un des éléments fondamentaux du comportement humain : nous nous en servons en permanence pour accomplir des **actes de communication**, qui peuvent être de nature externe ou sociale. C'est le cas, par exemple, lorsque nous tenons des conversations avec nos proches, nos amis ou nos collègues ; lorsque nous tenons des réunions formelles; lorsque nous faisons des discours ou donnons des cours magistraux; lorsque nous écrivons des lettres personnelles ou officielles ; lorsque nous promovons nos opinions politiques dans des manifestes ou lorsque nous contribuons à l'amélioration de la connaissance dans notre domaine d'expertise en publiant des articles et des ouvrages. Ces actes de communication peuvent également être internes et privés. C'est le cas de toutes les formes de compréhension de l'écrit et de quelques formes de compréhension de l'oral, ainsi que des nombreuses façons dont nous utilisons la langue pour prévoir les choses – par exemple, pour inventer l'excuse que nous allons présenter pour justifier notre absence à une importante réunion de travail ou pour nous préparer à un entretien difficile en pensant aux questions qui pourraient nous être posées et en essayant d'imaginer les réponses attendues.
- Les actes de communication incluent l'**activité langagière**, qui se divise en quatre catégories: la réception, la production, l'interaction et la médiation. La **réception** se rapporte au fait de comprendre la langue qui est produite par les tiers, qu'il s'agisse de langue orale ou de langue écrite, tandis que la **production** implique la création d'un discours oral ou d'un écrit. L'**interaction** concerne les échanges oraux ou écrits entre au moins deux personnes. Enfin, la **médiation** (qui passe souvent par la traduction ou l'interprétation) est l'activité qui permet la communication entre des personnes ou des groupes qui n'ont pas les moyens de communiquer directement. L'interaction et la médiation impliquent donc nécessairement à la fois la réception et la production.
- Pour entreprendre une activité langagière, nous nous servons de nos **compétences langagières de communication**, qui englobent notre connaissance (pas nécessairement consciente) des mots, des sons et des règles syntaxiques de la langue que nous utilisons, ainsi que notre capacité à mettre en œuvre ces connaissances pour comprendre et produire de la langue.
- L'activité langagière nécessaire à l'accomplissement des actes de communication se déroule toujours dans un **contexte** qui impose des **conditions** et implique des **contraintes** de nature très variée. Le CECR propose quatre grands **domaines** d'utilisation de la langue: le domaine **public**, le domaine **personnel**, le domaine **éducatif** et le domaine **professionnel**.

- Etant donné que nos actes de communication se déroulent toujours dans un certain contexte, notre compétence langagière de communication comporte également des composantes sociolinguistiques et pragmatiques. Ainsi, nos **compétences sociolinguistiques** – à considérer, encore une fois, comme une combinaison (pas nécessairement consciente) de connaissances et de capacités – nous permettent d’aborder la dimension sociale et culturelle du comportement communicatif, en respectant, par exemple, les conventions sociales et les normes culturelles. Quant à nos **compétences pragmatiques**, qui vont de pair avec nos compétences sociolinguistiques, elles sous-tendent notre capacité à utiliser la langue de façon pertinente pour effectuer des actions précises, telles que saluer, prendre congé, s’excuser ou remercier quelqu’un.
- Enfin, les actes de communication supposent la réalisation de **tâches**. Dans la mesure où ces dernières ne font pas partie de notre quotidien et qu’elles ne sont donc pas automatiques, pour les réaliser, il nous faut faire appel à des **stratégies** afin de comprendre et/ou de produire des **textes** oraux ou écrits.

Le CECR n’entend, en aucun cas, imposer une manière d’enseigner les langues. Néanmoins, son approche actionnelle nous rappelle à chaque instant que l’apprentissage d’une langue est une forme d’utilisation de la langue<sup>4</sup>. En d’autres termes, selon le CECR, l’apprentissage des langues, tout comme l’utilisation de ces dernières, implique que l’on ait recours à des stratégies pour faire appel à nos ressources linguistiques afin d’accomplir des actes de communication.

### • 3 Les niveaux de compétence du CECR

L’approche actionnelle présentée dans le CECR, appliquée pour décrire l’utilisation des langues, sous-tend ce qui peut être décrit comme la dimension **horizontale** de l’apprentissage et de l’enseignement des langues. Quel que soit le niveau de compétence, elle nous permet de voir comment les capacités de l’apprenant en langues, les différents aspects de l’activité langagière et les conditions et les contraintes qu’impose le contexte se combinent pour façonner la communication. Mais le CECR comporte également une dimension **verticale** : il fait en effet appel à certaines parties de son appareil descriptif pour définir six niveaux de compétences en langues répartis selon les trois niveaux suivants : A1 et A2 (utilisateur élémentaire), B1 et B2 (utilisateur indépendant) et C1 et C2 (utilisateur expérimenté). Nous pouvons nous appuyer sur ces niveaux communs de référence comme point de départ pour élaborer des programmes de langues et des lignes directrices pour les curricula, pour concevoir des matériels d’apprentissage et pour évaluer les résultats d’apprentissage. Les niveaux du CECR peuvent également servir de référence pour suivre les progrès de chaque apprenant au fil du temps et pour comparer les cours, les manuels, et les examens de langue, ainsi que les qualifications en langues. Soulignons ici que les différents niveaux ne sont pas normatifs. Le CECR est plutôt un « outil de référence semblable à un accordéon [...] que les professionnels de l’éducation peuvent élargir ou réduire, développer ou simplifier, en fonction de leurs besoins spécifiques ».<sup>5]</sup>

Comme nous venons de le voir, d’après l’approche actionnelle, la réalisation d’actes de communication implique le recours à des stratégies pour utiliser nos ressources linguistiques de façon appropriée et efficace. Aussi les niveaux communs de référence sont-ils définis

<sup>4</sup> CECR, p. 9

<sup>5</sup> B. North, *Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales* » in « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l’élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », Rapport d’un Forum intergouvernemental politique, Strasbourg, 2007, Conseil de l’Europe, p. 21. Disponible en ligne sur : [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

selon trois types d'échelles différents. La première concerne les **activités langagières**, c'est-à-dire ce qu'un apprenant/utilisateur **est capable de faire** dans la langue cible à chaque niveau. Ainsi, le CECR propose trente-quatre échelles pour les activités intitulées « compréhension de l'oral », « compréhension de l'écrit », « prendre part à une conversation », « production orale » et « production écrite » ; celles-ci sont résumées dans la grille d'auto-évaluation (tableau n°2 du CECR ; voir annexe 1 au présent document). Le deuxième type d'échelle se rapporte aux **stratégies** auxquelles nous faisons appel lorsque nous réalisons des actes de communication (par exemple, pour planifier nos phrases ou pour compenser certaines de nos lacunes). Enfin, le troisième type d'échelle concerne nos **compétences linguistiques en communication**, c'est-à-dire notre vocabulaire, notre niveau de compétence grammaticale, notre maîtrise des sons de la langue, etc. Afin de saisir pleinement les niveaux communs de référence, il importe d'effectuer une lecture croisée de ces trois types d'échelles, car chacune d'entre elles est définie par les deux autres.

Les niveaux communs de références ont en partie été définis en appliquant des procédures statistiques pertinentes aux estimations d'enseignants expérimentés<sup>6</sup> exerçant dans des établissements suisses du premier et du deuxième cycles du secondaire, dans des établissements d'enseignement technique et dans le cadre de la formation continue. En d'autres termes, l'âge des apprenants en langues avec lesquels ils sont en contact, collectivement, varie du début de l'adolescence à l'âge adulte. Ceci peut expliquer une caractéristique importante des niveaux communs de référence lorsqu'ils sont considérés comme un continuum : ils décrivent en effet une progression dans l'apprentissage, du niveau débutant (A1) au niveau avancé (C1 et C2), que seule une minorité des apprenants parvient à effectuer dans la plupart des systèmes éducatifs, et après de nombreuses années d'études. De plus, à partir du niveau B2, les activités langagières proposées dans le CECR sont de plus en plus liées à d'importants objectifs éducatifs et à la mise en œuvre de compétences académiques, techniques ou professionnelles spécifiques. Considérons les trois descripteurs de « capacités de faire » suivants, choisis plus ou moins au hasard parmi les échelles de démonstration du CECR :

**B2 – Lire pour s'informer et discuter** : Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.<sup>7</sup>

**C1 – Comprendre en tant qu'auditeur** : Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.<sup>8</sup>

**C2 – Rédiger des rapports et des essais** : Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une oeuvre littéraire de manière limpide et fluide.<sup>9</sup>

Il est impossible de parvenir à accomplir ce type de tâches simplement en assistant à des cours de langues dans une salle de classe : cet apprentissage requiert en effet une pratique intensive de communication réelle, ce qui nous rappelle que l'apprentissage des langues reposant sur l'approche actionnelle est un type d'utilisation de la langue.

Il peut être utile, à ce stade, de présenter brièvement l'éventail des compétences de communication défini pour chaque niveaux de référence, en s'appuyant sur le résumé des éléments discursifs présenté au chapitre 3 du CECR. Ainsi :

- Au **Niveau A1**, l'apprenant « peut

---

<sup>6</sup> Voir CECR, annexe B, pp.154–159.

<sup>7</sup> CECR, p.58.

<sup>8</sup> CECR, p.56.

<sup>9</sup> CECR, p.62.

- *communiquer de façon simple ;*
- *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 comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets*

en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées ». <sup>10</sup> En d'autres termes, le niveau A1 est le premier niveau identifiable de compétence, au stade duquel les apprenants peuvent combiner des éléments de la langue cible et constituer un répertoire de communication personnel, même si celui-ci reste très limité.

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau A1 sont capables de reconnaître et de comprendre des termes familiers et des phrases très élémentaires ayant essentiellement trait à leur situation personnelle et à leur environnement immédiat et concret, mais à condition que leurs interlocuteurs parlent lentement et distinctement. En **compréhension de l'écrit**, ils sont capables de reconnaître et de comprendre des noms, des mots et des phrases très simples, toujours dans une gamme limitée de références. Ils peuvent prendre part à des **interactions orales** très simples en posant des questions élémentaires et en y répondant – mais, encore une fois, leur interlocuteur doit parler lentement et s'attendre à devoir répéter et reformuler ses propos. En **production orale**, ils sont capables de faire des phrases simples pour dire où ils habitent et quelles sont les personnes qu'ils connaissent. Et en production écrite, ils peuvent **rédiger** un texte court et simple (un message sur une carte postale, par exemple) et remplir un questionnaire en donnant des renseignements personnels. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau A1 n'ont qu'une maîtrise limitée de structures grammaticales et de modèles de phrases très simples, auxquels ils font appel pour exploiter leur répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés. Ils sont capables de relier des termes ou des segments de phrases avec des connecteurs très simples.

- C'est au **Niveau A2** que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que :
  - *utiliser les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ;*
  - *accueillir quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir à la réponse ;*
  - *mener à bien un échange très court ;*
  - *répondre à des questions sur ce que l'on fait professionnellement et pour ses loisirs, et en poser de semblables ;*
  - *inviter et répondre à une invitation ;*
  - *discuter de ce que l'on veut faire, où, et faire les arrangements nécessaires ;*
  - *faire une proposition et en accepter.*
 « C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements [...] :
  - *mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ;*
  - *se renseigner sur un voyage ;*
  - *utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets ;*
  - *fournir les produits et les services nécessaires au quotidien et les demander ». <sup>11</sup>*

Entre le niveau A2 et le niveau B1, l'apprenant prend une part plus active aux conversations, à condition que son interlocuteur l'aide et s'attende à certaines limitations.

---

<sup>10</sup> CECR, p.32

<sup>11</sup> CECR, p.32

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau A2 sont capables de comprendre de plus en plus de phrases de la vie quotidienne et de termes fréquemment utilisés, notamment lorsque ceux-ci présentent une pertinence personnelle immédiate. Ils sont aussi capables de saisir l'idée principale véhiculée dans une annonce courte et claire. En **compréhension de l'écrit**, ils peuvent comprendre des textes très courts et très simples, et relever des informations spécifiques et prévisibles dans des textes qu'ils ne sont pas en mesure de comprendre dans le détail (des notices et des instructions écrites, par exemple). En **interaction orale**, ils sont capables d'accomplir des tâches simples et répétitives, qui demandent un échange direct d'informations. Ils peuvent aussi prendre part à de très courts échanges sociaux. En **production orale**, ils sont capables d'utiliser un ensemble d'expressions et de phrases pour décrire, en des termes simples, leur famille et d'autres personnes, le lieu où ils habitent, où ils travaillent, ainsi que leurs principaux loisirs et centres d'intérêt. Ils **peuvent rédiger** des notes et des messages courts et basiques, ou encore une lettre personnelle très simple. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau A2 sont capables d'utiliser des modèles de phrases élémentaires et des expressions mémorisées pour échanger un ensemble limité d'informations dans des situations simples de la vie de tous les jours. Ils ont suffisamment de vocabulaire pour exprimer des besoins de communication élémentaires et savent relier des phrases avec des connecteurs simples. Ils peuvent également utiliser correctement des structures de base, mais commettent toujours des erreurs de débutant.

- Le **Niveau B1** « correspond aux spécifications du Niveau seuil pour un visiteur en pays étranger. Deux traits le caractérisent particulièrement. Le premier est la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes, par exemple » :
  - *en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet, à condition que la diction soit claire et la langue standard ;*
  - *donner ou solliciter des avis et opinions dans une discussion informelle entre amis ;*
  - *faire passer de manière compréhensible l'opinion principale que l'on veut transmettre ;*
  - *puiser avec souplesse dans un large éventail de formes simples pour dire l'essentiel de ce que l'on veut ;*
  - *être capable de poursuivre une conversation ou une discussion même si l'on est quelquefois difficile à comprendre lorsque l'on essaie de dire exactement ce que l'on souhaite ;*
  - *rester compréhensible, même si la recherche des mots et des formes grammaticales ainsi que la remédiation sont évidentes, notamment au cours de longs énoncés.*
 « Le deuxième trait est la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple :
  - *se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ;*
  - *faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours du voyage ;*
  - *intervenir sans préparation dans des conversations sur des sujets familiers ;*
  - *faire une réclamation ;*
  - *prendre des initiatives lors d'un entretien ou d'une consultation (par exemple, aborder un sujet nouveau) encore que l'on reste très dépendant de l'interlocuteur dans l'interaction ;*
  - *demander à quelqu'un d'éclaircir ou de préciser ce qu'il/elle vient de dire. »<sup>12</sup>*

---

<sup>12</sup> CECR, p.33.

Entre le niveau B1 et le niveau B2, les apprenants sont capables d'échanger des quantités d'informations beaucoup plus importantes.

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau B1 sont en mesure de comprendre les principaux points d'un discours clair et standard sur des sujets familiers ; ils sont également en mesure de suivre la plupart des émissions de radio et de télévision, à condition que celles-ci soient énoncées relativement lentement et distinctement. En **compréhension de l'écrit**, ils sont capables de comprendre des textes qui décrivent des situations et des événements en faisant essentiellement appel à un vocabulaire très courant ; ils sont également en mesure de comprendre les expressions de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. En **interaction orale**, ils peuvent participer, sans préparation et avec assurance, à des conversations, à condition que celles-ci portent sur des sujets familiers qui les intéressent sur le plan personnel, ou qui soient pertinents pour eux. Ils peuvent aussi faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire lorsqu'ils interagissent avec des locuteurs natifs. En **production orale**, ils sont capables de relier des phrases de façon simple pour raconter une histoire ou décrire quelque chose ; ils savent aussi exprimer brièvement leurs points de vue et leurs projets. Ils sont capables d'**écrire** des textes simples sur des sujets qui leur sont familiers ou qui les intéressent, ainsi que des lettres personnelles dans lesquelles ils décrivent leurs expériences et leurs impressions. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau B1 possèdent suffisamment de connaissances linguistiques pour se débrouiller seuls, et assez de vocabulaire pour effectuer des actes de la vie quotidienne et tenir des échanges sur des situations et sujets familiers. Ils savent utiliser de façon relativement exacte un répertoire de structures et de « schémas » fréquents, et ils sont capables de relier un ensemble d'éléments séparés pour former une séquence cohérente.

- Le **Niveau B2** « correspond à un niveau intermédiaire, à la même distance au-dessus de B1 [...] que A2 [...] est au-dessous. Il vise à rendre compte des spécifications du Niveau avancé, ou utilisateur indépendant (Vantage<sup>13</sup>). La métaphore est que, après avoir lentement mais sûrement progressé sur le plateau intermédiaire, l'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment et qu'il a acquis une nouvelle perspective. Il semble que ce concept soit largement confirmé par les descripteurs calibrés pour ce niveau-ci. Ils marquent une coupure importante avec ce qui précède. Par exemple, le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation » :
  - *rendre compte de ses opinions et les défendre au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ;*
  - *développer un point de vue sur un sujet en soutenant tour à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ;*
  - *construire une argumentation logique ;*
  - *développer une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné ;*
  - *exposer un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ;*
  - *s'interroger sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ;*
  - *participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, faire des commentaires, exprimer clairement son point de vue, évaluer les choix possibles, faire des hypothèses et y répondre.*

---

<sup>13</sup> J. van EK and J.L.M. Trim, *Vantage*, Cambridge : Cambridge University Press, 2000. Conseil de l'Europe, 1996.

« En second lieu, si l'on parcourt le niveau, on constate deux nouveaux points de convergence. Le premier est d'être capable de faire mieux que se débrouiller dans le discours social, par exemple :

- *parler avec naturel, aisance et efficacité ;*
- *comprendre dans le détail ce que l'on vous dit dans une langue standard courante même dans un environnement bruyant ;*
- *prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il faut, même si cela n'est pas toujours fait avec élégance ;*
- *utiliser des phrases toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder son tour de parole en préparant ce que l'on va dire ;*
- *intervenir avec un niveau d'aisance et de spontanéité qui rend possibles les échanges avec les locuteurs natifs sans imposer de contrainte à l'une ou l'autre des parties ;*
- *s'adapter aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation ;*
- *poursuivre des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter alors qu'on ne le souhaite pas ou exiger d'eux qu'ils se conduisent autrement qu'ils le feraient avec un locuteur natif.*

Le second point de convergence porte sur un nouveau degré de conscience de la langue :

- *corriger les fautes qui ont débouché sur des malentendus ;*
- *prendre note des « fautes préférées » et contrôler consciemment le discours pour les traquer ;*
- *en règle générale, corriger les fautes et les erreurs aussitôt qu'on en prend conscience ;*
- *prévoir ce qu'on va dire et la façon dont on va le dire en tenant compte de l'effet sur le(s) destinataire(s) ».*<sup>14</sup>

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau B2 sont capables de comprendre de longs discours structurés autour d'argumentaires complexes, à condition que le sujet leur soit relativement familier. Ils sont aussi capables de comprendre la plupart des émissions de télévision et de radio diffusées dans le dialecte qu'ils connaissent. En **compréhension de l'écrit**, ils peuvent comprendre des œuvres littéraires contemporaines écrites en prose, ainsi que des articles et des rapports reflétant des attitudes et des points de vue. Ils s'engagent dans des **interactions orales** de façon spontanée et avec une certaine aisance, et participent activement aux discussions. Ils sont relativement capables d'interagir normalement avec des locuteurs natifs. En **production orale**, ils sont en mesure d'effectuer des descriptions claires et détaillées, d'expliquer leur point de vue, de résumer l'opinion d'autrui et de comparer les avantages et les inconvénients d'une situation donnée. Ils peuvent **rédigier** des textes clairs et détaillés sur une large gamme de sujets et construire un argumentaire en présentant à la fois des éléments pour et contre ; ils sont également capables de donner des renseignements précis et d'exprimer l'importance que revêtent certains événements sur le plan personnel. En utilisation spontanée de la langue, les apprenant situés au niveau B2 possèdent des connaissances linguistiques suffisamment étendues pour faire des descriptions claires et exprimer des points de vue. Leur vocabulaire est assez varié et permet de couvrir la plupart des sujets généraux, ainsi que les sujets qui les intéressent personnellement. Ils maîtrisent relativement bien la grammaire et sont capables d'utiliser un nombre limité de liens logiques pour relier les segments de phrase et élaborer ainsi un discours clair et cohérent. Les erreurs qu'ils commettent ne nuisent pas à la communication ; ils sont souvent capables de s'auto-corriger.

---

<sup>14</sup> CECR, p.33.

- Le **Niveau C1** « semble être caractérisé par le bon accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée, comme on le verra dans les exemples suivants » :
  - *pouvoir s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ;*
  - *avoir une bonne maîtrise d'un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases ;*
  - *Il y a peu de recherche notable de certaines expressions ou de stratégies d'évitement ; seul un sujet conceptuellement difficile peut empêcher que le discours ne se déroule naturellement.*<sup>15</sup>
- Au **Niveau C2**, « on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau. Les descripteurs inventoriés ici comprennent :
  - *transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ;*
  - *avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières, accompagnée de la conscience des connotations ;*
  - *revenir en arrière et reformuler une difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur s'en aperçoive à peine ».*<sup>16</sup>

#### • 4 La question des tests destinés aux migrants adultes

Ainsi, d'après le CECR, l'acquisition de compétences dans une langue seconde ou étrangère est un phénomène très complexe. En effet, pour atteindre un niveau avancé de compétences, il ne suffit pas de suivre des cours de langues ; il faut également participer activement à la communication « réelle » dans la langue cible, ce qui signifie que le fait de posséder un niveau élevé de compétences est étroitement lié aux objectifs académiques et/ou professionnels de l'apprenant. Seule une minorité de personnes parvient à atteindre le niveau C2 à partir du niveau A1. Cette progression, qui représente généralement un long processus, n'est jamais acquise d'avance ; elle ne peut en aucun cas être garantie par un volume fixe d'enseignement exprimé en nombre d'heures passées dans la salle de classe. Soulignons également ici que la capacité à accomplir une tâche de niveau B1 en compréhension de l'oral par exemple ne signifie pas automatiquement que l'on est capable de réaliser toutes les autres tâches de niveau B1. Il convient de garder ces considérations à l'esprit au moment de décider de soumettre ou non les migrants à des tests de langue, et, le cas échéant, de déterminer le niveau de compétences qu'ils devront atteindre.

Les tests de langue destinés aux migrants ont pour objectif soit d'empêcher l'entrée de ces personnes dans le pays, soit, lorsqu'elles résident déjà dans le pays, de déterminer si elles ont atteint un niveau donné de compétences dans la langue de la communauté d'accueil. Les tests remplissant la première fonction sont généralement administrés dans le pays d'origine des migrants ; leur niveau de difficulté dépend de la politique d'immigration du pays en question. Ainsi, si le pays d'accueil a besoin de main d'œuvre non qualifiée, il est probable que les tests consisteront uniquement en des épreuves de communication orale et que le niveau requis sera très élémentaire. Au contraire, si le pays a besoin de professionnels qualifiés, le niveau du test sera plus élevé et les épreuves viseront à évaluer tant la compréhension et la production écrites que la compréhension et la production orales. Dans les deux cas, il est probable que le test sera conçu indépendamment de tout programme

---

<sup>15</sup> CECR, p.33.

<sup>16</sup> Ibid.

d'enseignement et qu'il reflètera les besoins perçus du pays d'accueil, plutôt que ceux des candidats à l'immigration.

Dans les cas où l'octroi de la citoyenneté ou d'un titre de séjour de longue durée aux migrants déjà présents dans la communauté d'accueil est conditionné par des tests de langue, les migrants passent généralement ces tests après avoir suivi des cours dans la langue de la communauté hôte. Il conviendrait que ces tests portent sur les compétences que le programme d'enseignement visait à développer. Si le cours et le test ont pour objectif d'encourager l'intégration des migrants dans la communauté hôte, il importe que tous deux tiennent compte des besoins perçus des migrants, ainsi que de ceux de la communauté d'accueil. Ainsi, il ne s'agit en aucun cas de choisir comme point de départ un niveau du CECR qui semblerait, a priori, convenir à peu près. Au contraire, il est nécessaire de mettre en place un processus analytique détaillé devant aboutir à la définition d'un ou de plusieurs profils de la communauté de migrants et d'élaborer des programmes d'enseignement et des méthodes d'évaluation pertinentes. Le CECR propose des outils permettant d'entreprendre une telle analyse, comme nous le verrons dans la section suivante. Cette analyse doit être suffisamment approfondie et différenciée si l'on veut que les procédures d'évaluation soient impartiales à l'égard des migrants qui décident de passer un test sans avoir suivi de cours.

- **5 Utiliser le CECR pour faciliter l'élaboration et la mise en œuvre des programmes de langues**

Comme son nom l'indique clairement, le CECR est un cadre de référence. Ce document a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et exhaustive pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curricula, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences. En d'autres termes, il propose des outils facilitant le travail des concepteurs de curricula et de matériels, ainsi que celui des organismes de tests, sans toutefois proposer de solutions toutes faites. C'est notamment vrai lorsque l'on applique son appareil descriptif et ses niveaux de compétences aux besoins de communication (linguistique et sociolinguistique) des migrants.

Nous avons vu, dans la section 3, que les niveaux de compétence du CECR avaient été définis d'après les estimations de certains enseignants, qui provenaient des quatre domaines éducatifs suivants : le premier cycle du secondaire, le deuxième cycle du secondaire, l'enseignement technique et la formation continue. Cet élément contribue à expliquer les liens étroits entre quatre des caractéristiques des niveaux de compétence. Tout d'abord, ces derniers définissent une progression de l'apprentissage reflétant la structure et l'organisation des systèmes éducatifs européens. Ensuite, ils décrivent le type de répertoire comportemental dont ont besoin les apprenants en tant que visiteurs temporaires dans un pays étranger – plutôt qu'en tant que résidents à long terme. Troisièmement, aux niveaux inférieurs (A1, A2, B1), leurs descripteurs correspondent étroitement au contenu typique des manuels de langues étrangères. Enfin, un niveau élevé de compétences implique nécessairement des résultats éducatifs élevés et/ou un engagement professionnel important. Aucune de ces caractéristiques n'est obligatoirement pertinente pour les migrants apprenants en langues. En outre, le CECR ne tient pas compte de la dynamique sociolinguistique, socio-structurelle et socio-historique du multilinguisme, ni du caractère souvent incomplet des répertoires plurilingues des migrants, ni encore du besoin de posséder une variété de répertoires dans des contextes polycentriques.

Si notre objectif est d'encourager l'intégration des migrants, alors il conviendrait que nous nous efforcions d'élaborer et d'appliquer des programmes de langues qui aident ces derniers à acquérir le répertoire de communication dont ils ont besoin, et ce, le plus rapidement possible. Il nous faudrait nous assurer qu'ils ne perdent pas de temps à apprendre des choses

qui ne leur seront pas utiles, et qu'ils puissent immédiatement mettre en pratique ce qu'ils apprennent dans leurs interactions quotidiennes avec la communauté d'accueil. Il faudrait que nous tenions compte, dans tous les aspects de la conception et de la mise en œuvre des cours, de deux éléments fondamentaux. Tout d'abord, bien que les migrants adultes doivent apprendre la langue de leur communauté d'accueil dans le cadre du processus d'intégration, ils continueront d'utiliser leur(s) langue(s) maternelle(s) à la maison et pour communiquer avec d'autres personnes originaires du même pays ou de la même région qu'eux ainsi que dans les domaines de la société d'accueil où l'usage de plus d'une variété de langue peut être possible. Aussi nos programmes devraient-ils traiter cet aspect de façon positive en trouvant des moyens d'affirmer la valeur de toutes les langues, cultures et appartenances ethniques ; en outre, ils ne doivent jamais laisser entendre que la langue de la communauté d'accueil est supérieure, de quelque façon que ce soit, à la/aux langue(s) maternelles(s) des migrants, ni qu'elle devrait, dans l'idéal, la/les remplacer. Deuxièmement, notre objectif est de permettre aux migrants adultes d'utiliser la langue de la communauté hôte pour pouvoir communiquer de façon basique. Ce qui importe est donc qu'ils parviennent à faire passer leur message, et non que leurs phrases soient correctes sur le plan grammatical ou qu'ils arrivent à parler sans accent au bout de quelques semaines ou mois de cours.

Loin de prétendre que le processus d'intégration devrait être achevé à la fin de notre cours de langue, il s'agit plutôt de permettre aux participants de pénétrer, par les voies de la communication, dans la communauté d'accueil. La recherche vient ici confirmer ce que le bon sens suggère : en matière d'intégration, il faut du temps, en général plusieurs générations, avant que les migrants adoptent définitivement la langue de la communauté d'accueil. A défaut de le comprendre, on risque d'interpréter à tort le fait que les migrants continuent à parler leur langue d'origine comme un refus d'apprendre la langue de la communauté d'accueil, et donc de s'intégrer.

Il n'existe pas de manière prédéfinie d'appliquer l'appareil descriptif du CECR pour analyser les besoins en langue des apprenants et concevoir des programmes d'enseignement et des tests. Toutefois, dans le cas des migrants adultes, il semble judicieux de commencer par considérer les domaines d'utilisation de la langue dans lesquels ces personnes ont besoin de pouvoir communiquer, puis de se pencher sur les tâches qu'elles doivent savoir accomplir dans chaque domaine, et enfin de définir le niveau de compétences nécessaires pour pouvoir accomplir ces tâches avec succès.

L'approche actionnelle du CECR reconnaît les quatre domaines (ou contextes extérieurs) d'utilisation de la langue suivants : le domaine personnel, le domaine public, le domaine éducationnel et le domaine professionnel. Chacun d'entre eux peut être pertinent pour les apprenants migrants, mais d'une manière très différente par rapport aux besoins d'un apprenant en langue étrangère en âge scolaire. En effet, dans le cadre de l'école, l'apprentissage des langues s'accompagne souvent d'échanges scolaires qui permettent à un élève anglais étudiant le français (par exemple) de devenir membre, pour quelques semaines, d'une famille française. En d'autres termes, l'apprentissage des langues à l'école a notamment pour objectif d'élargir le répertoire comportemental dans le domaine personnel. Au contraire, si les migrants adultes ont besoin de savoir se présenter et décrire leur situation personnelle et familiale, ils ont peu de chances de développer des liens personnels étroits avec des locuteurs natifs de la langue de la communauté d'accueil. Par contre, le domaine public aura probablement une grande importance pour les migrants étant donné que leur intégration dépend entre autres du fait qu'ils parviennent à accomplir les tâches impliquant l'administration et les services publics. Par conséquent, dans ce domaine, ils ont besoin de savoir effectuer, avec assurance et aisance, des tâches qui vont probablement au-delà de l'expérience des apprenants en langues non migrants, sans toutefois devoir absolument

atteindre un niveau avancé de compétence communicationnelle. Les exigences du domaine professionnel dépendent de la mesure dans laquelle les apprenants migrants ont besoin d'utiliser la langue de la communauté d'accueil sur leur lieu de travail. La plupart du temps, il leur suffit d'être en mesure de comprendre des conditions élémentaires de santé et de sécurité, bien que ces dernières impliquent généralement une certaine quantité de textes écrits. En effet, quel que soit le type d'emploi, il est pratiquement certain qu'ils auront à remplir différents types de formulaires. Enfin, le domaine éducationnel peut concerner les migrants adultes de deux façons : par le biais de leur programme d'apprentissage des langues et, s'ils ont des enfants, par leur besoin de communiquer avec les enseignants et les différents types de responsables éducatifs.

L'analyse détaillée des domaines dans lesquels les migrants adultes doivent être en mesure d'utiliser la langue de la communauté d'accueil implique nécessairement l'étude des tâches qu'ils doivent réaliser et de la variété de la langue (standard ou dialecte) dans laquelle ils doivent effectuer ces tâches, celles-ci pouvant être décrites de manière plus précise en faisant référence aux cinq types d'activités langagières que reconnaît le CECR, à savoir LA COMPREHENSION ORALE, LA COMPREHENSION ECRITE, L'INTERACTION ORALE, LA PRODUCTION ORALE ET LA PRODUCTION ECRITE. Il peut être utile, ici, de distinguer le contexte éducationnel dans lequel les migrants effectuent leur apprentissage linguistique et les domaines dans lesquels ils doivent agir dans leur vie quotidienne. Hors du contexte du cours de langue, ils ont probablement surtout besoin de la communication orale. Mais dans le cadre du cours, il conviendrait que la compréhension et la production écrites occupent tout de même une place importante dans l'acquisition de leurs compétences en langues, et ce pour trois raisons. Tout d'abord, dans tous les contextes éducationnels, la technique de la littératie (le fait de mettre les choses par écrit) nous aide à organiser et à mémoriser ce que nous essayons d'apprendre. Ensuite, la forme écrite d'une langue fait apparaître sa structure, ce qui permet d'en faciliter l'analyse et la compréhension. Enfin, dans la plupart des emplois, il est difficile d'échapper à la nécessité d'exercer au moins des compétences littéraires élémentaires (pour écrire de courtes notes ou remplir des formulaires, par exemple).

Après avoir défini les domaines dans lesquels les migrants apprenants en langues ont besoin de communiquer et les tâches communicatives qu'ils ont besoin d'accomplir, il nous faut déterminer les niveaux de compétence qu'ils doivent atteindre. Il s'agit là en partie d'une fonction des tâches de communication elles-mêmes. En effet, les salutations, par exemple, sont rapidement maîtrisées et correspondent au niveau le moins élevé de compétence communicative. A l'inverse, les apprenants situés au niveau A2 ne sont pas en mesure de prendre part à des négociations détaillées ou de rédiger un rapport commercial. Cependant, il nous faut également évaluer si les besoins particuliers des apprenants migrants demandent une approche différente de celle qui est généralement adoptée dans les programmes généraux d'apprentissage des langues. Considérons, par exemple, le vocabulaire qu'ils doivent acquérir. A cet égard, le CECR définit le répertoire des apprenants situés aux niveaux A1, A2 et A2+ de la manière suivante :<sup>17</sup>

- **A1** – Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
- **A2** – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.
- **A2+** – Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.

---

<sup>17</sup> CECR, p.112.

Pour élaborer un programme d'enseignement pour ces niveaux, il est nécessaire de définir plus précisément ce que l'on entend par « situations concrètes particulières », « besoins primordiaux » et « transactions quotidiennes courantes et sujets familiers ». Dans le cas des migrants adultes, cela peut signifier acquérir un répertoire qui semblerait riche et spécialisé par rapport au vocabulaire contenu dans les manuels destinés aux apprenants généraux en langues situés au même niveau. Prenons l'exemple d'un réfugié qui commençait un cours intensif d'anglais en Irlande. Pour lui, l'expression « situations concrètes particulières » englobait le fait d'emmener un enfant malade chez le médecin. Par conséquent, dans les premières semaines de son cours, son dictionnaire personnel incluait les entrées suivantes : *malade, nauséux, santé, traitement, pression artérielle, opération, enflammé, comprimés, température, déshydraté, vertiges, céphalée*. L'apprentissage de cette personne s'effectuait simultanément selon une approche qui met l'accent sur la participation de l'apprenant à la définition d'objectifs d'apprentissage, sur des projets de travail en collaboration, et sur l'auto-évaluation de l'apprenant, ce qui explique pourquoi, à ce même stade précoce, son dictionnaire personnel contenait également les termes *évaluation, auto-évaluation, projet, sujet, thème, préparer, organiser*. Gardant à l'esprit que les niveaux les plus élevés du CECR (B2, C1, C2) demandent, de façon croissante, des résultats d'apprentissage et une implication professionnelle, il serait utile que les personnes responsables de l'élaboration de programmes de langues pour les migrants adultes s'efforcent de définir des tâches de communication que les migrants adultes ont besoin de savoir effectuer mais qui *ne* correspondent *pas* aux trois premiers niveaux (A1, A2, B1). Cette liste sera probablement très courte.

A ce stade, il est nécessaire de s'arrêter sur un point délicat. Ainsi, lorsque nous concevons un curriculum de langue étrangère dans le cadre de l'éducation générale, nous pouvons faire un certain nombre de suppositions telles que : tous les apprenants appartiennent à la même tranche d'âge ; ils ont la même expérience éducative générale ; même s'ils ne partagent pas tous la même langue maternelle, ils ont tous la même langue de scolarisation ; la plupart d'entre eux ont, en gros, la même origine socio-culturelle ; il est probable qu'ils suivront la même approche générale de l'apprentissage des langues et de l'interaction avec les sociétés et les cultures relatives à la/aux langue(s) concerné(es), quelle(s) qu'elle(s) soi(en)t. Cependant, la situation est très différente lorsqu'il s'agit de concevoir des programmes de langues destinés aux migrants adultes. En effet, le groupe cible est susceptible d'être constitué de personnes aux origines linguistiques, ethniques, culturelles et sociales très diverses ; ainsi, ce groupe peut comporter aussi bien de jeunes adultes (âgés d'une vingtaine d'années) que des personnes du troisième âge (soixante ou soixante-dix ans), dont les expériences et les parcours scolaires peuvent varier à l'infini ; par ailleurs, il est possible que certains membres du groupe possèdent déjà des compétences de communication dans la langue cible, alors que d'autres sont des débutants ; et parmi ces derniers, il est possible que certains ne soient pas alphabétisés dans leur langue maternelle, etc. Chaque migrant adulte présente donc un profil spécifique de besoins en communication. Aussi s'agit-il de savoir comment concevoir et mettre en œuvre des programmes de langues qui soient efficaces et économiques, clairement reliés aux niveaux de compétences du CECR et qui répondent aux besoins de chaque apprenant migrant.

Le Portfolio européen des langues<sup>18</sup> (PEL) du Conseil de l'Europe constitue un moyen de répondre à cette question pour ce qui est de la conception et de la mise en œuvre des cours. En effet, cet instrument se compose :

---

<sup>18</sup> [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)

- d'un **passport de langues**, qui présente, de façon synthétique, l'identité linguistique de l'apprenant, ainsi que son expérience de l'apprentissage et de l'utilisation des langues autres que sa langue maternelle ;
- d'une **biographie langagière**, qui vient en appui à la planification, au suivi et à l'évaluation et de l'apprentissage des langues et qui encourage la réflexion sur la dimension interculturelle de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue seconde/langue étrangère, ainsi que sur le processus d'apprentissage des langues ;
- d'un **dossier**, dans lequel l'apprenant conserve ses travaux en cours et des preuves des compétences acquises dans la langue seconde/les langues étrangères, ainsi que ses diplômes et d'autres documents qui attestent de ses résultats d'apprentissage.

Conçu pour encourager le développement de l'autonomie de l'apprenant (c'est-à-dire pour pousser les apprenants à faire les choses pour eux-mêmes), le PEL propose des listes de repérage de tâches (*Je peux me présenter et dire d'où je viens*, par exemple) classées selon les niveaux et activités langagières présentés dans le CECR. Ces listes peuvent être utilisées pour planifier, suivre et évaluer l'apprentissage de jour en jour, et de semaine en semaine. A des intervalles plus longs, l'apprenant peut, dans le passeport de langues, effectuer un brève auto-évaluation à l'aide de la grille contenue dans le CECR (voir Annexe 1 du présent document). Dans les versions du PEL destinées aux migrants adultes, les objectifs à atteindre et les listes de repérage pour l'auto-évaluation sont essentiellement axés sur des domaines d'utilisation de la langue et des tâches de communication que des analyses antérieures ont permis de définir comme pertinents. Les listes de repérage constituent un cadre général pour le programme de langues et peuvent être utilisées pour identifier (i) des besoins communs à tous les participants au programme, (ii) des besoins partagés par certains participants seulement, et (iii) des besoins spécifiques à chaque participant. Le programme peut ensuite être assuré par le biais d'activités d'apprentissage effectuées par l'ensemble de la classe, en groupes ou individuellement, ces activités étant planifiées, suivies et évaluées dans les PEL de chacun des apprenants.<sup>19</sup>

Le dernier point que nous souhaiterions aborder dans cette section concerne le lien entre langue et culture. En effet, on observe une tendance croissante à faire passer deux types de tests pour obtenir la citoyenneté et la permission de rester à long terme dans le pays d'accueil, à savoir un test de compétences de communication dans la langue de la communauté hôte, et un test de connaissances culturelles et/ou civiques. Or cette pratique peut laisser entendre que l'apprentissage d'une langue et la découverte de la société dans laquelle cette langue est utilisée sont deux choses relativement différentes, ce qui n'est pas le cas. S'il est effectivement possible d'acquérir de nombreuses connaissances sur une société ou une culture donnée sans en étudier la langue, l'apprentissage d'une langue, quant à lui, comporte inévitablement une dimension culturelle – ce que reconnaît clairement l'approche actionnelle du CECR. Cette dernière accorde effectivement un rôle essentiel à nos compétences sociolinguistiques et pragmatiques, qui présupposent un certain niveau (pas nécessairement explicite) de connaissances culturelles, telles que, par exemple, savoir saluer et prendre congé. En outre, lorsque les cours de langue pour migrants adultes sont conçus d'après le type d'analyse des besoins décrit ci-dessus, il serait logique qu'ils mettent l'accent sur l'activité de communication au sein de la communauté d'accueil. En effet, le fait d'apprendre à communiquer dans le monde du travail englobe, par exemple, le fait d'apprendre à lire et comprendre un bulletin de paie – les bulletins de paie étant des artéfacts

---

<sup>19</sup> Pour un exposé plus détaillé de la façon dont le PEL a servi de base pour des cours d'anglais destinés aux migrants adultes ayant le statut de réfugiés en Irlande, voir l'étude de cas intitulée « *Répondre aux besoins linguistiques des réfugiés adultes en Irlande : une approche alternative de la pédagogie et de l'évaluation* » (voir la section Documents du séminaire)

culturels qui diffèrent d'un pays à l'autre. De plus, il conviendrait tout de même d'inclure dans le programme de langue les connaissances culturelles ou civiques qui peuvent être acquises indépendamment de la langue de la communauté d'accueil, et ce, pour deux raisons. Premièrement, dans la plupart des cas, les migrants auront probablement à utiliser la langue de la communauté hôte pour acquérir des connaissances, et deuxièmement, ce type d'apprentissage peut apporter un contenu pertinent pour un programme de langue qui constitue également une introduction aux pratiques sociales de la communauté d'accueil. Lorsque la méthodologie portfolio est adoptée pour dispenser le programme, qui repose donc sur une version du PEL, il est possible d'utiliser « l'évaluation portfolio » comme alternative non seulement aux tests de langue, mais aussi aux tests visant à évaluer les connaissances culturelles et/ou civiques.<sup>20</sup>

## • 6 Conclusion

De plus en plus, les Etats membres du Conseil de l'Europe utilisent les niveaux du CECR pour définir les compétences en communication que doivent acquérir les migrants pour pouvoir obtenir la citoyenneté ou un titre de séjour à long terme. Le présent document entendait résumer la complexité conceptuelle qui sous-tend ces niveaux, décrire de façon détaillée l'éventail des comportements communicatifs relatifs à chacun d'entre eux, et constituer une première illustration des procédures qui mènent du CECR en tant que cadre de référence à la conception et à la mise en œuvre de programmes de langues reliés au CECR qui permettent de répondre aux besoins des migrants adultes<sup>21</sup>.

Afin de remplir l'objectif dans lequel il a été conçu, le CECR se veut le plus exhaustif, le plus transparent et le plus cohérent possible - efforts qui devraient également caractériser toutes les utilisations de son appareil descriptif pour la conception de cours de langue, le développement de manuels et autres matériels pédagogiques, ainsi que l'élaboration des instruments d'évaluation. Si l'on veut que le CECR influe sur l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'intégration des migrants adultes, il convient d'abord de reconnaître que le CECR n'a pas été conçu pour répondre aux particularités – qui sont souvent d'une complexité déconcertante – de la situation linguistique de ce public. Force est de reconnaître également que le CECR ne peut pas nous apporter de solutions toutes faites et que, pour garantir l'efficacité des cours de langue pour les migrants adultes et l'équité des méthodes d'évaluation, il convient de procéder à une analyse attentive et détaillée du parcours éducatif général de ces migrants, du milieu social et sociolinguistique dans lequel ils vivent, des domaines dans lesquels ils doivent être capables d'utiliser la langue de la communauté d'accueil et des tâches communicationnelles qu'ils doivent être capables de réaliser. Or, c'est là un exercice ardu.

Mais il arrive que le CECR soit utilisé comme un raccourci pratique, comme un moyen d'éviter un travail approfondi, et les simplifications et distorsions qui en découlent peuvent alors rapidement entraîner des injustices. Ainsi, le fait d'exiger des migrants adultes qu'ils suivent un programme d'enseignement dans la langue de la communauté d'accueil, et d'évaluer, ensuite, leurs compétences en communication à l'issue de ce programme, peut relever d'une question de politique. Mais une telle politique n'est justifiable que si le programme et les instruments d'évaluation tiennent pleinement compte des besoins des

---

<sup>20</sup> Pour des exemples concrets, se référer ici aussi à l'étude de cas « *Répondre aux besoins ...* », précédemment citée

<sup>21</sup> On consultera utilement l'étude de Piet Van Avermaet et Sara Gysen, "From needs to tasks: language learning needs in a task-based approach", in Kris Van den Branden (ed.), *Task-based language education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006, pp.17–46. Voir également l'étude de cas des mêmes auteurs élaborée pour le Conseil de l'Europe.

apprenants, de leur situation dans la communauté d'accueil, de la réalité multilingue qui les entoure, du contexte polycentrique dans lequel ils vivent, ainsi que des difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur apprentissage de la langue. Par conséquent, le fait de décider que les migrants adultes doivent atteindre le niveau A2 (par exemple) dans la langue de la communauté d'accueil et de penser, ensuite, que *n'importe quel* cours de niveau A2 permettra de répondre à leurs besoins, et que *n'importe quelle* évaluation à ce même niveau sera appropriée reflète une mauvaise compréhension de la nature de l'apprentissage des langues, de l'utilisation des langues et de la langue elle-même. Il s'agit là d'une conception contraire aux principes sur lesquels repose le CECR.

• **Annexe 1**  
**Niveaux communs de référence du CECR : grille d'auto-évaluation (© Conseil de l'Europe)**

		<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>C O M P R E N D R E</b>	<b>Ecouter</b>	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	<b>Lire</b>	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
<b>P A R L E R</b>	<b>Prendre part à une conversation</b>	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparement devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	<b>S'exprimer oralement en continu</b>	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
<b>E C R I R E</b>	<b>Ecrire</b>	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.