

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Cadres européens de référence pour les compétences en langues

Waldemar MARTYNIUK

ETUDE PRELIMINAIRE
Langues de scolarisation

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

Cadres européens de référence pour les compétences en langues

Waldemar MARTYNIUK, *Université Jagiellonian, Pologne*

Conférence intergouvernementale

Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe

Strasbourg, 16-18 octobre 2006

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques

DG IV - Direction de l'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

<u>Synthèse</u>	6
1. <u>Documents analysés</u>	6
2. <u>Aspects analysés</u>	7
3. <u>Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe</u>	7
3.1 <u>Le Schéma descriptif du CECR</u>	8
3.2 <u>Niveaux communs de référence d'une compétence langagière</u>	9
4. <u>Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)</u>	11
4.1 <u>PISA - définition de la littératie</u>	12
4.2 <u>PISA - littératie en compréhension de l'écrit</u>	12
4.3 <u>PISA - Niveaux de compréhension de l'écrit</u>	13
5. <u>Le Cadre européen des certifications</u>	15
5.1 <u>CEC - éléments</u>	16
5.2 <u>CEC - niveaux et échelles</u>	16
5.3 <u>CEC - Compétences clés</u>	17
5.3.1 <u>CEC - Compétences clés - Communication dans la langue maternelle</u>	18
5.3.2 <u>CEC - Compétences clés - Communication dans une langue étrangère</u>	18
6. <u>Tableau récapitulatif</u>	19
7. <u>Conclusions</u>	20

Synthèse

Ces dernières années, la description des compétences en langues a été au cœur de nombreux projets. Citons notamment les trois grandes initiatives européennes suivantes : le programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), le Cadre européen des certifications (CEC), élaboré dans le cadre du programme de travail « Education et formation 2010 » de la Commission européenne, et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe. Dans chacun de ces projets, des descriptions de compétences en langues ont été élaborées :

- CEC – compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie (communication dans la langue maternelle et dans une langue étrangère, culture mathématique et compétences de base en sciences et en technologie, culture numérique, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales, esprit d'entreprise et sensibilité culturelle) ;
- PISA – littératie en compréhension de l'écrit (dans la « langue maternelle »), en mathématiques et en sciences ;
- CECR – schémas et échelles de descripteurs pour l'utilisation/l'apprentissage des langues étrangères

Le présent document expose les résultats d'une étude comparative portant sur les approches et les paramètres descriptifs utilisés dans ces trois cadres.

La pertinence des résultats de ces projets pour l'élaboration d'un Cadre européen commun de référence pour la/les langue(s) de scolarisation est présentée dans la conclusion.

1. Documents analysés

L'analyse a porté sur les documents suivants :

- Conseil de l'Europe, 2001: *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)* (CdE 2001) ;
- OCDE, 2003: *Cadre d'évaluation de PISA 2003* (OCDE 2003)¹ ;
- Commission des Communautés européennes, 2005 : *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie, SEC (2005) 957* (EC 2005a) ;
- Commission des Communautés européennes, 2005 : *Proposition de Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour la formation tout au long de la vie, COM (2005)548* (CE 2005b)² ;
- Commission des Communautés européennes, 2005 : *Proposition de Recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie, COM (2006) 479* (CE 2006)³.

¹ www.pisa.oecd.org/document/29/0,2340,en_32252351_32236173_33694301_1_1_1_1,00.html

² http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_fr.pdf

³ http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_fr.pdf

2. Aspects analysés

L'analyse des cadres proposés dans les documents mentionnés ci-dessus s'est concentrée sur les éléments suivants :

- Fonction ;
- Approche ;
- Paramètres / catégories de description ;
- Descripteurs ;
- Niveaux.

3. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe

Le CECR a été élaboré par un groupe de travail international constitué par le Conseil de l'Europe dans l'objectif de promouvoir la transparence et la cohérence dans l'apprentissage et l'enseignement des langues en Europe. Après une phase de pilotage, il a été officiellement publié lors de l'Année européenne des langues, en 2001⁴. Ce document, disponible dans les deux langues officielles du Conseil de l'Europe (l'anglais et le français), est aujourd'hui également proposé dans 34 autres langues. D'autres versions linguistiques sont en cours d'élaboration.

Le CECR se divise en deux parties:

- le *Schéma descriptif* : il s'agit d'un instrument invitant à une réflexion sur tous les paramètres impliqués non seulement dans l'utilisation des langues, mais aussi dans leur apprentissage et leur enseignement. Parmi ces paramètres figurent les capacités, les compétences, les stratégies, les activités, les domaines et conditions, et les contraintes qui déterminent l'utilisation de la langue ;
- le système de *Niveaux communs de références*. Il consiste en des échelles d'exemples de descripteurs apportant des spécifications globales et détaillées sur les niveaux de compétence en langues pour les différents paramètres du schéma descriptif. Les échelles des niveaux communs de référence reposent sur un ensemble de descripteurs de « capacités à faire » reflétant des acquis en compétences en langues.

Le CECR encourage les apprenants, les enseignants, les examinateurs, les décideurs politiques et les établissements d'éducation à se référer à un cadre européen commun. Les échelles d'exemples de descripteurs peuvent servir de soutien dans un apprentissage auto-dirigé des langues (elles permettent par exemple de faire prendre conscience à l'apprenant de ses compétences en langues et des actions stratégiques à entreprendre). Afin de faciliter la coopération entre les établissements d'éducation en Europe, le CECR peut être utilisé pour la planification du contenu des examens et la spécification des critères d'évaluation, constituant ainsi une base à la reconnaissance mutuelle des certifications en langues. Par ailleurs, son utilisation pour l'élaboration de politiques est un moyen de garantir la cohérence et la transparence entre les différents secteurs ou niveaux de l'enseignement/apprentissage des langues. La création du Cadre a encouragé de nombreux pays européens à engager une réforme des curricula et des examens dans différents secteurs de l'éducation.

⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Editions Didier 2001.

3.1 Le Schéma descriptif du CECR

L'approche adoptée dans le CECR pour l'utilisation des langues, y compris l'apprentissage de ces dernières, est une approche orientée vers l'action. Le schéma descriptif se concentre sur les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales, et notamment une compétence à communiquer langagièrement.

Les compétences générales d'un utilisateur/apprenant peuvent être classées selon les quatre sous-catégories suivantes :

- la *connaissance déclarative* (« savoir ») acquise par l'expérience (savoirs empiriques) ou par l'apprentissage formel (savoirs académiques) ;
- les *habiletés et le savoir-faire*, qui impliquent la capacité à effectuer des tâches et à appliquer des procédures ;
- le *savoir être*, qui englobe les caractéristiques individuelles, les traits de personnalité et les attitudes envers soi-même et d'autres personnes engagées dans l'interaction sociale ;
- le *savoir apprendre*, qui est la capacité à s'engager dans de nouvelles expériences, à assimiler de nouvelles connaissances et à les intégrer à des connaissances préalables.

Les compétences communicatives en langues d'un utilisateur/apprenant impliquent des connaissances, des capacités et du savoir-faire pour chacune des trois composantes suivantes :

- la *compétence linguistique*, qui traite des caractéristiques formelles d'une langue, telles que la phonologie, la morphologie, le lexique et la syntaxe ;
- la *compétence sociolinguistique*, qui concerne les conditions socio-culturelles de l'utilisation d'une langue (les règles de politesse ou les répertoires de groupes sociaux, par exemple) ;
- la *compétence pragmatique*, qui recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue dans des situations spécifiques (savoir comment se conduire lors d'un événement social donné ou d'un entretien d'embauche, par exemple).

Fort de ses compétences générales et communicatives, l'utilisateur de la langue/l'apprenant en langues fait appel à des habiletés et à des méthodes pertinentes pour effectuer des tâches dans les activités langagières orales/écrites suivantes :

- *Réception*
- *Production*
- *Interaction*
- *Médiation* (c'est-à-dire résumer, paraphraser, interpréter ou traduire)

La réalisation de ces activités langagières dans des domaines spécifiques implique l'activation de processus linguistiques de production et de réception de discours oraux/écrits (textes). Les activités langagières sont effectuées dans des domaines d'utilisation de la langue tels que :

- *le domaine public*
- *le domaine personnel*
- *le domaine éducatif*
- *le domaine professionnel.*

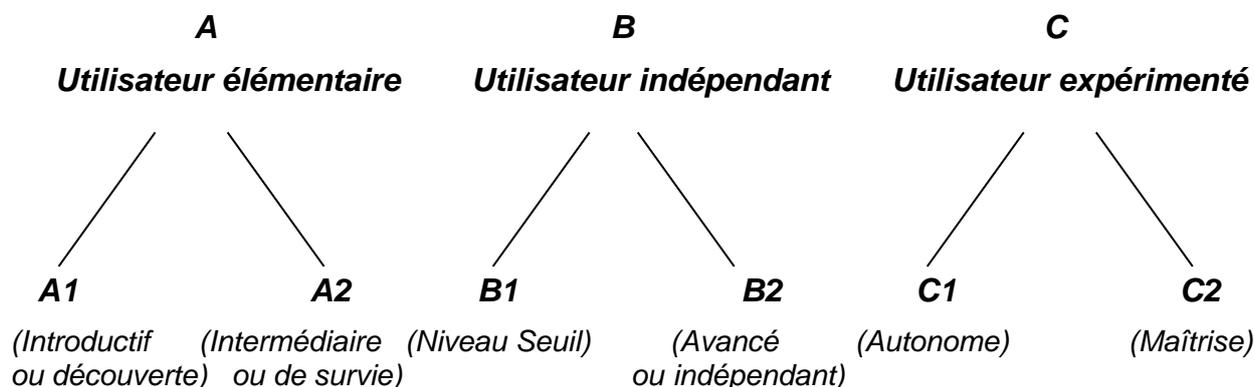
Pour effectuer des activités langagières, l'utilisateur de la langue/l'apprenant en langues doit savoir activer les stratégies qui semblent les plus appropriées aux tâches à accomplir dans le domaine pertinent. En définitive, l'(auto) suivi du processus d'utilisation et d'apprentissage de la langue aboutit au renforcement ou à la modification des compétences.

3.2 Niveaux communs de référence d'une compétence langagière

Pour faciliter l'utilisation du CECR, les utilisateurs de la langue/apprenants en langues ont été classés en fonction de trois niveaux généraux :

- *l'utilisateur élémentaire* : il maîtrise les expressions les plus simples, mais dépend, en situation de communication, du bon vouloir de son interlocuteur, qui s'adapte ou non au niveau atteint – l'aide d'interlocuteurs est nécessaire ;
- *l'utilisateur indépendant* : il maîtrise la langue du quotidien, peut interagir sans trop d'efforts et est en général capable de suivre une conversation menée à un rythme normal – il faut tenir compte du fait qu'il ne s'agit pas de sa langue maternelle ;
- *l'utilisateur expérimenté* : il ne rencontre pas (ou peu) de difficultés dans la langue cible – il n'est pas nécessaire de tenir compte du fait qu'il ne s'agit pas de sa langue maternelle.

Le cadre propose une arborescence du type « hypertexte » (voir ci-dessous) afin de définir des catégories et niveaux plus détaillés, ce qui permet de s'adapter aux besoins locaux tout en étant toujours relié à un système commun :



Les six niveaux croissants de compétences sont définis par rapport à des phrases décrivant des « capacités à faire ». Celles-ci ont été élaborées dans le cadre d'un projet du Fonds national suisse de recherche scientifique mené entre 1993 et 1996⁵. Une analyse détaillée de 41 échelles de compétences en langues, obtenues à partir des sources disponibles au niveau international, a servi de point de départ à ce projet. Les descripteurs de « capacités à faire » correspondant aux différents paramètres du schéma descriptif ont été sélectionnés puis classés selon un ensemble de méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives. Ces travaux ont permis de compléter le schéma descriptif, auquel ont été ajoutées deux échelles de descripteurs de référence présentant des degrés variés de spécificité :

- une échelle globale pour les niveaux communs de référence ;
- une grille d'auto-évaluation.

⁵ North, B.: 2000, *The development of a common framework scale of language proficiency*, New York: Lang.

Voici un exemple des spécifications générales définies pour les niveaux B1 et B2 (Utilisateur indépendant) :

B2	<i>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.</i>
B1	<i>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.</i>

Les niveaux communs de référence sont définis plus précisément à l'aide de descripteurs de « capacités à faire » pour la compréhension, la production écrite et la production orale, c'est-à-dire pour chacune des six activités langagières du schéma descriptif :

- Ecouter ;
- Lire ;
- Prendre part à une conversation ;
- Interaction écrite ;
- Production orale ;
- Production écrite.

Ces six activités langagières ont été reliées aux six niveaux de compétences, formant ainsi une grille d'auto-évaluation qui comporte des descripteurs généraux d'acquis de l'apprentissage. Le descripteur général pour la compréhension de l'oral au niveau élémentaire (ou niveau A1) est par exemple formulé de la manière suivante :

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.

L'exemple ci-dessous correspond à l'un des descripteurs généraux utilisé pour la compréhension de l'écrit au niveau Maîtrise (ou niveau C2) :

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.

Les échelles globales des niveaux communs de référence sont illustrées très précisément grâce à un ensemble de 54 descripteurs spécifiques apportant des

indications détaillées. Les descripteurs spécifiques suivants concernent la capacité de compréhension de l'oral de l'utilisateur/de l'apprenant débutant (*Niveau introductif*, ou A1)⁶ :

Je peux comprendre les directions simples que l'on me donne pour me rendre d'un endroit à un autre à pied ou par les transports en commun.

Je peux comprendre les chiffres, les prix et l'heure.

Le CECR a été conçu comme un instrument commun de référence entre les langues. Il n'est pas spécifique à une langue particulière mais décrit ce qu'un utilisateur/apprenant **peut faire** dans une langue étrangère ou seconde. Les niveaux communs de référence sont définis en des termes linguistiques détaillés dans des documents séparés pour chaque langue, appelés « *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales* » (tels que *Profile Deutsch* ou *B2 pour le français*, etc.). Ils sont également illustrés, pour un certain nombre de langues, sur DVD et CD-ROM (échantillons de productions orales et écrites et d'items pour tester les capacités en compréhension, tous calibrés par rapport aux niveaux communs de référence). Ces documents et instruments font partie d'un *kit* actuellement mis au point par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe⁷. La Commission européenne contribue à cet effort par l'intermédiaire de son projet actuel visant à élaborer une banque d'items de compréhension écrite et orale pour le niveau B1 en allemand, en anglais, et en français.

4. Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE (Organisation pour la Coopération et le Développement Economiques) est un schéma d'évaluation international standardisé élaboré conjointement par les pays participants et soumis aux jeunes de quinze ans dans les établissements scolaires. La première enquête, en 2000, a été menée dans 43 pays ; la deuxième, en 2003, dans 41 pays. La troisième, prévue en 2006, devrait être effectuée dans au moins 58 pays. Généralement, les tests sont soumis à un nombre d'élèves variant de 4 500 à 10 000 dans chaque pays. L'évaluation se déroule selon des cycles de trois ans. Les deux premières, PISA 2000 et PISA 2003, sont à présent terminées. Le cycle PISA 2006 est bien avancé ; d'autres évaluations sont en cours de planification pour les cycles suivants.

Les tests des cycles PISA portent sur la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. L'enquête PISA 2000 portait plus particulièrement sur la lecture (dans la langue maternelle ou la langue de scolarisation). Elle comportait en effet un grand nombre de questions concernant ce domaine spécifique, les autres domaines étant évalués dans une moindre mesure. Pour le cycle 2003, qui s'est concentré sur la culture mathématique, un nouveau domaine a été ajouté, à savoir la résolution de problèmes. Le cycle 2006 s'intéresse quant à lui à la culture scientifique.

Les enquêtes PISA mesurent les savoirs et savoir-faire essentiels à une participation pleine et entière à la société et acquis par les élèves près du terme de la scolarité obligatoire. L'évaluation repose sur « *un modèle dynamique d'apprentissage tout au*

⁶ Les études de North & Schneider (1998) et North (2000) contiennent des explications plus détaillées quant aux descripteurs généraux et spécifiques.

⁷ De plus amples renseignements sur ces documents, instruments et sur les projets associés sont disponibles sur les sites suivants : www.coe.int/lang et www.coe.int/portfolio

long de la vie où l'on considère que les individus acquièrent de manière continue, pendant toute leur vie, les nouveaux savoirs et savoir-faire nécessaires pour s'adapter à l'évolution du monde ». Elle porte principalement sur « *ce dont les jeunes de 15 ans auront besoin dans leur vie future* » et cherche à déterminer « *ce qu'ils pourront faire grâce à ce qu'ils auront appris* »⁸. Le programme a été élaboré avec objectifs suivants :

- suivre l'évolution des résultats des systèmes éducatifs ;
- établir une base pour une collaboration dans le domaine des politiques éducatives ;
- obtenir des données en vue de l'établissement de standards et des évaluations ;
- soutenir la transition, dans l'approche des politiques, des moyens éducatifs vers les acquis de l'apprentissage.

Les résultats sont donnés par rapport à cinq niveaux définis de compétences (niveaux de littératie en compréhension de l'écrit). Ces niveaux de référence sont présentés sur cinq sous-échelles distinctes et sur une échelle composite. En outre, des exemples de descripteurs de tâches (semblables aux descripteurs de « capacités à faire » du CECR) sont donnés pour chaque niveau.⁹

4.1 PISA - définition de la littératie

Le programme PISA repose sur la notion de « capital humain », que l'OCDE définit comme « *les connaissances, les savoir-faire, les compétences et les autres caractéristiques des individus qui sont pertinentes pour le bien-être personnel, social et économique* »¹⁰. Il a pour objectif de « *déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans sont préparés à relever les défis de nos sociétés modernes alors qu'ils arrivent au terme de leur scolarité obligatoire* ». La littératie se définit généralement comme la maîtrise de processus, la compréhension de concepts et la capacité à fonctionner dans diverses situations (contextes).

4.2 PISA - littératie en compréhension de l'écrit

Dans le cadre du programme PISA, la compréhension de l'écrit est définie de la manière suivante : « *Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société*¹¹ ». Les compétences en compréhension de l'écrit sont mesurées par rapport à des processus, des contenus et des contextes d'application (identiques aux « domaines d'utilisation de la langue du CECR »), eux-mêmes divisés selon les sous-catégories suivantes, élaborées pour définir les tâches des tests :

- Processus (aspects de la compréhension écrite):
 - Trouver de l'information ;
 - Comprendre globalement un texte ;
 - Développer une interprétation ;

⁸ OCDE 2003 : 8 <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/16/33694924.pdf>

⁹ De plus amples renseignements sur PISA sont disponibles à l'adresse suivante : www.pisa.oecd.org/

¹⁰ OCDE 2003 : 14 <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/16/33694924.pdf>

¹¹ OCDE 2003 : 117 <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/46/16/33694924.pdf>

- Réfléchir sur le contenu d'un texte ;
- Réfléchir sur la forme d'un texte.
- Contenu (savoirs et compréhension):
 - Textes continus (narratifs, informatifs, descriptifs, argumentatifs/persuasifs, injonctifs/de directives) ;
 - Textes non continus (tableaux, graphiques, diagrammes, cartes, formulaires, publicités).
- Contexte d'application (situations):
 - Personnel
 - Educatif
 - Professionnel
 - Public

4.3 PISA - Niveaux de compréhension de l'écrit

L'analyse des résultats du premier cycle de PISA, en 2000, a permis d'élaborer un cadre divisé en cinq niveaux pour la compréhension de l'écrit. Deux tiers des élèves ayant participé à l'enquête ont obtenu un score situé entre 400 et 600 points ; la moyenne a donc été établie à 500 points. Les différents niveaux sont fixés en fonction des scores suivants :

- Niveau 1: de 335 à 407 points
- Niveau 2: de 408 à 480 points
- Niveau 3: de 481 à 552 points
- Niveau 4: de 553 à 625 points
- Niveau 5: plus de 625

Ces cinq niveaux ont ensuite été illustrés par des descripteurs généraux élaborés à partir des tâches d'évaluation, auxquelles on a attribué un certain nombre de points en fonction de la difficulté, créant ainsi une carte des niveaux en compréhension de l'écrit. Les catégories de description mentionnées ci-dessus (processus, contenu et contexte) ont été classées en cinq groupes de descripteurs servant à définir chacun des niveaux. Trois d'entre eux se rapportent aux processus/aspects de compréhension de l'écrit, et deux au format/type de texte :

- Localisation d'informations ;
- Interprétation de textes ;
- Réflexion et évaluation ;
- Textes continus ;
- Textes non continus.

Description du niveau 2 de la carte¹² :

¹² OCDE 2003 : 141

Localisation d'informations	Interprétation de textes	Réflexion et évaluation
<i>Localiser l'élément d'information, ou les divers éléments, qui peuvent être nécessaires pour rencontrer plusieurs critères, en présence d'informations parasites.</i>	<i>Identifier l'idée principale d'un texte, comprendre des relations, constituer ou appliquer des catégories simples ou dégager le sens d'une partie donnée du texte, alors que les informations recherchées n'y sont pas très évidentes ou nécessitent des inférences simples.</i>	<i>Comparer ou relier les informations fournies par le texte avec des connaissances extérieures, ou expliquer une caractéristique du texte en se fondant sur des expériences ou des attitudes personnelles.</i>
Textes continus : <i>Suivre des enchaînements logiques et linguistiques à l'intérieur d'un paragraphe pour localiser ou interpréter des informations. Faire la synthèse entre des informations fournies par divers textes ou dans des parties différentes d'un texte pour inférer l'intention de l'auteur.</i>		
Textes non continus : <i>Montrer qu'on comprend la structure implicite d'une représentation visuelle (un diagramme en arbre simple ou un tableau), ou bien combiner deux éléments d'information figurant dans un graphique ou un tableau.</i>		

Les résultats du programme PISA 2000 ont permis d'élaborer une « carte composite d'items de tests » afin d'illustrer le lien entre les tâches d'évaluation et les catégories de description, et d'attester du niveau de difficulté de chaque réalisation spécifique.

Voici deux exemples d'items correspondant au niveau 2¹³ :

Score¹⁴	Item	Types de processus (aspects)			Format de texte	
		Localisation d'informations	Interprétation	Réflexion et évaluation	Continu	Non-continu
477	<i>COMPRENDRE la structure d'un DIAGRAMME EN ARBRE</i>		○			■
447	<i>INTERPRETER les informations figurant dans un seul paragraphe pour comprendre le contexte d'un RECIT</i>		○		■	

¹³ OCDE 2003 : 138

¹⁴ indiquant le niveau de difficulté de l'item

5. Le Cadre européen des certifications

Le concept de Cadre européen de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (CEC) a été développé dans le contexte du programme de travail de la Commission européenne intitulé « Education et formation 2010 », afin de servir de cadre de référence général aux certifications éducatives résultant de l'apprentissage tout au long de la vie. Le CEC a été publié en 2005 en tant que document de travail des Services de la Commission européenne¹⁵.

La mise en œuvre planifiée du CEC doit permettre de faciliter le transfert et la reconnaissance des certifications obtenues par les particuliers, et ce, par l'établissement de correspondances entre les systèmes de certification nationaux et sectoriels et entre les différents systèmes au niveau international. Le CEC a pour objectif de faciliter la mobilité des travailleurs et des étudiants, au même titre que le système européen de transfert d'unités de cours capitalisables (ECTS) et que l'Europass. En 2005, la Commission européenne a engagé un processus de consultation de dimension européenne sur le CEC. Les réponses des participants à la consultation ont été examinées et présentées lors d'une conférence organisée conjointement par la Commission et le ministère hongrois de l'Education à Budapest en février 2006. Cette analyse a donné lieu à des recommandations qui ont été prises en compte dans l'élaboration de la proposition finale concernant le CEC. Une attention particulière a été accordée à la nécessité d'affiner et de simplifier les descripteurs des niveaux de référence. En septembre 2006, la Commission a adopté la version finale de la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil sur la mise en œuvre du CEC¹⁶. Cette dernière prévoit que les Etats membres devront établir des correspondances entre leurs systèmes de certification nationaux et le CEC d'ici à 2009. Il leur est également demandé de désigner un centre national chargé de soutenir et de coordonner les relations entre les systèmes nationaux de certification et le CEC. Le Parlement européen et le Conseil devraient adopter la proposition de CEC avant la fin de l'année 2007. La Commission a également émis un appel à propositions visant le développement et l'évaluation des principes et des mécanismes du futur CEC, ainsi que l'échange d'expériences concernant l'élaboration de cadres nationaux et sectoriels, pour lequel le CEC servirait de point commun de référence.

Les fonctions du CEC seront les suivantes :

- permettre d'établir des liens entre les certifications ;
- faciliter le transfert et la reconnaissance des certifications ;
- améliorer la transparence et renforcer la confiance mutuelle entre les parties prenantes ;
- promouvoir la garantie de la qualité.

La définition des huit niveaux de référence du CEC s'appuie sur les acquis de l'apprentissage qui, dans le CEC, désignent ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de faire au terme d'un processus d'apprentissage, tant sur le plan personnel que professionnel. Ainsi, ces acquis peuvent concerner l'autonomie et la prise de responsabilité, mais aussi des compétences d'apprentissage et de communication, et des compétences sociales¹⁷. Ces huit niveaux couvrent l'éventail des certifications délivrées de la fin de l'enseignement et de la formation obligatoires au niveau le plus

¹⁵ Commission des Communautés européennes, SEC (2005) 957. Ici : UE 2005b

¹⁶ Commission des Communautés européennes, COM (2006) 479. Ici : UE 2006

¹⁷ Dans la version finale de la proposition, la « compétence » n'est définie qu'en termes de « prise de responsabilité et d'autonomie », UE, 2006 : 18

élevé de l'enseignement universitaire et de la formation professionnelle. Ils sont présentés sur trois échelles qui précisent, pour chacun d'entre eux, les capacités correspondantes, les contextes éducatifs dans lesquels ils sont généralement atteints et leur valeur (reconnaissance)¹⁸. Un ensemble de huit compétences clés à acquérir, mettre à jour et à entretenir tout au long de la vie a été défini pour le niveau 2.

5.1 CEC - éléments

Le concept global du CEC repose sur les trois éléments suivants :

- des points communs de référence ;
- des outils et des instruments ;
- des séries de principes et procédures communs (concernant la garantie de la qualité, la validation des apprentissages formels et informels, des orientations et des conseils, et la promotion de compétences clés).

Les points communs de référence sont divisés en huit niveaux, chacun d'entre eux étant présenté sur trois échelles. Les outils et instruments suivants devraient aider à leur mise en œuvre :

- le système européen de transfert d'unités de cours capitalisables pour l'apprentissage tout au long de la vie (ECTS¹⁹ pour l'enseignement supérieur et ECVET²⁰ pour l'enseignement et la formation professionnels) ;
- les documents Europass, qui se composent :
 - du CV ;
 - du Passeport de langues ;
 - du supplément du certificat ;
 - du supplément au diplôme ;
 - de l'Europass Mobilité²¹ ;
- la base de données sur les possibilités d'apprentissage (Portail sur les possibilités d'éducation et de formation dans l'espace européen²²).

5.2 CEC - niveaux et échelles

Le CEC définit huit niveaux de certifications reliés aux différents stades de l'éducation :

- Niveaux 1-2: scolarité obligatoire ;
- Niveau 3: deuxième cycle du secondaire ou éducation des adultes ;
- Niveau 4: fin du deuxième cycle du secondaire / scolarité post-obligatoire, une « passerelle » vers l'enseignement secondaire ;

¹⁸ La version finale de la proposition ne reprend qu'une seule échelle, spécifiant les acquis de l'apprentissage en termes de « savoirs », « aptitudes » et « compétences » correspondant à chacun des huit niveaux. UE, 2006 : Annexe I

¹⁹ http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_fr.html

²⁰ www.ecvetconnexion.com/

²¹ D'ici à 2011, toutes les nouvelles certifications et tous les documents de l'Europass, notamment le supplément au diplôme et le supplément du certificat, devront mentionner clairement le niveau CEC correspondant. Pour davantage de renseignements sur l'Europass, veuillez consulter le site suivant : www.europass.cedefop.europa.eu/

²² www.europa.eu.int/ploteus/portal/home.jsp

- Niveau 5: fin du post-secondaire ou du « cycle court » dans le premier cycle de l'enseignement supérieur ;
- Niveau 6: enseignement supérieur, premier cycle (Licence) ;
- Niveau 7: enseignement supérieur, deuxième cycle (Master) ;
- Niveau 8: enseignement supérieur, troisième cycle (Doctorat)²³.

Pour chacun de ces niveaux, des spécifications sont données sur trois échelles différentes :

- Description de référence (descripteurs de capacités) ;
- Information de support (contexte éducatif) ;
- Indicateurs de certification (valeur de reconnaissance).

5.3 CEC - Compétences clés

Pour le Niveau 2, le CEC définit un sous-cadre de référence concernant les compétences à acquérir avant la fin de la scolarité obligatoire, ces dernières devant toutefois être mises à jour et entretenues tout au long de la vie²⁴. Ce sous-cadre a été élaboré dans l'objectif de soutenir les politiques nationales élaborées dans le programme « Education et formation 2010 », qui contribue à la Stratégie de Lisbonne.

Les huit types de compétences suivants ont été qualifiés de compétences clés :

1. Communication dans la langue maternelle²⁵;
2. Communication dans une langue étrangère ;
3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
4. Culture numérique ;
5. Apprendre à apprendre ;
6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ;
7. Esprit d'entreprise ;
8. Sensibilité culturelle.

Chacune de ces compétences est définie par les trois types descripteurs suivants :

- connaissances ;
- aptitudes ;
- attitudes.

²³ Sans y être identiques, les niveaux 5 à 8 font clairement référence aux niveaux définis dans le cadre pour l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) dans le contexte du processus de Bologne. (www.bologna-bergen2005.no/).

²⁴ Initialement listées sous 'compétences' au niveau 2 des huit niveaux de référence du CEC, ces compétences font l'objet d'une proposition de recommandation séparée - COM (2005) 548 (ici : UE 2005b)

²⁵ « Il est reconnu que la langue maternelle peut ne pas être dans tous les cas une langue officielle de l'État membre, et que l'aptitude à communiquer dans une langue officielle est une condition préalable pour assurer la pleine participation de la personne à la société ». (CE 2005b : 16)

5.3.1 CEC - Compétences clés - Communication dans la langue maternelle

La communication dans la langue maternelle est définie comme « *la faculté d'exprimer des pensées, sentiments et faits sous forme à la fois orale et écrite (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle, dans l'éducation et la formation, au travail, dans la vie privée et pendant les loisirs* »²⁶. Voici ce que spécifient les descripteurs pour cette compétence clé :

- une connaissance d'un vocabulaire de base, d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers ; une connaissance des diverses modalités d'interaction verbale, des différents types de textes littéraires et non littéraires, des principales caractéristiques des multiples styles et registres de langage, et de l'éventail des formes de langage et de communication en fonction des situations ;
- des aptitudes à communiquer, sous forme écrite ou orale, dans une diversité de situations et à adapter sa communication au contexte ; l'aptitude à écrire et à lire différents types de textes, à chercher, recueillir et traiter l'information, à utiliser des aides, à formuler et à exprimer ses arguments de manière convaincante en fonction du contexte.
- une attitude positive à l'égard de la communication dans la langue maternelle : un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques, une volonté de les rechercher, et un intérêt pour la communication interculturelle.

5.3.2 CEC - Compétences clés - Communication dans une langue étrangère

Cette compétence clé est définie comme partageant globalement les mêmes compétences de base que la communication dans la langue maternelle, mais elle demande aussi des « *compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures* ». En outre, il est mentionné que « *le degré de maîtrise variera selon l'une ou l'autre des quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire), le patrimoine linguistique ainsi que l'éducation de base, l'environnement et les besoins/intérêts de chacun* ». ²⁷

Ainsi, les trois descripteurs spécifiques à cette compétence sont similaires à ceux de la compétence dans la langue maternelle :

- une connaissance du vocabulaire et d'une grammaire fonctionnelle, des principaux types d'interaction verbale et des registres de langage, des conventions sociales, des facteurs culturels et de la diversité linguistique ;
- des aptitudes pour comprendre des messages oraux, amorcer, poursuivre et terminer des conversations et lire et comprendre des textes répondant aux besoins de l'individu ; être capable d'utiliser correctement les techniques de support, et d'apprendre des langues simplement au titre de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie.
- Une attitude positive implique une sensibilité aux différences et à la diversité culturelles, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle.

²⁶ CE 2005b : 16

²⁷ CE 2005b : 16. Dans l'un des rapports élaborés par le groupe de travail en 2004, il est recommandé que les niveaux de compétences à atteindre correspondent à ceux du CECR.

6. Tableau récapitulatif

	CECR	PISA	CEC-Compétences clé
Fonction	Cadre descriptif général	Cadre international d'évaluation	Cadre descriptif général
Approche	Basé sur les compétences, tourné vers l'action	Basé sur les compétences	Basé sur les acquis de l'apprentissage
Sujet de la description	Utilisation des langues étrangères/secondes et utilisateur de la langue/apprenant en langues	Compréhension de l'écrit	Qualifications en langues (langue maternelle et langue étrangère)
Catégories de description	Compétences générales, compétences langagières communicatives, activités et stratégies langagières, tâches et objectifs, domaines, types de textes, thèmes, situations (contextes d'utilisation), conditions et contraintes	processus (aspects) de la lecture, des connaissances et de la compréhension du contenu de la compréhension de l'écrit, types de texte, contexte d'application (situations)	connaissances, aptitudes, attitudes
Niveaux	6 niveaux communs de référence (+3 sous-niveaux) pour les compétences en langues	5 niveaux de compétences pour la compréhension de l'écrit	Niveau 2 (fin de la scolarité obligatoire) sur une échelle de certifications de huit niveaux (liés aux différents stades de l'éducation)
Echelles	Echelle globale, grille d'auto-évaluation, 54 échelles d'exemples de descripteurs	Carte de niveaux en compréhension de l'écrit, divisée en cinq sous-échelles; Carte composite d'items	Trois échelles pour le CEC : description de référence (descripteurs de capacités); informations de soutien (contexte éducationnel); indicateurs de certification (valeur de reconnaissance)

La gamme des cadres européens de référence pour les compétences en langues s'élargit. A présent, les acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues disposent de deux cadres descriptifs généraux, à savoir le CECR, qui est un document relativement exhaustif pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères, et le CEC – compétences clés, consacré aux compétences dans la langue

maternelle et dans une langue étrangère considérées comme qualifications essentielles pour le processus d'apprentissage tout au long de la vie. Il existe encore un troisième instrument – le programme PISA – qui est un exemple d'évaluation des compétences en langues au niveau international.

Si le CECR et le programme PISA reposent sur les compétences, le CEC est basé sur les acquis de l'apprentissage. Ces trois instruments visent toutefois le même groupe cible d'apprenants, que l'on pourrait définir comme les jeunes adultes (à la fin de la scolarité obligatoire). Par ailleurs, ils s'appuient tous trois sur le concept éducatif de l'apprentissage tout au long de la vie.

7. Conclusions

L'analyse des éléments des trois cadres a permis de dégager une structure générale pour un cadre consacré aux compétences en langues. Celle-ci comporte :

- un schéma descriptif ;
- des niveaux et échelles de référence ;
- des outils et instruments de mise en œuvre ;
- un schéma d'évaluation ;
- des lignes directrices et des procédures pour garantir la qualité.

Il semble nécessaire de renforcer la coopération internationale pour faire converger les diverses propositions de cadres européens de référence, non seulement en raison de différences d'ordre terminologique (*compétence, domaine, situation, contenu, contexte, objectif, point de référence, etc.*), mais aussi pour rendre ce concept éducatif accessible et cohérent aux yeux des utilisateurs.

Dans le contexte d'un éventuel cadre de référence pour la/les langue(s) de scolarisation, il convient de s'appuyer sur la précédente analyse pour s'interroger sur les points suivants :

- Dans quelle mesure une approche basée sur les compétences serait-elle adaptée au concept de langue de scolarisation ?
- Quels éléments de la structure générale du cadre pourraient être repris pour la langue de scolarisation ?
- Quels autres éléments pourraient s'avérer nécessaires ?
- Comment relier le futur cadre pour la/les langue(s) de scolarisation aux cadres existants ?